

**KÜLTÜREL-TARİHSEL KURAMA DAYANAN EĞİTİM  
UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN ÇOCUK ETKİLEŞİMİNE  
ETKİSİ**

**THE EFFECT OF CULTURAL-HISTORICAL THEORY  
BASED TEACHING PRACTICES ON TEACHER CHILD  
INTERACTION**

**Elif KALKAN**

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Doktora Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2016

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Elif KALKAN'ın hazırladığı “K¼lt¼rel-Tarihsel Kurama Dayanan Eğitim Uygulamalarının Öğretmen Çocuk Etkileşimine Etkisi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'ndaoktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

*Başkan* Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN \_\_\_\_\_

*Üye (Danışman)* Doç. Dr. T¼lin G¼LER YILDIZ \_\_\_\_\_

*Üye* Prof. Dr. Geleng¼l HAKTANIR \_\_\_\_\_

*Üye* Yrd. Doç. Dr. Arif YILMAZ \_\_\_\_\_

*Üye* Yrd. Doç. Dr. Volkan şAHİN \_\_\_\_\_

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından ..... / ..... / ..... tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

# KÜLTÜREL-TARİHSEL KURAMA DAYANAN EĞİTİM UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN-ÇOCUK ETKİLEŞİMİNE ETKİSİ

Elif KALKAN

## ÖZ

Uzun yıllar boyunca erken çocukluk eğitimi araştırmaları çocukların öğrenme ve gelişimini destekleyecek en iyi yöntemin ne olduğu konusuna odaklanmıştır. Araştırmacılar çocukların farklı öğrenme yollarını inceleyerek onların en etkili şekilde nasıl öğrendiklerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Öne sürülen yöntemler ve yaklaşımlar çerçevesinde eğitim programları tasarlanmış ve bu programların etkililiği araştırmalarla test edilmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmalar çocukların en verimli öğrenme yollarından birinin kendi bilgilerini keşif ve çevre ile aktif olarak etkileşime girerek yapılandırılmaları olduğunu göstermiştir. Birçok araştırma öğrenmede sosyal ilişkilerin önemi ve etkisini ortaya koymuş; böylece öğrenme etkinliği kültürel ve sosyal ortamdan bağımsız düşünülmemeye başlanmıştır. Bu araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı öğrenme ve öğretme için bir çerçeve olup okul öncesi eğitimcilerine gerekli bakış açısı kazandırır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test, son test, kontrol gruplu desen; nitel boyutunda ise gözlem ve görüşmeler yer almaktadır. Araştırmanın deney grubunu oluşturan okul öncesi eğitim öğretmenlerine Kültürel-Tarihsel Kuramın erken çocukluk eğitimindeki yansımaları konusunda yedi hafta boyunca kuramsal bir eğitim ve uygulama örnekleri verilmiştir. Hazırlanan eğitim programının öğretmen çocuk etkileşimleri ile öğretmenlerin kuram hakkındaki bilgileri ve sosyo-dramatik oyuna karşı yaklaşımları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmacı deney grubunun sınıfında öğretmen çocuk etkileşimlerine ve öğretmenlerin sosyo-dramatik oyuna yaklaşımlarına dair gözlemlerde bulunmuş ve eğitim oturumlarında öğretmenlerin uygulamaları tartışılmıştır. Araştırmacı kontrol grubundaki iki öğretmenin sınıfında çalışmanın başında ön test ve sonunda son testleri uygulamak dışında herhangi bir uygulamada bulunmamıştır. Araştırmanın nicel verileri SPSS 21 istatistik programında analiz edilmiş, nitel veriler için betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğretmenlerin

Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramına dair kuramsal bilgilerinin, Sınıf Değerlendirme ve Puanlama Aracı (SDPA) puanlarının arttığı görülmüştür. Kontrol grubundaki öğretmenlerin kuramsal bilgilerinde herhangi bir değişiklik olmamıştır. Deney grubundaki öğretmenler öğretmen-çocuk etkileşimleri açısından SDPA'nın tüm boyutlarında olumlu yönden değişiklik göstermiş ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında çocuklarla daha çok birebir etkileşim kurmaya çalıştıkları, küçük grup çalışmalarına daha fazla önem verdikleri ve seçtikleri etkinliklerde daha amaçlı olma yoluna gittikleri görülmüştür. Deney grubundaki öğretmenlerin son testin uygulandığı dönemde sınıf içinde çocukların serbest oyun etkinliklerine daha aktif katıldıkları belirlenmiş ancak kalıcılık testi sırasında oyuna katılımlarının düştüğü tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı çerçevesinde hazırlanan eğitim programının öğretmen-çocuk etkileşimleri açısından etkili olduğu görülmekle birlikte öğretmenlerin daha uzun süreli ve sürdürülebilir bir eğitim programına dahil olmasının öğrendiklerini içselleştirmeleri ve kalıcı kılmaları açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Kültürel-Tarihsel Kuram, Vygotsky, öğretmen-çocuk arasındaki etkileşim, sosyo-dramatik oyun, sınıf değerlendirme puanlama aracı.

**Danışman:** Doç. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ, Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

# **THE EFFECT OF CULTURAL-HISTORICAL THEORY BASED TEACHING PRACTICES ON TEACHER-CHILD INTERACTION**

**Elif KALKAN**

## **ABSTRACT**

For long years, early childhood education research has focused on the best method to support children's learning. Examining children's different ways of learning, researchers have tried to put forth how children grow and learn most effectively. Various curriculums have been designed within the framework of methods and approaches discussed and their effectiveness has been tested through research. Studies show that children learn best through discovery and hands-on experiences while interacting with the environment. Several studies have revealed the importance of social relationships on learning and thus, learning activity has been considered not independent from the cultural and social contexts. Vygotsky's Cultural-Historical Theory, which forms the theoretical foundation of this study, is a framework for learning and instruction and gains early childhood educators a new perspective. Mixed method has been used in the study. The quantitative part of the research included pre-test, post-test, control group experimental design and the qualitative part included observations and interviews. Two preschool teachers composing the experimental group of the study were given a 7-week training about the reflections of Vygotsky's theory on education as well as presenting some classroom practices. The effectiveness of the training was examined in terms of their effect on teacher-child interactions, teachers' theoretical knowledge on Cultural-Historical Theory and teachers' approaches towards socio-dramatic play. The researcher has made observations in the experimental group's classroom with regards to teacher-child interactions and teachers' approach towards socio-dramatic play. During each training session, discussions with teachers were made regarding their practices. The researcher hasn't performed any activity in the control group except for applying the pre-test and post-test practices of data gathering instruments. The quantitative data of the study were analyzed with SPSS 21 while descriptive analysis was made for the qualitative data. As a result of the study, it was found out that teachers in the experimental group have increased their level of knowledge about the theory of

Vygotsky and the scores they got from Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Teachers in the control group have had no significant change in any of the instruments. Experimental group has shown significant changes in all dimensions of CLASS. It was observed that the teachers tried to interact more with children, gave more importance on small group projects and tried to be more intentional on the tasks they had chosen for children. Teachers were observed to be participating in children's free play activities more during the post-test observations; however during the continuity test, it was seen that their level of participation has decreased. The results of the study revealed that training program designed based on Vygotsy's Cultural-Historical Theory was effective in terms of teacher-child interaction; however, it is important to maintain teachers' participation in a longer and sustainable training program for the continuity of the effects.

**Keywords:** Cultural-Historical Theory, Vygotsky, teacher-child interaction, socio-dramatic play, classroom assessment rating scale

**Advisor:** Associate Prof. Tülin GÜLER YILDIZ, Hacettepe University, Department of Primary School Education, Division of Early Childhood Education

## ETİK BEYANNAMESİ

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

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

beyan ederim.

Elif KALKAN

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında bilgisi, ilgisi ve anlayışı ile bana her aşamada destek olan, yorulduğumda moral verip motive eden ve tekrar başlamamı sağlayan, araştırma süreci konusunda çok iyi bir kılavuz olan, özenli ve özverili sevgili danışmanım Doç. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora eğitimim boyunca ve tez çalışmam süresince hep desteklerini hissettiğim engin bilgi birikiminden ve deneyimlerinden faydalandığım, bütün tez süreci boyunca benimle değerli vakitlerini paylaşan gülyüzlü ve ilgili değerli hocalarım Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN ve Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma sürecinde görüş ve önerileriyle uygulamama ışık tutan ve tez savunmamda önerileriyle çalışmaya katkı sağlayan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Arif YILMAZ'a ve Yrd. Doç. Dr. Volkan Şahin'e çok teşekkür ediyorum.

Okul öncesi eğitim alanına gönül vermemde ve bu yolda yavaş ama keyifli adımlarla ilerlememde çok etkisi olan, araştırma sevgisini örnek aldığım sevgili hocam Prof. Dr. Berrin AKMAN'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin uygulaması süresince görüş ve önerileri ile bana destek sağlayan Dr. Figen ŞAHİN'e ve Doç. Dr. Nuri DOĞAN'a çok teşekkür ediyorum.

Uygulamamı gerçekleştirdiğim anaokulu müdürüne, öğretmenlerine ve idari personeline işbirlikleri ve anlayışları için çok teşekkür ediyorum.

Süreç boyunca beni dinleyen, motive eden ve destek olan arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Aslı YILDIRIM'a, Yrd. Doç. Dr. Hatice Gözde ERTÜRK KARA'ya, Yrd. Doç. Dr. Eda KARGI'ya, Aysel KORKMAZ'a, Evren DOĞAN'a ve Arzu GÜNDOĞDU'ya çok teşekkür ediyorum.

Araştırmama değerli fikirleri ile katkıda bulunan Dr. Linda PLATAS'a, Dr. Dorothy STEWART'a ve Margaret JERENE'e çok teşekkür ediyorum.



Bu uzun yolda hep yanımda olan ve bana her anlamda destek veren biricik annem Fatma Melahat KANBİR'e, çok sevgili kardeşim Yrd. Doç. Dr. Ediz Sadık KANBİR ve değerli eşi Nilhan Artan KANBİR'e çok teşekkür ediyorum.

Hayatımın her önemli dönüm noktasında yanımda olan ve elimi hiç bırakmayan sevgili eşim Yrd. Doç. Dr. Bora KALKAN'a ve bana güç veren canım oğullarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.



## İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT .....	v
ETİK BEYANNAMESİ .....	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ .....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ .....	xiii
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:.....	8
1.3. Problem Cümlesi: .....	10
1.3.1. Alt Problemler:.....	10
1.4. Sayıtlar:.....	11
1.5. Sınırlılıklar:.....	11
1.6. Tanımlar: .....	11
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli .....	13
1.7.1 Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934).....	13
1.7.2. Kültürel-Tarihsel Kuram .....	16
1.7.3. Öğretmen-Çocuk Etkileşimleri.....	30
1.7.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yeterlikleri ve Mesleki Gelişimleri ...	33
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	37
2.1. Kültürel -Tarihsel Kuram ile İlgili Çalışmalar .....	37
2.2. Kültürel-Tarihsel Kuramın Temel Kavramları ile İlgili Çalışmalar .....	42
2.2.1. Potansiyel Gelişim Alanı ile İlgili Araştırmalar .....	43
2.2.2. Kendine Yönelik Konuşma ile İlgili Araştırmalar .....	44
2.2.3. Sosyo-dramatik Oyun ile İlgili Araştırmalar .....	46
2.3. Öğretmen – Çocuk Etkileşimi ile İlgili Çalışmalar .....	48
2.4. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimleri ile İlgili Çalışmalar .....	50
2.5. İlgili Araştırmalar Özet .....	52
3. YÖNTEM.....	53
3.1. Araştırma Deseni .....	53
3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri .....	57
3.2.2. Çalışmanın Gerçekleştiği Okulun Özellikleri .....	58
3.3. Veri Toplama Araçları .....	59
3.3.1. Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu .....	59
3.3.2. Kuramsal Bilgi Formu.....	59
3.3.3. Oyun Gözlem Formu .....	60
3.3.4 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	61
3.3.5 Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA).....	61
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı .....	66
3.4.1 Araştırmanın Hazırlık Süreci .....	66
3.4.2 Veri Toplama Araçlarının Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Uygulamaları .....	66

3.4.3 Kültürel –Tarihsel Kuram Temelinde Hazırlanan Eğitim Uygulamalarının Oluşturulması.....	68
3.4.4 Kültürel-Tarihsel Kuram Temelinde Hazırlanan Eğitim Uygulamalarının İçeriği .....	70
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi.....	72
4. BULGULAR VE TARTIŞMA .....	74
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma .....	74
4.1.1 Nicel Bulgular.....	74
4.1.2. Nitel Bulgular .....	81
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma .....	104
4.2.1. Nicel Bulgular.....	104
4.2.2. Nitel Bulgular.....	106
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma .....	113
4.3.1. Nicel Bulgular.....	113
4.3.2 Nitel Bulgular.....	114
5. SONUÇ ve ÖNERİLER .....	118
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	118
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	118
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	119
5.4. Öneriler.....	119
5.4.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	119
5.4.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	120
KAYNAKÇA.....	121
EKLER DİZİNİ .....	136
EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ .....	137
EK 2. KİŞİSEL ve MESLEKİ BİLGİ FORMU.....	138
EK 3 . KURAMSAL BİLGİ FORMU.....	139
EK 4. OYUN GÖZLEM FORMU .....	144
EK 5. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU .....	146
EK 6. ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU.....	147
EK 7. SDPA UYGULAYICI SERTİFİKASI .....	148
EK 8. VELİ ONAY FORMU.....	149
EK 9. BELİRTKE TABLOSU.....	150
EK 10. TURNİTİN TARAMA RAPORU.....	152
ÖZGEÇMİŞ .....	153

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1. Olgunlaşmamış ve Olgunlaşmış Oyun .....	30
Tablo 3.1 Ön test, son test, kontrol gruplu model .....	55
Tablo 3.2. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	57
Tablo 3.3: Oyun Gözlem Formu Bağımsız Gözlemciler Arasındaki Uyum .....	61
Tablo 3.4 Deney Grubu Ön Test Birinci ve İkinci Gözlem Periyodları Arasındaki Korelasyonlar .....	64
Tablo 3.5. Kontrol Grubu Ön Test Birinci ve İkinci Gözlem Periyodlar arasındaki Korelasyonlar .....	64
Tablo 3.6. Deney Grubu Son Test Birinci ve İkinci Gözlem Periyodları Arasındaki Korelasyonlar .....	65
Tablo 3.7 Kontrol Grubu Son Test Birinci ve İkinci Gözlem Periyodları arasındaki Korelasyonlar .....	65
Tablo 3.8. Kültürel Tarihsel Kuram Temelinde Hazırlanan Eğitim Uygulamalarını İçeren Öğretmen Eğitiminin İçerik Takvimi .....	69
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Ön Test ve Son Test SDPA Boyutlarına İlişkin En Düşük, En Yüksek, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	74
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubunun SDPA Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler .....	77
Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test SDPA Toplam Puanlarının Mann Whitney U Sonuçları.....	77
Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test SDPA Toplam Puanlarının MannWhitney U Sonuçları.....	77
Tablo 4.5. Deney Grubunun Ön Test, Son Test, Kalıcılık SDPA Toplam Puanlarının Friedman Sonuçları.....	79
Tablo 4.6. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test SDPA Toplam Puanlarının Friedman Sonuçları.....	79
Tablo 4.7. Deney Grubunun Ön Test ve Kalıcılık SDPA Toplam Puanlarının Wilcoxon Sonuçları.....	80
Tablo 4.8. Deney Grubunun Son Test ve Kalıcılık SDPA Toplam Puanlarının Wilcoxon Sonuçları.....	80
Tablo 4.9 Deney Grubu Oyun Gözlem Formu Ön Test Son Test Puanları.....	104
Tablo 4.10 Deney Grubu Oyun Gözlem Formunun Ön Test Son Test Uygulamalarında Ortalama Puanları .....	105
Tablo 4.11 Kontrol Grubu Oyun Gözlem Formu Ön Test Son Test Puanları.....	105
Tablo 4.12 Kontrol Grubu Oyun Gözlem Formunun Ön Test Son Test Uygulamalarında Ortalama Puanları .....	105
Tablo 4.13 Deney ve Kontrol Grupları Bilgi Formunun Ön Test Yüzdeler Değerleri .....	113
Tablo 4.14 Deney ve Kontrol Grupları Bilgi Formunun Son Test Yüzdeler Değerleri .....	113

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı'na Göre Gelişim .....	19
Şekil 1.2 Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Yetişme Aşamaları ve Eğitim İhtiyaçları (Katz, 1972). .....	35
Şekil 3.3. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı Boyutları ve Alt Boyutları .....	62

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

**SDPA:** Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı

**PGA:** Potansiyel Gelişim Alanı

**CLASS:** Classroom Assessment Scoring System

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**UNICEF:** Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu

**UNESCO:** Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu

**SS:** Standart Sapma

**p:** Anlamlılık Değeri

**r:** Korelasyon Katsayısı

**%:** Yüzde

**N:** Veri Sayısı

**vd. :** Ve Diğerleri

**Akt:** Aktaran

## 1. GİRİŞ

Birey çocukluk dönemi boyunca çevresine karşı olumlu ve olumsuz tutumlar geliştirir. Garbarino ve Stott (1989, s.18) çocukluğun bir sosyalleşme süreci; toplumsal olarak uyumlu beceriler, inançlar ve istekler yaratılmasına yetişkinin yatırım yaptığı bir dönem olduğunu söyler. Çocuğun gelişim sürecinde yaşanan sosyal etkileşimler ve deneyimlerin birikimi tercihleri, arzuları ve seçimleri geliştirebilir (James, 2005). Vygotsky sosyal etkileşimlerin bireyin gelişiminin temeli olduğunu savunmuştur (Holzman, 1996). Ernest (1994, s.69) insanların, sosyal bağlamlarda birbirleri ile olan etkileşimleri aracılığıyla ve içsel süreçleri tarafından meydana geldiklerini ileri sürer. Küçük çocuklar en yakın sosyal çevrelerindeki insanlarla etkileşimleri aracılığı ile asıl öğrenmelerini gerçekleştirdikleri için, öğrendikleri her şey belli sosyal ve kültürel bağlamların beklentileri ve kurallarıyla şekillenir (Goldstein, 2008). Bu yüzden çocuğun hayatındaki herkesin onun gelişimi ve büyümesine etkisi olmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların en yakın çevrelerinde aile bireylerinden sonra öğretmenleri ve akranları yer alır. Vygotsky'nin çocuğun gelişim ve öğrenmesinde sosyal çevre ve etkileşimlere yaptığı vurgu bağlamında okul öncesi eğitim öğretmenleri ile çocuklar arasındaki etkileşimlerin niteliğinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Sosyal ortam çocuğun o an itibarıyla etkileşimde olduğu bireyleri içeren yakın etkileşim düzeyi, okul, aile gibi sosyal yapıları içeren yapısal düzey ve genel kültürel veya sosyal düzeyde düşünülebilir. Sosyal yapılar bireyin bilişsel süreçlerini etkiler. Çocuklar bir zihinsel süreci diğerleri ile etkileşim halindeyken veya paylaşarak kazanır ya da öğrenir (Bodrova ve Leong, 2001). Lev Vygotsky eğitimi sadece bilişsel gelişimin merkezi değil aynı zamanda sosyo-kültürel etkinliğin olmazsa olmazı olarak görür ve öğretme ile öğretimden faydalanma kapasitesinin insanoğlunun temel özelliği olduğunu ileri sürer (Moll, 1990). İnsan ilişkilerinde pedagojinin varlığı diğer hayvanlarda olmayan bilişsel bir fark yaratır. Yetişkin çocuğu pedagojinin nesnesi kılarsa, çocuk yetkin bir yetişkin olabilecektir (Premack, 1984). Vygotsky, bireyin gelişiminin sosyal kökenleri ve kültürel temellerine odaklanır. Bilgi topluma dayanır; orada zaman içinde kavramsal bilgiyi oluşturmak ve geliştirmek üzere ortak etkinliğin sonucu olarak gelişir. İnsan anlayışı bir kültürün araçları ve olgularının içine yerleşik hale gelir ve birey dünyayı

doğrudan değil toplumun kültürel araçları aracılığıyla deneyimler. Belli bir kültür, toplum ya da topluluk bağlamında zaman içinde gelişen araçlar ve olgular insanların deneyimleri, algıları ve bilgilerine aracı olur. Bilişsel gelişim kültürel araçlarla ilişki kurma sonucunda ortaya çıkar (Wherland, 2012). Vygotsky, çocuklarda ileri düzey zihinsel işlevlerin toplumdaki kültürel uygulamaların, teknolojinin, toplumsal işaretler ve araçların kazanımı ve eğitimin her biçimi aracılığı ile geliştiğini söyler. Ona göre okullar ve formal olmayan eğitim durumları düşünmeyi araştırmak için en iyi kültürel laboratuvarlardır (Moll, 1990) ve özellikle öğretimin sosyal örgütünü yani eğitim sürecinin temeli olan çocuk ve yetişkin arasındaki benzersiz işbirliğini vurgular.

Vygotsky'nin Kültürel–Tarihsel Kuramı temelinde erken çocukluk eğitim programlarına dahil olan çocukların bu programlardan en üst düzeyde fayda sağlamaları için gelişim ve öğrenmelerini destekleyecek besleyici ve çekici bir ortam ile olumlu etkileşimlere ihtiyacı vardır. Etkili ve destekleyici etkileşimler ile öğrenme ortamları okul öncesi eğitim sınıflarında gerçekleşen her çeşit öğrenmenin temelini oluşturur. Nitelikli öğrenme ve öğretme; destekleyici ilişkiler ve amaçlı öğrenme etkinlikleri bağlamında ortaya çıkar. Bu doğrultuda, nitelikli öğretmen–çocuk etkileşimleri çocukların sosyal ve akademik gelişimleri ile öğrenmeleri için büyük önem taşımaktadır. Etkileşimler öğretmen ve çocuklar arasında gün içinde süregelen ve öğretici ya da sosyal özellik taşıyabilen ilişkiler olup, nitelikli etkileşimler öğretmenlerin çocuklara düzenli ve sürekli geri bildirimde bulunmasını, çocukların dil gelişimini ve kelime bilgisini destekleyecek etkinlikler düzenlemesini ve çocukları düşünmeye teşvik etmesini gerektirir (Hamre vd., 2012). Öğretmenlerin çocuklarla olumlu ilişkiler geliştirdiği ve çocukların ihtiyaçlarına duyarlı olduğu okul öncesi eğitim ortamları sosyal gelişimi olumlu etkiler. Ayrıca, öğretmenlerin çocukların davranışlarına etkili bir şekilde rehberlik yapabildiği ve onlara verimli öğrenme deneyimleri sunabildiği ortamlarda çocukların öz düzenleme becerileri gelişmekte ve çocuklar okulda geçirdikleri süreden en üst düzeyde faydalanabilmektedirler (Bodrova ve Leong, 2008). Etkili duygusal, öğretimsel ve çevresel desteği hazırlayıp sunabilen öğretmenlerin rehberliğinde çocuklar daha başarılı öğrenenler ve asıl önemlisi öğrenmeyi seven bireyler olarak yetişme şansını yakalarlar (Hamre ve Pianta, 2005).

Vygotsky yetişkinlerin çocukların öğrenme ve gelişimlerini amaçlı ve sistematik bir şekilde desteklediğini savunur (Ormrod, 2008). Biyolojik ve kalıtsal özelliklerin etkisini inkar etmemekle birlikte, bilişsel gelişimi desteklemekte çevrenin etkisini önemle vurgulamaktadır. Bu kapsamda Lev Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı insanın gelişim ve öğrenmesinde içinde bulunduğu kültür ve tarihin etkisini ortaya koymaktadır. Vygotsky'nin kuramının eğitime yansması çocukların eğitim ortamlarından ve bu ortamlarda etkileşime girdikleri tüm bireylerden etkilenmesi ve dolayısıyla etkin öğrenmelerin sosyal bağlam dikkate alınarak gerçekleşeceği (Parrot, 2014). Kuram sınıf içi uygulamalar için önerilerde bulunmamakla birlikte; Vygotsky'nin fikirlerinden ilham alan eğitimcilerin çocuklara farklı bir gözle bakacağı, etkileşimleri ve öğretim yöntemlerinde değişiklikler yapacakları düşünülmektedir (Bodrova, 2008).

### **1.1. Problem Durumu**

Lev Vygotsky eserleri ve eğitim ve psikoloji literatürüne katkıları nispeten geç fark edilmiş olan bir bilim adamıdır. Vygotsky'nin hem sağlık sorunları nedeniyle çok genç yaşta hayata veda etmesi hem de içinde bulunduğu kültürel ve sosyal koşullar, oluşturduğu kuramının uzun süre keşfedilememesine yol açmıştır. O dönemde Sovyetler Birliği'nin baskıcı politik ortamında Vygotsky'nin görüşleri çok hoş karşılanmamış; 1934 yılında hayata veda eden yazarın eserleri 1960'lı yıllara kadar batı dillerine çevrilememiştir (Crain, 2000); bu yüzden Vygotsky dönemdaşı Piaget'ye göre nispeten daha az tanınmaktadır. Öte yandan batıda eserlerinin çevirilerinin yapılması ile birlikte, Vygotsky'nin kuramı sayısız araştırmanın konusu olmuş, gelişim ve erken çocukluk kuramlarını etkilemiş, eğitim alanında farklı uygulamalara ilham kaynağı haline gelmiştir.

Vygotsky'nin görüşleri Karl Marx'ın felsefesi ile öğrenme ve gelişmenin ilk olarak sosyal-tarihsel bir çerçevede anlaşılabilmesi inancını yansıtmaktadır (Crain, 2000). Piaget gelişimi olgunlaşma ile birlikte süregelen içsel güdülerin bir sonucu olarak açıklarken, Vygotsky gelişimin sosyal bağlamda ortaya çıktığını ve öğrenmenin tek başına yapılan bir etkinlik olmadığını, çocuğun diğer insanlarla karşılıklı etkileşimi sonucunda kendi öğrenmesini oluşturduğunu (Ergün ve Özsüer, 2006) ve tüm öğrenmelerin önce kişilerarası sonra kişinin kendi içinde olacak şekilde iki boyutta ortaya çıktığını söyler. Bu doğrultuda yetişkinler çocukların öğrenme ve gelişiminde önemli bir role sahiptir. Vygotsky insanın



psikolojik gelişiminin tarihsel olarak konumlanmış ve kültürel olarak belirlenmiş olduğunu savunur. Gelişim sosyal etkileşimlerin içselleştirilmesi ile ortaya çıkar (Fox ve Riconscente, 2008).

Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuram olarak adlandırılan kuramı öğrenme ve öğretme için bir çerçeve olup okul öncesi eğitimcilerine yeni bir bakış açısı kazandırır (Bodrova ve Leong, 2010). Vygotsky yaklaşımına göre yetişkin-çocuk etkileşimlerinin ve yetişkinler ya da akranları tarafından çocuğa verilen aşamalı desteğin öğrenmede çok önemli rolü vardır. Vygotsky öğrenmeyi kültürel olarak oluşturulmuş çevrenin kişiye mal edilmesi olarak ele alır. Bilişsel yapılandırma her zaman sosyal araçlar ile gerçekleşir ve geçmiş ile şu andaki sosyal etkileşimlerden etkilenir (Karpov ve Haywood, 1998). Bilgi ve kavramlar bir tek birey tarafından oluşturulmaz; bunlar bireyin dışındaki araçlardır ve çocuk bunları çevreden gelecek aşamalı destek ile edinebilir (Ergün ve Özsüer, 2006). Vygotsky'e göre çocuğun etkinliği eğitimin merkezidir ve öğretmen bu etkinliği desteklemelidir (Sutherland, 1992). Bu bağlamda çocukların hayatındaki yetişkinlerin önemi ile çocuğun gelişim ve öğrenmesindeki etkisi vurgulanmaktadır.

Sosyal bağlam kapsamında çocuk sadece çevresindeki yetişkinlerden değil akranlarından da etkilenmektedir. Akrandan akrana öğrenme en çok erken çocuklukta hakim etkinlik olan oyunda ortaya çıktığından; bu yaklaşıma göre hazırlanan okul öncesi eğitim programları eğitimde oyunu temel bir noktaya yerleştirir ve çocukların oyun becerilerini desteklemenin gelişimsel faydalarına inanır. Vygotsky oyunun okul öncesi dönemde gelişimin en önemli kaynağı ve okul öncesi çağ çocuğuna has bir özellik olduğunu ifade eder (Vygotsky, 1967).

Vygotsky'nin vurguladığı sosyal bağlamın gelişim üzerindeki rolü toplum içindeki bireylerin bunun önemini içselleştirdiği ölçüde etkili olacaktır. Küçük çocukların gelişim ve öğrenmesinde önemli bir etkisi olan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin tüm öğrenmelerin kaynağının sosyal çevre olduğu fikrini özümsemeleri, kendi rollerinin farkında olmalarına ve çocuğun öğrenmesindeki rehberlik misyonlarını nasıl gerçekleştireceklerini bilmelerine yardımcı olacaktır. Bu doğrultuda, çocuğun potansiyelini üst düzeye çıkarmak için sosyal ve kültürel araçlardan faydalanabilmesi ve bunların sonucunda sınıf içi etkileşimleri en üst düzeye çıkarabilmesi için Vygotsky'nin kuramını içselleştirmesi ve uygulamaya dönüştürebilmesi gereklidir.

Ülkemizde Okul Öncesi Eğitim Programına ek olarak, MEB'in 2008 yılında geliştirdiği 'Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri' ve 'Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri' de öğretmenlerin gereken bilgi, beceri ve tutumlar doğrultusunda kendi gelişimlerini sağlayabilmeleri konusunda destek sunmaktadır. Okul öncesi eğitime dair geliştirilen "Özel Alan Yeterliklerinde" 7 adet yeterlik alanı ve bunlara göre yeterlikler tanımlanmaktadır (MEB, 2008, Biehl, 2011):

1. Gelişim Alanları
  - a) Gelişim alanlarını destekleyebilmek için eğitim sürecini planlayabilme
  - b) Eğitim ortamını düzenleyebilme
  - c) Materyal seçebilme ve hazırlayabilme
  - d) Eğitim faaliyetlerini yürütebilme
2. Ailelerle iletişim, Aile katılımı ve Eğitimi
  - a) Ailelerle iletişim kurabilme ve aile katılımını sağlayabilme
  - b) Aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme
3. Değerlendirme
  - a) Eğitim programını değerlendirme
  - b) Çocukların gelişimini değerlendirme
4. İletişim
  - a) Etkin dinleme becerisini geliştirebilme
  - b) Empati kurabilme becerisini geliştirebilme
  - c) Kendini söz, beden ve sanat yoluyla ifade edebilme becerisini geliştirebilme
  - d) Bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme
5. Yaratıcılık ve Estetik
  - a) Araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisini geliştirebilme
  - b) Özgün ürünler oluşturabilme becerisini geliştirebilme
  - c) Estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme
6. Okul ve toplumla işbirliği yapma
  - a) Çocukların ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve katılımlarını sağlayabilme
  - b) Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme

- c) Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme

## 7. Mesleki Gelişimi sağlama

- a) Mesleki gelişimini belirleyebilme

2012 yılında geliştirilip pilot uygulaması yapılan ve 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren tüm Türkiye’de uygulanmaya başlanmış olan Okul Öncesi Eğitim Programı çocuk merkezlidir. Öğretmenler ile çocuklar arasındaki ilişkinin niteliğinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Programın temel özellikleri arasında belirtilen çocuk merkezlilik *“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 öğretmenleri ile karşılıklı etkileşime girebilmesi önemlidir”* sözleri ile açıklanmıştır. Ayrıca programda öğretmenin öğrenme ortamını gelişimi destekleyici şekilde düzenlemesi, çocukları iyi gözlemleyerek onların öğrenme ve gelişimlerine destek olması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2013, s.13). Programın temel özellikleri arasında çocukların plan yaparak, araştırarak, sorgulayarak, tartışarak ve üretmek öğrenme deneyimleri edinmeleri yer alır (MEB, 2013, s.16). Bu anlamda program, öğrenme sorumluluğunu çocuklara vererek öğretmenin destekleyici rolü olduğu konusunda Vygotsky’nin kuramı ile örtüşmektedir. Ayrıca MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı’nın oyun temelli olduğu belirtilmektedir ki, (MEB, 2013, s.15) bu da Vygotsky’nin kuramının temel dayanaklarından biri olarak karşımıza çıkar.

Hem MEB’in hazırlamış olduğu Okul Öncesi Eğitim Programı hem de okul öncesi öğretmenliği mesleki yeterlikleri incelendiğinde eğitim faaliyetlerinde çocuğa göre esneklik gösterme, öğrenme süreçlerine ve kazanım odaklı olma, aile katılımını teşvik etme ve değerlendirmeleri sürecin bir parçası olarak görme gibi standartları barındırdıkları görülür (Biehl, 2011).

Okul öncesi eğitim alanında Kültürel-Tarihsel Kuramın dayanakları göz önüne alınarak farklı eğitim programları oluşturulmuştur. Ancak her tür programın etkili bir şekilde uygulanabilirliği öğretmen yeterliliklerine bağlıdır. Öğretmenlerin kuramsal bilgileri ve bu bilgileri uygulamaya aktarabilecek yaratıcı ve esnek düşünme becerilerine sahip olmaları çok önemlidir. Öte yandan, hem kültürel olarak hem de

yıllar boyunca dahil oldukları geleneksel eğitim süreçlerinin sonucu olarak didaktik, öğretmen merkezli ve çocuğun pasif dinleyici konumunda olduğu öğretim yöntemlerini benimsemiş öğretmenlerin alışkanlıklarından vazgeçmeleri ve öğretmenlik mesleğine bakışlarını değiştirmeleri kolay olmamaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumların müfredatlarındaki olumlu yönde değişimler bile bireylerin kültürel olarak içselleştirdikleri bazı yanlış tutumları fark etmelerini engelleyebilmektedir. Değişim toplumsal olarak deneyimlenmesi gereken uzun bir süreçtir ve bu anlamda yeni nesillerin eğitilmesinin önemi büyüktür. Öte yandan, hâlihazırda görev başında olan öğretmenlerin davranış ve tutumlarında olumlu yönde değişimler yaratabilmek için etkili hizmet içi eğitimlere ihtiyaç vardır. Hizmet içi eğitim öğretmenlerin meslek yaşantıları içinde performans ve verimliliklerini arttırmak için mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeye dönük her türlü eğitsel etkinlikleri kapsamaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Tortop (1999) öğretmenlerin hizmete girmeden önce, işe girmek, yarışmayı kazanmak ve seçilebilmek için ne kadar çok bilgili olması gerekiyorsa, bu durumunu hizmet içinde de sürdürmesi ve kendisinden beklenen görevlerini gereği gibi yapabilmesi için bilgisinin günün koşullarına göre geliştirilmesi gerektiğini belirtir. Bu durum okul öncesi kademesinde hizmet veren öğretmenler için de geçerlidir. Okul öncesi öğretmenlerinin iş veriminin dolayısıyla eğitimin niteliğinin artırılması öğretmenin çalışma koşullarına ve sorunlarının belirlenerek düzenlenmesine bağlıdır. Bu kademedeki öğretmenlerin en önemli sorunları arasında hizmet içi eğitim, kendini geliştirme ve yenileme gelmektedir (Uşun ve Cömert, 2003).

Bu ihtiyaçtan hareketle, bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin Kültürel-Tarihsel Kuram hakkında bilgilenmelerinin sağlanması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin hâlihazırdaki kuramsal ve uygulama bilgileri arttırılarak, sınıf içinde olumlu öğretmen çocuk etkileşimleri desteklenecektir. Ayrıca, öğretmenlerin oyunu bir eğitim aracı olarak algılamalarını sağlamak da araştırmanın amaçları arasında yer alır. Sonuç olarak araştırma, okul öncesi öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek yoluyla okul öncesi dönem çocuklarına daha etkili ve olumlu öğrenme yaşantıları sağlamak üzere planlanmıştır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:

Bu araştırmanın kuramsal temelini Lev Vygotsky'nin (1896-1934) Kültürel-Tarihsel Kuramı oluşturur. Vygotsky'nin yaklaşımı öğretmenlere bir yandan sınıflarında çocuk merkezli uygulamaları sürdürürken bir yandan da gelişimi desteklemek ve rehber olmak için yöntem sunar. Öğretmenlere oyunun çocukluk dönemindeki katkısını hatırlatır ve müfredatta oyunun hâkim etkinlik olarak yer almasını sağlar. Ayrıca, bilişsel becerilerin temelini oluşturan odaklanmış dikkat, bilinçli bellek ve öz düzenleme becerileri üzerinde durarak çocuğun ilerideki okul yaşantısında köklü değişiklikler yapabilecek etkiler sağlar.

20. yüzyılda psikolojik düşünceyi derinden etkileyen bu kuramın birçok özelliği arasında bu çalışma özellikle öğrenme ve gelişme konularına yönelik özelliklere odaklanmıştır. Yapılan bilimsel çalışmalar sonucunda, çocuğun doğduğu andan itibaren içinde yaşadığı sosyo-kültürel çevreden etkilendiği ve olumlu yönde gelişimi için etrafındaki yetişkinlerden destek görmesinin önemli olduğu, çocukların belirli bir potansiyelle doğduğu ve uygun çevre koşullarında doğuştan getirdikleri potansiyellerini en üst noktasına kadar geliştirebilmelerinin mümkün olduğu bilinmektedir (Palut, 2005).

Vygotsky'nin gelişim ve öğrenme konularında ortaya koyduğu yapılandırmacı yaklaşımın eğitimciler tarafından benimsenmesi çocukların gerçek potansiyellerine ulaşmalarını kolaylaştıracaktır. Eğitim süreçlerinde zihinsel araçlardan yararlanılması ile çocukların ileri düzey zihinsel işlevlerinin oluşması desteklenecektir. Bu düşünceden yola çıkarak, bu çalışmada öğretmenlere Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı ve kuramın erken çocukluk eğitimindeki yansımaları konusunda 7 hafta boyunca kuramsal bir eğitim ve uygulama önerileri verilmiştir. Araştırmanın temel amacı bu eğitim uygulamalarının öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarına, çocuklarla etkileşimlerine, Kültürel-Tarihsel Kuram hakkındaki kuramsal bilgilerine ve sosyo-dramatik oyuna karşı yaklaşımlarına etkilerini incelemektir.

Bu çalışmada Vygotsky'nin temel kavram ve ilkelerinin öğretmenler tarafından özümsemesinin onların sınıf içinde çocuklarla olan etkileşimleri ve oyuna yönelik tutumları üzerinde olumlu etkide bulunacağı düşüncesi ile yola çıkılmıştır. Araştırmalar, etkili öğretmen-çocuk etkileşimlerinin çocukların sosyal ve akademik

gelişimlerinde etkin ve önemli bir faktör olduğu ancak okul öncesi eğitim ortamlarındaki çocukların öğretmenleri ile tutarlı bir şekilde olumlu etkileşimlere maruz kalamadığı, daha nitelikli eğitim ortamları oluşturabilmede öğretmen-çocuk etkileşimlerini iyileştirme gayesinin ön plana alınması gerekliliği ve dikkatli bir şekilde planlanan ve uygulanan mesleki gelişim desteği ile öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğinin artırılabilceği ortaya konulmuştur (Howes vd., 2008, Mashburn vd., 2008, LaParo vd., 2004, akt.:Hamre, Goffin ve Kraft-Sayre, 2009). Çocukların öğrenmesi ve gelişimine yetişkinler ile çocukların arasındaki etkileşimlerin doğası ve niteliğinin etkisi büyüktür (Pianta, 1999).

Bu çalışma ile Vygotsky'nin felsefesini temel alan eğitim uygulamalarının öğretmenler tarafından aktif olarak kullanılmasının çocukların sosyal ve akademik becerilerini geliştirmelerinde etkili olan sınıf içi öğretmen çocuk etkileşimlerini ne yönde etkilediği ortaya koyulurken eğitim uygulamalarının öğretmenlerin sosyo-dramatik oyuna karşı yaklaşımlarını etkileyip etkilemediği gözlenecektir. Vygotsky oyunun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi desteklediğine inanmaktadır ve yazılarında oyunun tanımını okul öncesi ve ilköğretim dönemindeki çocukların dramatik veya –mış gibi oyunları ile sınırlandırmıştır (Bodrova, 2008). Araştırmada, sosyal deneyimlerin ve hayali oyunun gelişimin temel destekleri olduğunu savunan Vygotsky'nin düşüncelerinden yola çıkarak hazırlanan etkinliklerin öğretmenlere sınıfta oyunun katkısını güçlendirmeleri için yöntemler sağlaması beklenmektedir. Bunun sonucunda sınıf içi etkileşimlerin niteliğinin olumlu yönde etkileeneceği düşünülmektedir.

Vygotsky yaklaşımına göre yetişkin-çocuk etkileşimlerinin ve yetişkinler ya da akranları tarafından çocuğa verilen aşamalı desteğin öğrenmede çok önemli rolü vardır. Bu yüzden, bu araştırma ile öğretmenlerde çocuğun gelişimsel düzeyini dikkate alma ve bilginin çocuğun gelişimsel düzeyini destekleyecek şekilde sunulması konularında farkındalık yaratılacağı düşünülmektedir. Öğretmenler her bir çocuğun öğrenme ve öğretme sürecine uygun olacak şekilde etkinliklerini sürekli olarak ayarlamaları için bir motivasyonun yaratılması ile geleneksel öğretim kalıplarından sıyrılabilirlerdir. Kültürel-Tarihsel Kuram'a dayalı eğitim uygulamaları ile gerek öğretmen ve çocuklar arasındaki gerekse çocukların kendi aralarındaki sınıf içi etkileşimlerini destekleyici ortamların planlanması ve oluşturulması, öğretmenlerin bu yönde uygulamalar yapması desteklenecektir.

Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996) anaokulu oğretmenlerinin duygusal tikenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadığını gostermiştir. Oğretmenlerde gözlenen tikenmişlik sendromu mesleki duyarsızlaşmaya yol açar (Özyürek, Gümüş ve Doğan, 2012). Duyarsızlaşan oğretmenler okuldaki oğrenme sürecine etkin olarak katılamaz ve oğrencilerinin gelişimini destekleyemezler. Bu oğretmenlerin oğrencileri ile etkileşimleri azalır (Yazıcı, 2009). Literatürde, tikenmişliğe neden olan kaynaklar arasında kurumun niteliği ve iş ortamından söz edilir (Gold, Robert ve Wright, 1991, Tuğrul ve Çelik, 2002). Ayrıca, oğretmenlerin mesleki yeterlilikleri konusunda eksiklik hissetmelerinin de tikenmişliğin tetikleyicilerinden olduğu ve bu eksikliğin oluşma nedenleri arasında hizmet içi eğitimin yetersizliği de gösterilmektedir (Avcı ve Seferoğlu, 2011). Eğitmcilerin kişisel başarı ve mesleki yeterlik duygusunun arttırılmasının tikenmişlik düzeyini azaltacağı önerilmektedir (Avcı ve Seferoğlu, 2011; Özyürek, Gümüş ve Doğan, 2012). Düzenli ve etkili oğretmen eğitimi oğretmenlerin yeterlik algısını ve mesleklerine karşı olumlu tutumlarını destekleyecek, tikenmişliği azaltacaktır.

Araştırma sonuçlarının, erken çocukluk eğitiminde Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı temelinde hazırlanan uygulamaların oğretmenlerin yeterliklerine olumlu etkileri ile eğitimin niteliğini arttırıcı etkisi konusunda örnek teşkil edeceği ve ileride gerçekeşebilecek hizmet içi eğitimlere ışık tutacağı düşünölmektedir.

### **1.3. Problem Cümlesi:**

Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı'na göre planlanan eğitim uygulamalarının sınıf içi oğretmen-çocuk etkileşimlerini arttırıcı etkisi var mıdır?

#### **1.3.1. Alt Problemler:**

Kültürel-Tarihsel Kurama göre planlanan eğitim uygulamaları sonucunda;

1. Sınıftaki oğretmen-çocuk etkileşimlerinde bir farklılık var mıdır?
2. Eğitim alan oğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrasında sosyo-dramatik oyuna yönelik yaklaşımlarında farklılık oluşmuş mudur?
3. Eğitim alan oğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrasında kurama yönelik bilgi düzeylerinde farklılık oluşmuş mudur?

#### 1.4. Sayılılar:

Bu araştırmanın dayandığı temel sayılılar şunlardır:

- Araştırmacının gözlem amacıyla sınıfta bulunmasının öğretmenlerin davranışları üzerinde etkisi yoktur. Öğretmenlerin çocuklarla sınıf içi etkileşimlerinin araştırmacı sınıfta gözlem amacıyla bulunduğu veya bulunmadığı zamanlarda aynı olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmanın deney grubunu oluşturan öğretmenlerin kendilerine sunulan eğitimi tam olarak anladığı ve içselleştirdiği varsayılmıştır.

#### 1.5. Sınırlılıklar:

Araştırmanın sınırlılığı şöyle belirtilebilir:

- Araştırmanın çalışma grubu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Ankara'da bir anaokulunda görev yapmakta olan dört öğretmen ile sınırlıdır.
- Araştırmaya dâhil olan öğretmenler 7 haftalık bir eğitim almışlardır. Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı bu 7 haftalık program dâhilinde hem kuramsal bilgiler hem uygulamalı örnekler şeklinde sunulmuştur. Öğretmenlerin kazanımları araştırmacının hazırlayıp sunduğu eğitim programı ile sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar:

**Kültürel-Tarihsel Kuram (Cultural-Historical Theory):** Lev Vygotsky tarafından geliştirilmiş; ileri düzey zihinsel işlevlerin kökeni ve gelişiminin kuramıdır (Veresov, 2010). Çocuğun gelişiminin çevresi ile olan etkileşimlerinin bir sonucu olduğunu öne sürer.

**İleri Düzey Zihinsel İşlevler (Higher Mental Functions):** Öğrenme ve öğretim sonucu oluşan, öğrenme, hafıza ve mantıklı düşünmeyi geliştiren insana özgü bilişsel işlevlerdir. Düşük düzey zihinsel işlevler üzerine inşaa edilmişlerdir, bilinçlidirler, aracılık edilmiş ve içselleştirilmişlerdir (Bodrova ve Leong, 2010; Costley, 2012).

**Düşük Düzey Zihinsel İşlevler (Lower Mental Functions):** Gelişmesi temel olarak olgunlaşmaya dayanan, hem insanoğlunda ve hem de yüksek kapasiteli hayvanlarda var olan bilişsel süreçlerdir (Bodrova ve Leong, 2010). Birçok canlı



türü bu biyolojik olarak yerleşik işlevleri, öğrenme ve çevreye tepki göstermenin temel yolları olarak gösterir (Costley, 2012).

**Sosyo-dramatik oyun (Socio-Dramatic Play):** Çocukların sembolleri çeşitli işlevsel amaçlar için kullanma becerisidir. Sosyo-dramatik oyun iki ya da daha fazla çocuğun oyunda gönüllü olarak sosyal roller alması ve etkinlikleri ve nesnelere gerçek amaç ve işlevlerinden farklı olarak dönüştürerek kullanmalarınıdır (McCune – Nicolich, 1981).

**Potansiyel Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development):** Bağımsız problem çözme ile belirlenen gerçek gelişim seviyesi ile yetişkin desteği ya da daha yeterli akranlarla işbirliği içinde gerçekleşen problem çözme ile belirlenen mesafedir (Vygotsky, 1978, s.86). Bu alanda çocuğun bağımsız olarak yapabildiği düzey en düşük, en fazla yardımla yapabildiği düzey ise en yüksek düzeydir (Bodrova ve Leong, 2010).

**Destek Verme (Scaffolding):** Öğrenilen konunun ilk olarak öğrenenin kapasitesinin ötesinde olan öğeleri için dışarıdan destek sağlamak ve bunu aşamalı olarak kaldırmaktır (Wood, Bruner ve Ross, 1976; Bodrova ve Leong, 2010).

**Kendine Yönelik Konuşma (Private Speech):** Genellikle kişinin kendi davranışını düzenlemek amacıyla kullandığı kendine yönelik konuşma (Elias ve Berk, 2002). Genel olarak, açık bir şekilde ve tamamen dinleyiciye yönelik olmayan konuşma olarak tanımlanmaktadır (Berk ve Garvin, 1984).

**Zihinsel Araçlar (Mental Tools):** Hatırlamaya, takip etmeye ve problem çözmeye yardım eden içselleştirilmiş, kültürden kültüre farklılaşabilen ve nesilden nesile aktarılabilen araçlar. Dil ve araçlar bu araçlara örnektir (Bodrova ve Leong, 2010).

**Aracı (Mediator):** Belli bir davranışı kolaylaştıran ve çocuk ile çevre arasında aracı olan şey. Örneğin parmakla sayı saymak (Bodrova ve Leong, 2010).

**İçselleştirme (Internalisation):** Araçların zihinsel olarak kullanıldığı ve kullanımlarının başkaları tarafından görünür olmadığı öğrenme veya benimseme sürecidir (Bodrova ve Leong, 2010).

**Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA) (Classroom Assessment Scoring System CLASS):** Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin değerlendirildiği bir gözlem aracıdır (Ertürk, 2013).

## **1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli**

### **1.7.1 Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934)**

Psikoloji alanında hiçbir formal eğitimi olmayan Lev Vygotsky yirminci yüzyılın en önemli psikologlarından biri olarak görülmekte ve hatta Amerikalı filozof ve tarihçi Stephen Tulmin bir çalışmasında kendisini “Psikolojinin Mozart’ı” olarak anmaktadır (Davydov ve Kerr, 1995). Çok genç yaşta hayata gözlerini yuman Vygotsky bütün eserlerinin basıldığını görememiş, ölmeden önce yalnızca Pedagogical Psychology (1926) adlı kitabını eline alabilmiştir. Ölümünden neredeyse 50 yıl sonra eserleri başka dillere çevrilmeye başlanan ve şöhrete kavuşan Vygotsky psikoloji alanında en önemli kuramlardan birini geliştirmiştir. Vygotsky’nin bu başarısının altında hem eşine az rastlanır bilimsel zekâsının hem de yaşadığı siyasal ve sosyal olarak çalkantılı dönemin etkisi vardır.

Lev Vygostky’nin kuramı gelişimin kültürel ve tarihsel bağlamı ile ilgilenir. Bu yüzden, onun yaşadığı ve çalıştığı sosyal ve tarihi bağlamı anlamak önemlidir (Wherland, 2012). Vygotsky kısa ama verimli, yoğun ve yaratıcı bir hayat yaşamıştır (Davydov ve Kerr, 1995). 17 Kasım 1896 yılında Beyaz Rusya’da Osha adlı bir şehirde eğitimli, bankacı bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelmiştir. Genç yaşında felsefe ve edebiyata düşkünlüğü ve analitik düşünce gücünü Shakespeare’in Hamlet’i için yazdığı makale ile ortaya koymuştur (Langford, 2004). Vygotsky’nin üniversite hayatında dönemdeki siyasal olayların etkisi büyük olmuştur. O dönemde Rusya’da Yahudilerin üniversite okumalarına kısıtlamalar getirilmeye başlanmış, Yahudi vatandaşların bir kura sistemine tabii tutularak yükseköğretime girmeleri ve girmeyi başaran az sayıda şanslı vatandaşın da istedikleri alanlarda çalışmaları engellenmiştir (Berk ve Winsler, 1995). Başarılı bir öğrenci olan Vygotsky şansın da yardımıyla hem sınavı kazanıp hem de kurada kabul edilen %5 öğrencinin arasına girmiş ve üniversitede okuma hakkını elde etmiştir. Bir yandan devlet üniversitesinde hukuk eğitimine devam ederken, diğer yandan dönemin baskıcı rejimi sonucu üniversiteden kovulmuş ya da ayrılmış olan değerli profesörlerin bir araya gelerek oluşturduğu Shanyavsky’nin Halk Üniversitesi’nde de felsefe ve tarih okumuştur. Her iki üniversiteden de 1917

yılında mezun olduktan sonra 1924'ten itibaren Moskova'da çeşitli psikoloji enstitülerinde çalışmıştır.

Moskova'ya gelişinden kısa süre sonra Vygotsky, sonradan Vygotsky düşünce ekolünün üçlüsü (*troika*) olarak bilinecek grubun üyeleri olan A.R. Luria (1902-1977) ve A.N. Leont'ev (1904-1979) ile tanıştı (Berk ve Winsler, 1995). Bu iki bilim adamı yıllar sonra Vygotsky'nin fikirlerini geliştirme ve yayma konusunda önemli sorumluluk üstlenmiştir. Üçlüye daha sonra Zaporozhetz, Bozhovich, Slavina, Morozova ve Levina da katılmış Kültürel-Tarihsel Kuram'a zaman içinde büyük katkılarda bulunmuşlardır (Lompscher, 2006). Vygotsky ve arkadaşları 1917 Sovyet Devrimi sonrasında ülkenin geçirdiği sosyal değişikliğin de etkisiyle Marksist bir psikoloji ve çocuk gelişimi kuramı oluşturmuş ve Sovyet Rusya'da psikoloji ve eğitim disiplinlerini çevrelerinde olagelen sosyal ve kültürel değişiklikler ile uyumlu bir şekilde yeniden yapılandırmayı amaç edinmişlerdir.

Vygotsky 37 yaşında tüberkülozdan ölene kadar kısa ama çok üretken yaşamında 200'den fazla eser vermiştir. Bu eserlerin bazıları kaybolmuş, çoğu Sovyet Rusya'nın baskıcı rejimi sebebiyle yıllar sonra günışığına çıkabilmiştir. Örneğin 1926 yılında yazdığı kitabı Eğitim Psikolojisi (Educational Psychology) 1991 yılına kadar ideolojik sebeplerle kendi ülkesinde tekrar basılamamıştır. 1930'da yasaklanan kitaba 1988 yılına kadar Moskova'daki merkezi kütüphanede ancak özel izinlerle ulaşılmıştır (Davydov ve Kerr, 1995).

Vygotsky (1978) öğrenme ve gelişim konularını konuya dair yazdığı makalelerinde ve Toplumdaki Zihin (Mind in Society) ve Üst Düzey Psikolojik Süreçlerin Gelişimi (The Development of Higher Psychological Processes) adlı kitaplarında yer alan derleme yazılarında derinlemesine incelemiştir. Bu derlemelerdeki makaleleri 1978 yılında İngilizce'ye çevrilmiştir. Bu yazılarına ek olarak ölümünden birkaç ay sonra yayımlanan Düşünce ve Dil (Thought and Language) adlı kitabı da çocukların öğrenme ve gelişimi üzerine temel bir kaynak olup Türkçe dâhil çok sayıda dile çevrilmiştir.

Eserleri yazılmasından onlarca yıl sonra diğer dillere çevrilebildiği için ancak son yıllarda Kültürel-Tarihsel Kuram'ın eğitime ve psikolojiye yansımaları hakkında yayın ve araştırmaların sayısında artış olmuştur. Vygotsky'nin eserlerinin yazılması ve basılması arasındaki zaman farkı, yazarın güçlü felsefi altyapısı ve

dönemin zengin Rus kültürü ve Marksist felsefe etkisi ile ağır felsefi kavramları eserlerine taşımış olması Vygotsky'nin anlaşılmasını zorlaştırmıştır (Veresov, 2010). Ayrıca Vygotsky yaşadığı dönemin etkisi ve kendi entelektüel gelişimi sebebiyle ilk eserleri ile sonraki eserleri arasında değişen bir bilimsel tutum sergilemiştir (Veresov, 2010, Langford, 2004). 1918-1920 yılları arasında Batı davranışçılığına benzer olan o dönem Sovyetler Birliği'nde Refleksoloji olarak adlandırılan ve insan davranışlarının koşullu reflekslere indirilebileceğini savunan ekolü benimseyen Vygotsky Pedagogical Psychology adlı eserinde (1926) bu düşüncelerini paylaşmıştır. 1921 – 1927 yılları arasında bu bakış açısından uzaklaşmış ve Marksist bir psikoloji oluşturma çabasına girmiştir. Toulmin, Vygotsky'nin felsefesini kitabında şöyle anlatır (Toulmin, 1981; akt: Davydov ve Kerr, 1995):

*Vygotsky kendini memnuniyetle Marksist olarak adlandırır. Tarihsel materyalist yaklaşım, ona gelişim psikolojisi, klinik nöroloji, kültürel antropoloji ve sanat psikolojisi bilimlerinin bütünleşmesi temelini vererek başarısını sağlamıştır. Bu biz Batılı psikologların da dikkate almamız gereken bir durumdur ( s. 136)*

Çağdaşları arasında yer alan Jean Piaget bu sebeplerle Vygotsky'e göre daha iyi tanınmakta ve kuramı daha iyi anlaşılmiş bulunmaktadır. Kuramsal makalelerinde ve çalışmalarında Piaget'nin çocuklarda dil gelişimi ile ilgili çalışmalarına alternatifler sunan (Bodrova ve Leong, 2010) Vygotsky, dönemdaşından farklı olarak gelişim üzerinde sosyal etkilerin önemini vurgulamış kuramını sosyal ve kültürel temellere dayandırmıştır. Piaget gibi Vygotsky de çocukların bilgiyi kendilerinin yapılandırması üzerinde durmuş ve öğrenenin rolünün pasif değil aktif olduğunu savunmuştur. Jean Piaget'nin başı çektiği bilişsel yapılandırmacılık ekolü, gelişimin bir olgunlaşma meselesi olduğunu, çocuğun doğuştan beyinde oluşmuş bir gelişimsel süreç boyunca içeriden dışarıya doğru geliştiğini savunur. Çocuk geliştikçe doğal bir şekilde bilişsel gelişimin belli aşamalarından geçer ve öğretmenin görevi çocuğa içinde bulunduğu aşamaya göre eğitim vermektir (Wherland, 2012). Bu bağlamda Piaget bilginin yapılandırılmasında öğrenenin nesnelere ilişkisini vurgularken, Vygotsky sosyal çevresi ile olan etkileşimlerini ön plana çıkarmıştır. Bilgi sosyal yapılandırmacı anlayışa göre bireysel ve toplumsal düzeyde sosyal olarak yapılandırılır. Bilgi, kavramsal bilgiyi yaratmak ve geliştirmek üzere ortak etkinlikler sonucunda zaman içinde gelişir. İnsan anlayışı bir kültürün araçları ve eserleri içine inşa olur ve birey dünyayı doğrudan değil ancak toplumun kültürel araçları ile tanır.

Daha detaylı olarak aşağıda anlatılacak bu kuramı ile Vygotsky çağdaşı Piaget'den ayrılır ve özellikle eğitim alanında çığır açacak önermeler ortaya koyar.

### 1.7.2. Kültürel-Tarihsel Kuram

Kültürel-Tarihsel Kuram ileri düzey zihinsel işlevlerin ortaya çıkışı ve gelişimi kuramıdır (Veresov, 2010). İleri düzey zihinsel işlevler öğrenme ve öğretim sonucu oluşan insana özgü bilişsel işlevlerdir. Gelişimi temel olarak olgunlaşmaya dayanan, hem insanoğlunda hem yüksek kapasiteli hayvanlarda var olan bilişsel süreçler, duyular, tepkisel dikkat, anlık bellek ve duyu motor zeka ile örneklenebilecek düşük düzey zihinsel işlevlerin üzerine inşaa edilirler. Bilinçli ve içselleştirilmiş olan bu işlevlere örnek olarak aracılı algılama, odaklanmış ilgi, bilinçli bellek veya öz düzenleme verilebilir (Bodrova, 2008).

İnsan zihninin gelişimini iki temel faktörden (biyolojik ve sosyal) etkilenen bir süreç olarak açıklayan geleneksel psikolojinin aksine, Kültürel-Tarihsel Kuram sosyal çevreyi sadece bir faktör olarak değil aynı zamanda gelişimin kaynağı olarak tanımlar (Veresov, 2010). Vygotsky'e göre biyolojik ve sosyal özellikler kültür aracılığıyla dolaylı olarak etkileşerek gelişimi etkiler (Lightfoot ve Lyra, 2009). İnsan zihninin gelişimi biyolojik değil sosyo-kültürel bir süreçtir. Vygotsky, tarihsel bir bakış açısıyla, gelişimin biyolojik yolundan sosyal yoluna geçişin gelişim sürecinde bir merkezi bağ ve çocuğun davranış tarihinde bir dönüm noktası olduğunu söyler (Vygotsky, 1999).

Vygotsky'nin kuramının temelinde çocuğun gelişiminin sosyal çevresi ile olan etkileşimlerinin sonucu olduğu fikri yatar. Bu etkileşimler insanları – ebeveynler ve öğretmenler, oyun arkadaşları, okul arkadaşları ve kardeşleri; ayrıca kitaplar, oyuncaklar gibi kültürel eserleri ve çocuğun sınıfında, evinde ya da oyun parkında dahil olduğu kültüre özgü uygulamaları kapsar. Çocuklar tüm bu etkileşimlerin aktif ortakları olarak bilgiyi, beceriyi ve tutumları yapılandırır. Temelde, çocuğun içinde büyüdüğü toplum ve kültür ile çocuğun bireysel tarihini oluşturan olaylar çocuğun ne sevdiği ya da bildiğinden daha fazlasını; çocuğun hangi zihinsel araçları öğreneceği ve bu araçların çocuğun zihnini nasıl şekillendireceğini belirler. Kültürel-Tarihsel Kuramın içerdiği tüm boyutlara değinmeyi kolaylaştırmak için temel aldığı varsayımları aşağıdaki gibi özetleyebiliriz (Ormrod, 2008).

1. Çocuklar yetişkinlerle girdikleri formal ve informal etkileşimler sonucunda gelişirler. Yetişkinler çocuklara informal sohbetlerle ve formal öğretim yoluyla kendi kültürlerinin dünyayı anlayış ve kavrayışının bilgisini aktarırlar. Yetişkinler anlamı paylaşırlar, çocukların karşılaştığı durumlara aracı olur ve onları dönüştürürler. Anlam yazılı ya da sözel dille aktarılır. Çocuklar yetişkinlerle olan sohbetlerde yetişkinin kültürel olarak hangi duruma nasıl tepki verdiğini öğrenir ve dünyaya onun bakış açısıyla bakmaya başlar.
2. Çocuklar kendilerinden daha yeterli bir başka bireyin yardımı ile daha zor görevleri başarabilirler. İki tür yetenek düzeyi vardır: Gerçek gelişimsel seviye ve potansiyel gelişim seviyesi. İlkinde çocuğun kendi kendine başarabildiği görevlerin üst düzeyinden söz edilirken; ikincisinde çocuğun kendisinden daha yeterli bir bireyin desteği ile başarabildiği görevlerin üst düzeyi ifade edilir. Vygotsky'e göre çocuğun bilişsel gelişiminin gerçek değerlendirmesini yapabilmek için kapasitesini yalnızken ve destek verilirken değerlendirmek gereklidir.
3. Zorlayıcı görevler bilişsel gelişimi destekler. Ormrod'a (2008) göre hayattaki kolaylıklar değil zorluklar bilişsel gelişime katkıda bulunur. Vygotsky PGA kavramı ile çocuğun henüz tek başına yapamadığı ancak başkalarının yardımı ile gerçekleştirdiği görevlerin sınırını çizer. PGA çocuk bu görevlerde uzmanlaştıkça zaman içinde değişir ve daha karmaşık görevler yeni zorluklar olarak çocuğun karşısına çıkar. PGA çocuğun bilişsel olarak öğrenmeye yetkin olduğu şeyin sınırını çizer. Çocuğun destekle bile yapmasının imkânsız olduğu şeyler onun gelişim ve öğrenmesi için faydalı değildir.
4. Hayatın ilk yılları dil ve düşüncenin aratarak birbirine bağımlı hale geldiği dönemler olduğundan kritik öneme sahiptir. Dil çok önemli bir bilişsel işlevdir. Vygotsky dilin insanoğlunun ileri düzey bilişsel süreçlerin gelişimi için elinin altında olan en önemli aracı olduğunu söyler (Vygotsky, 1978). Dil hem etkileşimlere hem de içselleştirme sürecine aracılık etmektedir (Swain ve Lapkin, 2011). Zihinsel süreçler özellikle dilin kullanımı ile başkaları tarafından düzenlenir; zamanla dil içselleştirilince, bireyin kendi bilişsel sürecini düzenlemeye başlar.

5. Karmaşık zihinsel aktiviteler sosyal aktiviteler olarak başlar. Çocuklar geliştikçe yavaş yavaş sosyal bağlamda kullandıkları süreçleri içselleştirirler ve onları bağımsız etkinlikler olarak kullanmaya başlarlar. İçselleştirme çocukların yetişkinin yönergelerini yavaş yavaş özümsemesi ve sonuçta kendi kendine yönerge verebilir hale gelmesidir. Karmaşık zihinsel işlevler sadece yetişkinlerle olan etkileşimlerde ortaya çıkmaz. Çocuklar bir konuda akranları ile tartışırken ya da bir soruna çözüm ararken akranları ile etkileşimlerinde bu tür zihinsel işlevleri kullanırlar.
6. Oyun çocukların kendilerini bilişsel olarak geliştirmelerini sağladığından çok önemlidir. Vygotsky çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmede oyunun yadsınamaz gücünü vurgular (Berk ve Meyers, 2013). Özellikle iki yaş civarında başlayan ve 3-6 yaş arası artan –mış gibi yapma oyunları akranlarla karmaşık rollerin koordinasyonu becerisini içeren sosyo-dramatik senaryolara dönüşür. Vygotsky'e (1978) göre çocuk oyunda biyolojik yaşının üstünde performans gösterir.
7. Fiziksel ve bilişsel araçlar günlük hayatı daha etkili ve verimli kılmak için kültürel olarak aktarılır. Bunlar arasında, makas, bilgisayar, dikiş makinası, hesap makinası gibi fiziksel araçlar ve yazı sistemleri, haritalar gibi semboller yer alır. Sembolik ve zihinsel araçlar çocukların düşünme becerilerini artırır. Farklı kültürlerde bireyler farklı zihinsel araçların aktarımını yaparlar.

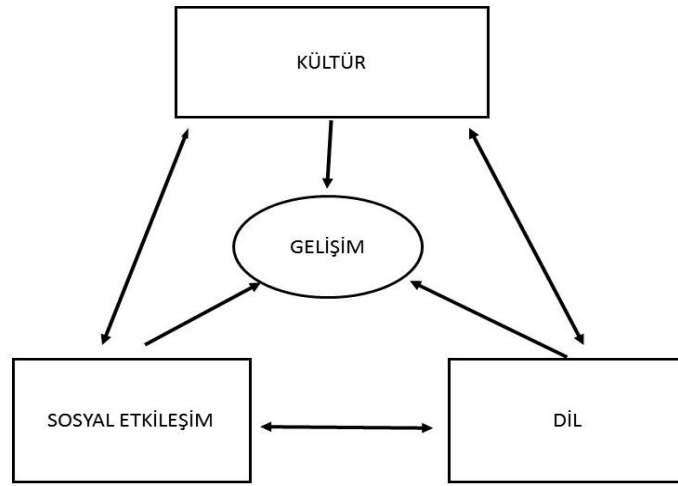
Wertsch (1988) Vygotsky'nin kuramsal çerçevesinin merkezindeki üç temayı analitik bir teknik olarak ortaya koyar: 1) genetik ya da gelişimsel bir yönleme dayanması; 2) bireyin ileri düzey zihinsel süreçlerinin kökleri sosyal süreçlere ve etkinliklere dayanır varsayımı; 3) zihinsel süreçlerin ancak onlara aracı olan kültürel araçlar ve işaretler aracılığı ile anlaşılabilceği iddiası.

### ***Kültürel Gelişimin Genetik Yasası***

Vygotsky çocuğun kültürel gelişimindeki her işlevin ilki toplumsal düzey yani insanlar arasında, diğeri bireysel düzey yani kişinin kendi içinde olmak üzere iki düzeyde ortaya çıktığını savunur. Önce toplumsal olan daha sonra bireysel hale gelir. Vygotsky "*başkaları aracılığı ile kendimiz oluruz*" der (Vygotsky, 1960). Burada, tüm içsel süreçlerin önce dışsal olarak yani toplumsal başladığını

vurgular. Zaman içinde birey bunu içselleştirdiğinde yani bir ileri zihinsel aşamaya geçtiğinde, süreç bireyselleşir.

Vygotsky'nin kendi sözleri ile içselleşme süreci “*Kişilerarası bir sürecin kişinin içinde bir sürece dönüşmesidir*” (Vygotsky, 1978). Bu dönüşüm bir dizi uzun gelişimsel olayın sonucudur. Johnson ve Worden (2014) gelişimin kültür, sosyal etkileşim ve dilden nasıl etkilendiğini ve bu üç boyutun birbirlerini etkilediklerini Şekil. 1.1'deki gibi göstermiştir. Vygotsky'nin kuramı gelişimi bu faktörlerden bağımsız düşünmez.



**Şekil 1.1. Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı'na Göre Gelişim (Johnson ve Worden, 2014)**

Çocuk toplumsal deneyimleri ya da etkileşimleri sonucunda elde ettiği bir uyararı, aracılı ya da dolaylı araçlar yardımıyla yeniden düzenlemekte, biçimlendirmekte ve içselleştirmektedir. Bu doğrultuda Vygotsky kültürel gelişimin en temel yasasını şöyle özetler (1978):

*Çocuğun kültürel gelişimindeki her işlev iki kere ortaya çıkar – ilk olarak sosyal düzeyde ve sonra bireysel düzeyde – ilki insanlar arasında ve sonra çocuğun zihni içinde oluşur. Bu eşit olarak gönüllü dikkat, mantıklı hafıza ve kavramların oluşmasında gerçekleşir. Tüm ileri düzey işlevler bireyler arasında gerçek ilişkiler olarak ortaya çıkarlar ( s. 57)*

Vygotsky öğrenme ve gelişimin iki düzlemde ortaya çıkmasını somut olarak örneklendirmiştir (1960):

*Örneğin, çocuğun konuşma gelişiminde inanılmaz önemli bir rol oynayan ve genellikle daha sonraki gelişim aşamaları için büyük bir ölçüt olan işaret etme davranışının gelişim tarihini inceleyelim. Davranışın tarihini inceleyerek başlangıçta işaret etmenin sadece bir nesneye yönelmiş başarısız bir kavrama hareketi*



*olduğunu göreceğiz. Çocuk kavrayamayacağı kadar uzaktaki bir nesneyi kavramaya çalışır fakat nesneye uzanan eli havada asılı kalır; parmakları kavrama hareketi yapar. Bu durum arkadan gelecek tüm gelişim için bir ayrılma noktasıdır. Burada ilk defa bizim de haklı olarak kendiliğinden bir işaret etme davranışı diyeceğimiz işaret etme hareketi ortaya çıkar. Burada sadece çocuğun amaçlı olarak nesneyi işaret etmesi vardır; başka bir şey değil. Annesi çocuğa yardıma geldiğinde ve hareketi işaret etme davranışı olarak anladığında, durum temel olarak değişir. İşaret etme davranışı başkaları için bir davranış halini alır (s.182-225).*

Bu örnekte Vygotsky, çocuğun işaret etme davranışının bir yetişkin desteği ile kültürel olarak paylaşılan bir anlam ve ileri düzey bir zihinsel işlem haline geldiğini gösterir. Çocuk hareketini annesi ile etkileşimi sonucu sosyal olarak beklendiği düzeyde anlamlandırır ve onu içselleştirdiğinde hareketi gelişimi süresince planlayarak, bilinçli ve istekli olarak yapar. Vygotsky (1960) bundan sonraki gelişme adımını şöyle anlatır:

*Çocuğun başarısız kavrama hareketi nesnede değil, bir başka kişide tepkiye sebep olur. Bu başarısız kavrama hareketinin ilk anlamı başkaları tarafından aktarılmıştır ve ancak bunun sonunda çocuk da bu davranışa işaret etme davranışı olarak muamele etmeye başlar. Burada hareketin kendisinin işlevi değişir. Bir nesneye yönelik hareketten bir başka kişiye yönelik hareket; bir iletişim aracı halini alır (s.182-225).*

Başlangıçta çocuğun erişemediği nesneye doğru yaptığı başarısız uzanma girişimleri annesinin harekete anlam katmasıyla çocuk için bundan böyle annesinin ve diğer herkesin de anlayacağı bir işaret etme davranışına dönüşmüştür. Çocuk bunu en son fark eden özne durumundadır. Vygotsky her bireysel işlevin tarihinin bu süreçten geçtiğini ileri sürer. Her ileri düzey zihinsel işlevin içselleştirilmeden önce toplumsal olduğunu çünkü öncesinde iki kişi arasında bir ilişki; bir iletişim aracı olduğunu söyler.

İleri düzey zihinsel işlevleri basit işlevlerden ayıran en önemli farklılık bu işlevlerin çocuk tarafından başkaları ile etkileşimi sonucu oluşturuluyor olmasıdır. İleri düzey zihinsel işlevler toplumsal deneyimler yoluyla uyarılır ve düzenlenir (Ahioglu, 2008). İleri düzey zihinsel işlevleri basit düzey işlevlerin bir devamı ya da ileri hali olarak düşünmek doğru değildir. Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel yaklaşımına göre, bu işlevler her kültürde farklı yönde ve farklı hızda gelişebilir çünkü her toplumda bu işlevlerin kültüre özel araçsal anlamı farklılaşabilir.

### **Potansiyel Gelişim Alanı ve Aşamalı Destek Verme:**

Vygotsky'nin gelişimin sosyal bağlamda oluştuğuna dair inancı, kuramının temel bir kavramı olarak bilinen PGA'da gösterilmektedir (Mathis, 2011). Buna göre, gelişimde daha ileride olan yetişkinler ve akranlar dil ve diğer iletişim biçimleri

aracılığı ile diğerlerine yardım edebilirler ve kendi kendilerine anladıklarından daha ileri bir düzeyde anlayışa ulaşmalarını sağlayabilirler. Diğer bir deyişle birey, belli bir konuda kendisinden daha üstün olan bir başka birey ile birlikte çalıştığında o konuyu içselleştirerek anlaması daha mümkün olacaktır (McLeod, 2010).

Vygotsky'e göre çocuğun kendi başına yapabileceği ile başkaları tarafından desteklenir ya da yardım edilirse yapabileceği arasında ilerleme kaydetmesini sağlayan şey çocuğun dil ve kültür araçları ile olan etkileşimi ve başkaları ile olan etkileşimdir (Parrott, 2014). Ona göre, çocuklar sabit bir gelişim aşaması ya da seviyesinde değildir; aksine hâlihazırda bildikleri ve uzmanlaştıkları nokta ile başkalarının yardımı ile elde edebilecekleri nokta arasında bir bölgede gelişirler. Vygotsky bu bölgeyi PGA olarak adlandırmıştır. PGA öğrenme ve gelişmenin ortaya çıktığı dinamik, kuramsal bir bölgedir (Berk ve Winsler, 1995). PGA bireyin henüz sahip olmadığı ancak yakın gelecekte tam olarak geliştirilecek süreçleri içerir (Bodrova, 1997).

Vygotsky bu alanı “bağımsız sorun çözme becerisinin belirlediği mevcut gelişim seviyesi ile daha becerikli bir akranla işbirliği ya da bir yetişkinin gözetimi altında sorun çözme becerisinin belirlediği potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafe” olarak tanımlamıştır (Vygotsky, 1978, s:86). Bu ifade Vygotsky'nin öğretim ve değerlendirmenin rolü konusundaki görüşleri hakkında ipucu verir. Zaten PGA'yı standart zekâyı ve başarıyı test etme prosedürleri ile bu tür testlerin kullanımından doğan gelişim ve eğitim görüşüne karşı gelme bağlamında öne sürmüştür (Vygotsky, 1978, akt. Berk ve Spuhl, 1995).

Zamanının popüler zekânın işlevselliğine yönelik testlere kuşkuyla yaklaşan Vygotsky, bu tür değerlendirmenin kısıtlı olduğunu; sadece “fossilleşmiş” ya da “statik” becerileri ölçtüğünü ve insan bilişinin dinamik ve sürekli değişen doğasını göz ardı ettiklerini söyler. PGA içinde gelişimin ileriye yönelik, değişken ve olası bir doğası vardır (Cook, 2010).

Bu kavram değerlendirme felsefesine radikal bir değişim getirmiştir. Geçmişte birçok geleneksel değerlendirme uygulaması bir problemle uğraşan çocuğa yardım edilmesine izin vermezdi. Bu tür uygulamalarda çocuğa verilecek her desteğin değerlendirmenin geçerliliğine zarar vereceği düşünülmekteydi (Bodrova, 1997). Hâlbuki Vygotsky öğrenenlerin ilerleme yolları ile ilgiliydi. Ona göre ölçmemiz

gereken şey çocukların kendi kendilerine yapabildikleri ya da halihazırda bildikleri değil, bir başkasının yardımı ile yapabildikleri ve öğrenme potansiyeli olan şeylerdir. Değerlendirmede ürüne olduğu kadar sürece de odaklanmak bugün “dinamik değerlendirme” denilen bir dizi tekniğe dahildir ve dinamik değerlendirmenin genel eğilimi Vygotsky’nin çalışmalarından etkilenmiştir (Daniels, 2005).

Daniels (2005) bu kuramsal yapıyı sosyal ve bireysel alanların bulunduğu ortam olarak açıklar. Wertsch ve Tulviste (1996) ayrıca PGA’nın bireyin zihinsel işlevinde nasıl değişiklik yapabildiği konusunda güçlü sonuçları olduğunu açıklar (s.57). Bu değişiklikler öğretim gibi bir aracılı etkinlikten kaynaklanır; yani daha bilgili birey tarafından çocukla etkileşimler aracılığıyla sunulan yardım bu değişikliği yaratır. Buna karşılık, öğretim potansiyel gelişim alanını yaratır ve bu da içsel gelişim süreçlerini uyarır (Hedegaard, 2009). Öğretmenin rolü çocuğun PGA’da köprü kurabilmesini sağlayacak anlamlı öğrenme deneyimleri sağlamaktır. Oerter (1992) bireyin potansiyel gelişim alanını yaratmak için üç bağlamı koşul olarak öne sürer. Bunlar anlamlı öğretim, uyarıcı çevre ve oyundur.

Wood, Bruner ve Ross (1976) bir uzmanın PGA dahilinde aşamalı destek vererek acemi kişinin daha yüksek düzeyde performans sergilemesini sağladığını ifade etmektedir. Aşamalı destekleme eyleminde işlemin kendisi değişmez ancak çocuk görevi yardımla daha kolay yapar hale gelir. Çocuk konuda uzmanlaştıkça aşamalı destek yavaş yavaş azaltılır. Aşamalı destek kavramı Vygotsky tarafından kullanılmamış olmakla birlikte (Stone, 1998), kuramında sosyal etkileşimin rolünün bilişsel gelişim üzerindeki etkisi ve öğrenmenin bu yüzden sosyal düzeyde desteklenerek başladığı vurgulanmıştır. Bu kavram ilk defa Vygotsky’nin ölümünden neredeyse kırk yıl sonra Jerome Bruner tarafından ortaya atılmıştır (Wood, Bruner ve Ross, 1976) ve öğretmen yardımından bağımsızlığa geçiş sürecini anlatır.

Bireyin PGA’da ilerlemesi verilen desteğin niteliğine bağlıdır. Bu noktada bireye ihtiyacı olan desteği ihtiyaç duyduğu miktarda verecek olan daha yetkin başka bir kişi bireyin ilerlemesini sağlayacaktır (Wood, Bruner ve Ross, 1976). Çocuklar kendilerinden daha bilgili ve deneyimli diğer bir birey tarafından kendilerine verilen aşamalı destek sayesinde kültürel araçları kullanarak ileri düzey zihinsel işlevleri

geliştirirler. İleri düzey zihinsel işlevler çocuk tarafından içselleştirilene kadar bir süre “paylaşılan etkinlik” formundadır (Vygotsky, 1978).

Aşamalı destek vermenin ve genel olarak eğitimin önemli bir amacı çocukların PGA'nın içinde olan konular üzerinde çalışmalarını sağlamaktır. Bu genellikle iki yolla sağlanabilir: 1) çocuk üzerindeki taleplerin her an uygun bir zorlayıcı seviyede kalması için konuyu ve çevreyi yapılandırmak; 2) yetişkin müdahale miktarını çocuğun hâlihazırdaki ihtiyaç ve yeteneklerine göre sürekli olarak düzenlemek (Berk ve Winsler, 1995). Bu anlamda sınıf ortamında öğretmen çocuğu farklı bağlamlarda değerlendirmelidir. Örneğin; 5 yaşındaki bir çocuk küçük grup çalışmalarında ya da öğretmeni ile bire bir etkinlik yaparken dikkatini toplayamaz ya da odaklanamaz görünürken, dramatik oyun sırasında çok yüksek öz düzenleme becerileri gösterebilir (Bodrova, 1997).

Vygotsky yaklaşımına göre, öğretmenin rolü sosyal etkileşim aracılığı ile bilgiyi paylaşırken çocuğun öğrenme etkinliğine aracılık etmektir (Dixon-Krauss, 1996). Aşamalı destek etkili öğretimin önemli bir bileşenidir ve bir beceriye model olmak, ipuçları vermek ya da etkinlik veya materyali adapte etmeyi içerir (Copple ve Bredekamp, 2009).

### **Kültürel Araçlar ve Aracılar**

Vygotsky'nin kuramının bir diğer temel taşı da öğrenme sürecine araçların dahil olmasıdır. Vygotsky gelişime araçların dahil olmasına yönelik çalışmasını Marksizm'e ve Engel'in çalışmalarına dayandırır (Crain, 2000). Engels, insanların çevrenin uzmanı olabilmek için ihtiyaç duyduğu fiziksel araçları geliştirmek ve kullanmakta daha yeterli hale geldikçe yeteneklerinin de geliştiğini öne sürer. Araçlar fiziksel ya da sembolik olarak karşımıza çıkar. Sembolik ya da zihinsel araçlar ilk insanların mağara resimlerinden matematik, bilim ve teknolojide kullanılan kavramlara kadar değişiklik gösterir.

Vygotsky sembolik araçları ya da işaretleri bilişsel gelişimin en önemli itici gücü olarak ortaya koyar. Gelişimde değişikliğe sebep olan öğrenme ve dolayısıyla öğretme türü Vygotsky tarafından (Vygotsky, 1978) çocukların toplumun daha deneyimli bireyleri aracılığıyla belirli kültürel araçları elde ettikleri durum olarak tanımlanmıştır. Bu kültürel araçlar ileri düzey zihinsel işlevlerin kazanımını kolaylaştırır. İleri düzey zihinsel işlevler bir süre öğrenen ve öğretmenin belli bir

konuyu çözüme bağlamında ortaklaşa kullandıkları bir şekilde var olurlar. Belli kültürel araçları kazandıktan sonra çocuklar ileri düzey zihinsel işlevleri bağımsız gerçekleştirebilmeye başlarlar. Bu işlevlerin kazanımını kolaylaştıran araçları dış ve iç düzlemde inceleyebiliriz (Luria, 1979; akt: Bodrova ve Leong, 2001). Dış düzlemde araç henüz çocukların sahip olmadığı bilişsel seviyedeki süreçleri kullanmayı gerektiren problemlerin çözümünde kullanılır (ör: konu ezber ya da odaklanmış dikkat gerektirdiğinde). Aynı zamanda iç düzlemde araç çocuğun kendi zihnini yapılandırmasında rol oynar ve yeni kategoriler süreçlerin gelişimini etkiler. Bu yeni kategoriler ve süreçler nihayetinde odaklanmış dikkat, amaçlı bellek ve mantıklı düşünce gibi ileri düzey zihinsel işlevlerin gelişimine sebep olur.

Kültürel araçları öğrenme süreci çocuklar kültürel eserlerle ve onların kullanımı ile ilgili prosedürlerle ilk tanıştıkları erken yıllarda başlar (Bodrova, 2001). Başka insanlarla iletişim kurmak ve daha sonra kendi davranışlarını düzenlemek için dili kullanmayı öğrenirler. Vygotsky bu durumu “çevrenin kölesi olmaktansa kendi davranışının sahibi olmak” olarak anlatır (Vygotsky, 1978).

Dışsal araçlar çocukların kullandığı ilk somut araçlar arasındadır ve somut nesnelere, nesnelere resimleri ve çocukların kendi davranışları üzerinde kontrol kazanmak için kullandıkları fiziksel eylemleri içerir (Bodrova ve Leong, 2001). Diğer tüm kültürel araçlarda olduğu gibi dışsal araçların işlevi de dikkat, hafıza ya da düşünme gibi bilişsel becerileri geliştirmek ve aracı kullanan kişinin daha üst düzeyde işlem yapmasını sağlamaktır.

Vygotsky'nin kuramı çocuğun ileri düzey zihinsel işlevlerinin gelişiminin çocuğun çevresi ile olan etkileşiminde araçların varlığına bağlı olduğunu ileri sürer (Kozulin, 2003). Vygotsky'nin kendisi sembolik araçları - en önemlisinin örgün eğitim olduğunu iddia ettiği belirli sosyo-kültürel etkinlikler bağlamında çocuğun benimsediği araçlar – özellikle vurgulamış; kendisinin Rus öğrencileri de ayrıca iki tane farklı aracı türü eklemiştir. Bunlar başka bir insan ve örgütlü öğrenme etkinliği şeklindedir. Ayrıca Vygotsky'nin fikirlerinden doğrudan ilham alan bazı araçlık kavramları da türemiştir. Destek verme (Wood, 1999), ve çıraklık (Rogoff, 1990) Vygotsky'nin fikirlerinin doğrudan benimsenmesi sonucu ortaya çıkmış kavramlardır.

## **Kendine Yönelik Konuşma**

Çocukların kendi davranışlarının kontrolünü kazanmalarında kullandıkları bir başka araç da kendine yönelik konuşmadır. Vygotsky'e göre konuşmanın iki çeşidi vardır: sosyal konuşma ve kendine yönelik konuşma. Sosyal konuşma diğer insanlara yöneltilmiş, iletişimsel bir amacı olan dil anlamında kullanılır ve gündelik olabilir (Bayhan ve Saranlı, 2010). Kendine yönelik konuşma ise çocukların kendilerine yönelik olarak ya da hiç kimseye yönelik olmayan, davranışlarına yön vermek için kullandıkları sesli konuşmalardır (Berk, 1986). Çocuklar kendine yönelik konuşmaları sırasında göz teması kurmaz ve kimseyle iletişime girme beklentisinde olmazlar (Keleş ve Alisinanoğlu, 2014).

Vygotsky'e göre sosyal konuşma ve kendine yönelik konuşma farklı zamanlarda ortaya çıkar. Bebeklik döneminde konuşmanın öncelikle sosyal bir işlevi vardır ve sosyal çevre ile öğrenme ortamına uyum sağlayabilmek birinci derecede önem taşır. Çocuk büyümeye başladıkça konuşma yeni bir işlev kazanır ve sadece bir iletişim aracı olmaktan çıkar ve çocuğun kendi davranışları üzerinde uzmanlaşmasına yardım eder. Çocuğun öğrendiği çoğu kavram kendine yönelik konuşma ile kazanılır (Bayhan ve Saranlı, 2010). Kendine yönelik konuşma çocuk tarafından herhangi bir iletişim kurma amacı taşımadan devam ettirilir ve çocuklar hem yalnızken hem de sosyal ortamlarda iken gözlemlenebilir (Bjorklund, 2005).

Vygotsky gibi Piaget de bu olgunun üstünde durmuş, ancak gerçek iletişim içermeyen egosantrik konuşmanın bir amacı olmadığını savunmuştur (Piaget, 1926; akt: Schimmoller, 1999). Piaget'ye göre, çocuk sosyal iletişimli konuşmaya geçene kadar dil düşüncüyü kolaylaştırmaz. Çocuk sosyalleştikçe benmerkezci konuşmanın zaman içinde yok olduğunu düşünmektedir. Vygotsky'e göre Piaget çocuğun benmerkezci konuşmadan kendine yönelik konuşmaya geçişini görmekte başarısız olmuştur. Vygotsky kendine yönelik konuşmanın düşünce üzerindeki işlevsel önemini vurgular. Kendine yönelik konuşma planlama ve düzenleme eylemlerini yansıttığından, basit bir davranış eşliğinden amaca yönelik eyleme değişmelidir. Çocuk öğrenmesini kendisi yönetebildiğinde, daha karmaşık kavramlara ilerlemeye hazırdır.

Berk (1992) ve Diaz'a (1992) göre kendine yönelik konuşma 3-6 yaş döneminde ortaya çıkar, birçok öz düzenleyici işlev gösterir ve çok çeşitli görevlerde ileri

düzyer performans öngörür. Kendine yönelik konuşmayı çevresi ile etkileşimde olan küçük çocukların günlük etkileşimlerinde gözlemek mümkündür. Çocuk eylemi yaparken bir yandan da yanındaki yetişkinlerle göz teması ya da iletişim kurmaya çalışmadan kendi kendine konuşur ve hareketlerini tanımlar ya da yönlendirir. Böylece çocuk kendi hareketleri üzerinde yüksek düzeyde öz düzenleme becerisi gösterir. Vygotsky, çocukların bilişsel gelişiminde kendine yönelik konuşmanın önemini vurgularken şöyle der: “Çocuklar sadece ne yaptıkları hakkında konuşmazlar: konuşmaları ve eylemleri tek bir ve aynı karmaşık psikolojik işlevin bir parçası olup ellerindeki problemin çözümüne yöneliktir. Bir durumun gerektirdiği eylem ne kadar karmaşıkta ve çözüm ne kadar dolaylıysa konuşmanın yeri o kadar önemli hale gelir. Bazen konuşma o kadar önemli bir yerdedir ki, çocuğun konuşmasına izin verilmediği durumda eylem de gerçekleştirilemez” (Vygotsky, 1978, s.15). Vygotsky bu sözleri ile çocukların öğrenme sürecindeki psiko-motor faaliyetlerde ellerini ve gözlerini kullanmaları gibi kendine yönelik konuşmayı da kullandıkları fikrini destekler.

Bodrova ve Leong (2007) kendine yönelik konuşmayı okul öncesi eğitim ortamında desteklemek için bazı stratejiler önermişlerdir. Öğretmenlere kendine yönelik konuşmayı bir düşünme aracı olarak kullanmaları için çocuklara model olmalarını önerirler. Öğretmenin bir problemi çözerken ne düşündüğünü anlatması, stratejiler hakkında konuşması ve birçok alternatif vermesi etkili olacaktır. Ayrıca, öğretmen çocukların düşünürken konuşmalarını teşvik etmelidir. Bu anlamda okul öncesi eğitim ortamının özgürlükçü olması, çocukların kendilerini istedikleri şekilde ifade etmesine imkânlar tanınması, esnek ve çocuk odaklı bir programa sahip olması kendine yönelik konuşma davranışının ortaya çıkışını kolaylaştıracaktır.

### **Sosyo-Dramatik Oyun**

Dünya üzerindeki her çocuk oyun oynar. Oyun oynama güdüsü öyle güçlüdür ki, çocuklar gerçek oyuncaklara sahip olmasalar da, çevrelerinden oyun oynama konusunda destek görmeseler de ve hatta savaş ortamlarında bile oyun oynarlar. Oyunun sağlıklı çocuk gelişiminin çok önemli bir parçası olduğunun bilinciyle Amerikan Pediatri Birliği (AAP) bu konuda bir resmi rapor yayınlamış (Ginsburg, 2007), NAEYC oyunu gelişimsel olarak uygun eğitimsel uygulamaların merkezine yerleştirmiş (NAEYC, 2009), ve Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Üst Komisyonu oyunu her çocuğun temel hakkı olarak tanımıştır (Unicef, 1989). Vygotsky “oyun

tüm gelişimsel eğilimleri yoğunlaştırılmış bir biçimde içerir ve kendisi gelişimin temel bir kaynağıdır” der (Vygotsky, 1978, s.102). Araştırmalar oyunun çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişiminde önemli bir rolü olduğu konusunda ortak sonuçlar göstermektedir (Fisher, 1992, Goncii vd., 1999, Berk ve Spuhl, 1995, Van Hoorn, 2003, Isenberg ve Quisenberry, 2002). Krafft ve Berk (1998) araştırmalarında oyunun çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini göstermiş, Newman (1990) ise oyunun bellek üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur. Benzer şekilde eğitim, psikoloji ve sosyoloji gibi farklı disiplinlerde gerçekleştirilen birçok bilimsel çalışma oyunun kısa ve uzun dönemli faydalarına işaret ederken, çocukların yaratıcılık, problem çözme, iraksak düşünme, dil ve matematik gibi birçok bilişsel becerisini desteklediğini ve çocukların oyun aracılığı ile sosyal ilişkilerde uzmanlaştığını, duygularını düzenleyebildiklerini ve davranışlarını kontrol edebildiklerini ortaya koyar (Bergen, 1998 ve 2002; Widerstrom, 2004; Johnson, Christie ve Yawkey, 1987; Hemmeter, Ostrosky ve Fox, 2006).

Erken çocuklukta sıklıkla görülen ve desteklenen bir oyun türü olan dramatik oyun Mellou’ya göre (1994, p.77) “çevreyle etkileşime giren çocuk ya da çocuklar roller alıp, gerçek ya da hayali hikâyeleri dramatize etmek amacıyla –mış gibi yaptıklarında ve bazen yeni hikâyeler yarattıklarında” ortaya çıkar. Birçok bilim insanı en karmaşık oyun türü olduğu için dramatik oyunun fiziksel oyuna göre çocukların gelişimi için daha faydalı olduğunu öne sürer (Fenson vd., 1976; Largo ve Howard, 1979; Ungerer vd., 1981). Dramatik oyun karmaşık bir oyun türü olarak nitelendirilir çünkü çocukların birçok farklı rol içerisinde çok çeşitli oyun temalarını canlandırmalarını ve uzun süre oyunla meşgul olmalarını teşvik eder (Sroka, 2006). Dramatik oyun ayrıca sıra beklemek, empati kurmak, sembolik düşünce gibi becerileri de destekler (Nourot, 2006; Deunk, Berenst ve De Glopper, 2008; Gmitrova ve Gmitrov, 2003; Mellou, 1994).

Smilansky ve Shefatya (1990) çocukların dramatik ve sosyo-dramatik oyunlarının olgunluğunu beş oyun ögesi belirleyerek değerlendirmiştir. Bu ögeler, taklide dayalı rol oyunları, nesnelere –mış gibi yapma, eylemler ve durumlarla ilişkili –mış gibi yapma, etkileşim ve sözel iletişimidir. Bunlara ek olarak Smilansky oyunun sürdürülmesinin oyunun olgunluğu için önemli bir koşul olduğunu öne sürer (Smilansky, 1968).



Bu çalışmanın kuramsal temelini oluşturan Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı'na göre; sosyo-dramatik oyunun temel bir çıktısı da toplumsal kuralların içselleştirilmesi ve standartlara uyma becerilerinin gelişimini içeren bir süreç olan öz düzenlemedir (Elias ve Berk, 2002). Vygotsky'e göre çocuklar yetişkinleri taklit etme arzusu ile ve gerçek hayatta gerçekleştiremeyecek kadar küçük oldukları bazı işleri yapma girişimi ile sosyo-dramatik oyuna dahil olurlar. Çocuk oyun oynadıkça, aktif olarak uyarınları örüntülere göre düzenler ve bu da toplumsal kuralları anlamasına ve bu kurallara uygun olarak davranışını düzenlemesine sebep olur. Bu öz düzenleyici işlev sosyal olarak ortaya çıkan –mış gibi yapma oyununu diğer çocukluk çağı oyunlarından ayıran iki önemli özellikle desteklenir. Bunlar; hayali durum ve –mış gibi yapma sürecine dahil kurallardır.

Vygotsky çocukların yavaş yavaş anlam ve nesnelere ile durumlar arasındaki bağı ayırmaya başladığını öne sürer. Buna örnek olarak 2 yaş civarındaki çocukların telefonla konuşuyormuş gibi yaparken bir oyuncak telefon kullanırken, biraz daha büyük çocukların daha az gerçekçi nesnelere de telefonla konuşma oyunu oynayabildikleri verilebilir. Çocukların bir sonraki adımda telefon yerine herhangi bir nesne kullanmadan da birini arıyormuş gibi yapabildikleri görülmektedir (Berk ve Winsler, 1995). Vygotsky dramatik oyunla ilgili şunları ifade etmiştir:

*Oyunda ne zaman hayali bir durum varsa, kurallar da vardır. Bu kurallar, önceden belirlenmiş oyunun akışı sırasında değişen kurallar değil, hayali durumdan kaynaklanan kurallardır. Bundan dolayı, hayali bir durumda kurallar olmadan davranan yani gerçek bir durumda davrandığı gibi davranan bir çocuğu hayal etmek imkansızdır. Eğer çocuk anne rolü oynuyorsa, annelik davranışının kurallarına sahiptir. Çocuğun oynadığı rol ve nesne anlamını değiştirmişse nesne ile ilişkisi her zaman kurallardan kaynaklanacaktır, yani hayali durum daima kuralları içerir. Oyunda çocuk özgürdür ama bu yanıltıcı bir özgürlüktür (Vygotsky, 1967, s.10).*

Elkonin (2005) gelişim için en üst düzeyde yararlar sağlayan oyun türünü tanımlamada olgunlaşmış, gelişmiş ya da ilerlemiş terimlerini kullanır. Bu oyun türü aşağıdaki özelliklere sahiptir (Bodrova, 2008):

1. Sembolik temsiller ve sembolik eylemler vardır.
2. Dil, hayali bir senaryo yaratmak için kullanılır.
3. Karmaşık, iç içe geçmiş temalar vardır.
4. Zengin ve farklı roller vardır.
5. Zaman dilimi uzatılmıştır.

Literatürde çocukların oyunlarına yetişkinlerin ne derece katılmaları gerektiği konusunda tam bir uzlaşma yoktur (Lillard, Pinkham ve Smith, 2011). Geleneksel

görüŖe göre, çocuklar kendi oyunlarını kendileri yönlendirmeli ve yetişkinlerden en düşük oranda destek almalıdırlar (Biber, 1984). Bu görüşe göre, çocuğun inisiyatif aldığı öz denetimli oyunlarda çocuk duygularını en kolay şekilde ifade etme fırsatı yakalar ve oyun çocuğun ilgilerini doğrudan yansıtır. Öte yandan; içinde bulunduğumuz çağın getirdiği teknolojik değişimler ve uyarıcılar, çocukluk yaşantısında da etkilerini göstermektedir. Günümüz çocukların yukarıda sözü edilen olgunlaşmış oyun niteliğinde oyunları oynayabilmeleri için yetişkinlerin desteğine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Araştırmalar, çocukların etkinliklerine yetişkin müdahalesinin belirli oyun becerilerini destekleyebileceğini; bunun da çocukların dil, sosyal ve bilişsel becerilerini arttıracakını göstermiştir (Bennet, Wood ve Rogers, 1997; Connolly ve Doyle, 1984; Smilansky ve Shefatya, 1990; Thorp, Stahmer ve Schreibman, 1995).

Bodrova ve Leong (2010) okul öncesi öğretmenlerinin olgunlaşmamış oyun oynayan çocuklara daha üst düzey oyunlar oynayabilmeleri için yardım etme yolları bulmaları gerektiğini söyler. Tablo 1.1 okul öncesi eğitim kurumlarında gözlenebilecek olgunlaşmış ve olgunlaşmamış oyunlar arasındaki farkları ortaya koymaktadır:

**Tablo 1.1. Olgunlaşmamış ve Olgunlaşmış Oyun**

<i>Olgunlaşmamış Oyun</i>	<i>Olgunlaşmış Oyun</i>
Çocuklar sebzeleri doğrama ya da bulaşıkları yıkama gibi eylemleri defalarca tekrar ederler.	Çocuklar hayali bir senaryo yaratır ve geliştirdikleri senaryodaki bir sahneyi oynarlar.
Çocuklar nesnelere gerçeğine uygun olarak kullanırlar ve aksesuarlar icat etmezler.	Çocuklar kendi rollerine uygun aksesuarlar icat ederler.
Oyunda roller yoktur veya bir eylem ya da aksesuarı temel alan basit bir rol olabilir.	Çocuklar belli özellikleri ya da kuralları olan rolleri oynarlar. Çocuklar bir defada birkaç rolü, dillerini ya da hareketlerini değiştirerek oynayabilirler.
Çocuklar oyun senaryosu ya da kendi rollerini yaratmada dili çok az kullanırlar.	Çocuklar senaryonun ne olacağı ve oyunun nasıl ilerleyeceği hakkında uzun diyaloglara girerler.
Çocuklar oyunda diğer çocuklarla etkileşime girmezler, paralel oyun oynarlar.	Oyun çoklu roller ve temalarla koordine edilmiştir. Bütün roller oyun senaryosunun bir bölümünde mutlaka oynanır.
Çocuklar eylemlerinin başlangıcında önceden ne oynayacaklarını tarif edemezler.	Çocuklar oyun başlamadan önce kendi rollerini, eylemlerini ve aksesuarlarını kullanma ile ilgili kararlarını belirlerler.
Çocuklar roller ve aksesuarlar hakkında tartışılır ve kavga ederler.	Çocuklar anlaşmazlıkları, fikir ayrılıklarını çözer, aksesuarlar için kavga etmek yerine yenisini icat ederler.
Çocuklar oyunlarını 5-10 dakikadan fazla sürdüremezler.	Çocuklar oyuna yoğunlaşırlar. Sonraki günlerde de oyuna devam edebilirler.

Kaynak: Bodrova, E. ve Leong, D. (2010). *Zihnin Araçları*. Editör: Haktanır, G. Anı Yayınevi, Ankara.

### 1.7.3. Öğretmen-Çocuk Etkileşimleri

Öğretmenlerin çocuklarla etkileşimleri erken yaşlarda sosyal, davranışsal ve bilişsel gelişimi destekleyen kaynaklardır (Hamre vd., 2013). Etkileşimler yetişkin ve çocuk arasında iki yönlü ve işlemsel olarak çalışan kanallar tarafından bilgi ve deneyimin aktarıldığı davranışsal alış verişleri ifade eder (Sroufe, 2005). Öğretmenlerin çocuklara düzenli ve sürekli geri bildirimde bulunduğu, çocukların kelime bilgisini ve dil gelişimini kolaylaştırdığı, çocukları düşünmeye teşvik ettiği nitelikli öğretmen çocuk etkileşimleri çocukların her anlamda gelişimini olumlu etkilemektedir (Hamre vd., 2014). Öğretmenlerin çocuklarla olumlu ilişkiler geliştirmeye yönelik ve onların ihtiyaçlarına duyarlı davranışlarda bulunduğu sınıfların çocukların sosyal gelişimini olumlu etkilediği ve öğretmenlerin davranışları etkili bir şekilde yönetebildiği ve öğrenme fırsatları yaratmada aktif bir rol alabildiği sınıflarda çocukların öz-düzenleme becerilerinin arttığı ve sınıfta geçirdikleri süreden en yüksek oranda faydalanabildikleri görülmüştür. Öğretmenlerin nitelikli geri bildirimlerde bulunduğu, düşünme becerilerinin gelişimini desteklediği okul öncesi eğitim sınıflarındaki çocuklar bu tür destekleri daha az alan akranlarına göre daha yüksek akademik ilerleme göstermişlerdir. Erken çocukluk döneminde öğretmenler etkili duygusal ve eğitimsel destekleri

sağladığında çocuklar daha başarılı öğrenenler haline gelmekte ve ileri düzey sosyal ve akademik çıktılar göstermektedirler (Hamre vd., 2012).

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuklarla etkileşimleri gün içinde okuldaki çok farklı rutinlerde ortaya çıkabilir. Bu nedenle öğretmenler ve çocukların rutinler sırasındaki iletişimlerinin niteliği önem kazanmaktadır. Bu noktada bazı öğretmenler yemek, tuvalet, bahçe zamanı, temizlik ya da etkinlikler arasındaki geçişler gibi rutinlerde gerek sözel gerek beden dilleri ile çocuklarla nasıl etkileşime girdiklerine özen gösterirken, bazı öğretmenler sadece etkinlik sırasında kullandıkları dile odaklanmakta ya da çocuklarla birebir ilgilerini etkinliklerle sınırlı tutmaktadırlar. Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında nitelikli etkileşimler yoluyla çocuklarla olumlu ilişkiler kurma konusunda düşüncelerinin bilinmesi ve bu konuyu etkinlik boyutunda mı algıladıkları yoksa daha kapsamlı bir şekilde görüp görmedikleri tespit edilmelidir. Öğretmenler ve küçük çocuklar arasındaki etkileşimlerin niteliği konusu erken çocukluk eğitimi araştırmalarında sıklıkla karşılaşılan bir başlıktır; çünkü okul öncesi eğitimde kalitenin süreç değişkenleri arasında okuldaki etkileşimler de yer alır. Temel öğrenmelerin çoğu etkileşimli deneyimler yoluyla kazanıldığı için öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğinin program kalitesine doğrudan katkısı olmaktadır (Bowman, Donovan ve Burns, 2001). Öte yandan birçok erken çocukluk eğitimcisi alana çok az deneyim ve eğitim ile girmekte, kimi zaman mesleği zorunlu olarak tercih etmiş durumda bile olmaktadır (UNESCO, 2012). Bu şekilde okul öncesi eğitim alanında çalışmakta olan bireylerin çocuklarla kurdukları etkileşimlerin niteliği tartışılır düzeydedir.

Berk (1986) araştırmasında anaokulu öğretmenlerinin eğitimi ile çocuklara karşı olan davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ön lisans düzeyinde eğitimi olan öğretmenlerin daha az düzeyde eğitimi olan öğretmenlere göre çocukları daha fazla cesaretlendirdiği, onlara önerilerde bulunduğu ve sözel becerilerini desteklediği sonucuna varmıştır (Kontos ve Wilcox-Herzog, 2003). Bir diğer araştırmada ise okul öncesi öğretmenin eğitimi düzeyinin çocuklarla olan sosyal etkileşim, bilişsel / dil uyarıcıları ve sohbetlerin miktarı ile doğru orantılı olduğu ortaya konmuştur (Ruopp, 1979). Bu ve benzeri çalışmalar öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğinde öğretmenlerin eğitim düzeylerinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Ülkemizde okul öncesi eğitim öğretmenleri meslek lisesi, ön lisans ya da lisans mezunu olabilmektedir (UNESCO, 2012). Ayrıca Haktanır vd.'nin (2010) yaptığı araştırmaya göre; 32 farklı alandan mezun öğretmen hâlihazırda öğretmenlik yapmaktadır ve bunların içinde inşaat, ağaç işleri gibi bölümler de mevcuttur. Eğitim düzeyi açısından başlangıçtaki bu farklılık süreç içerisinde nitelikli meslek içi eğitimlerle zamanla azalabilir. Bu anlamda özellikle çocuklarla kurulacak etkileşimlerin niteliği konusunda hem kuramsal hem de uygulamalı eğitimler faydalı olacaktır.

Öğretmen-çocuk ilişkilerini inceleyen araştırmalar anaokulu ve anasınıfı öğretmenleri ile güvenli ilişkiler kuran çocukların iyi akran ilişkileri sergilediklerini, ilköğretimde de öğretmenleri ve akranları ile iyi ilişkileri içinde olduklarını gösterir (Colwell ve Lindsey, 2003). Aksine, anaokulu ve anasınıfı öğretmenleri ile güvensiz ilişkiler kuran çocuklar akranları ile ilişki kurmakta zorlanmakta ve öğretmenleri ile daha fazla çatışma yaşamaktadırlar. Ayrıca araştırmalarda öğretmenlerin çocuklarla etkileşim türlerinin çocukların olumlu ve duygusal olarak güvenli ilişkiler kurmalarına yardımcı olduğu belirlenmiştir. Örneğin; öğretmenlerin gülümseme davranışı, sevgi dolu sözleri, fiziksel teması çocukların öğretmenlere karşı olumlu tutum geliştirmesini ve akranları ile de olumlu ve yeterli ilişkiler kurmasını sağlar (Ostrosky ve Jung, 2003).

Konuyu Kültürel-Tarihsel Kuram bağlamında ele aldığımızda, Vygotsky'nin sosyal bağlama ve bireyin PGA'na yaptığı vurgu öne çıkmaktadır. Çocuklar gelişim ve büyümelerini çevreden bağımsız olarak gerçekleştirmedikleri için okul öncesi eğitim kurumundaki ilişkiler ve etkileşimlerin öğrenme süreçlerindeki etkisi büyüktür. Öğretmen çocuk için bir rol modeldir ve çocuk henüz gerçekleştiremediği görevleri önce öğretmenin rehberliğinde, sonra ondan aldığı olumlu geri bildirimlerin ışığında tamamlayabilir. Bu anlamda, öğretmenin her bir çocuğu çok iyi gözlemlemesi, her boyuttaki gelişimi konusunda notlarını kaydetmesi, çocuğun ne tür görevler için ne tür desteklere ihtiyacı olduğu bilgisine sahip olması gereklidir. Bu bilgiler ışığında öğretmenin çocukla iletişimi olumlu, güven verici ve destekleyici olacaktır.

Stipek (2004) yapılandırmacı uygulamalara dahil olan ve sınıflarında destekleyici bir sosyal iklim yaratan öğretmenlerin daha bireysel öğrenci merkezli yaklaşımları sebebiyle öğrencileri ile daha yakın ilişkiler kurabileceğini belirtir. Önceden

belirlenmiş bir programa sadık kalmak adına uygulamalarında esneklik göstermeyen öğretmenler çocukların bireysel ihtiyaçlarına daha az ilgi gösterecek ve bunun sonucunda onlarla nispeten daha az yakın ilişkiler kurabilecektir. Çok didaktik ve öğretmen merkezli sınıflarda çocukların ilgileri ve tercihleri etkinliklere yansımayaabileceğinden çatışmalar daha sık görülebilir ve çocuklar öğretmenin planına uymakta yeterince motive olamayacaktır. Öte yandan, öğretmenlerin daha çocuk merkezli olduğu sınıflarda, çocukların daha fazla inisiyatif aldığı ve kendilerini yönettikleri görülür. Didaktik öğretmenlerin çocukların kapasitelerini azımsama eğilimi gösterip; sınıflarında çocukların becerilerini geliştirmek ve ilgilerini keşfetmek için daha az fırsata sahip olduğu görülür (Stipek, 2004). Bu anlamda öğretmen – çocuk etkileşimlerinin öğretmenlerin uygulamalarından doğrudan etkilendiği söylenebilir.

#### **1.7.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yeterlikleri ve Mesleki Gelişimleri**

Okul öncesi dönemde verilen kurumsal eğitimin kaliteli olması kurumun ve programın özelliklerine olduğu kadar öğretmenin özelliklerine de bağlıdır. Vygotsky yaklaşımına dayanan bir eğitim anlayışı öğretmene aktif bir rol verir ancak bu aktif rol çocukların anlayışı ve ilgilerine bağlıdır. Öğretme bir anlamda çocukların öğretmenleri ya da daha bilgili bir akranları ile öğrenme sürecini tartıştıkları bir ortaklık olarak ortaya çıkar (Newman, Griffin ve Cole, 1989; Rogoff, 1990; Tharp ve Gallimore, 1988; Wells vd., 1990). Buna göre, etkili öğretmenler çocuklara kendi bilgilerini geliştirmelerinde yardım ederken rehberlik ve yönlendirme yaparlar fakat aynı zamanda çocukların kendi keşiflerini kendilerinin yönetmesi için de fırsatlar sağlarlar (Stipek, 2004). Öğretmenlerin bu çocuk merkezli rehberlik görevini yapabilmeleri için bu anlayışa sahip olarak mesleğe başlamaları ya da mesleki eğitimlerle bu nitelikleri kazanmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin istenilen nitelikte olabilmeleri bir takım standartların olmasına bağlıdır. Bu standardı sağlayacak yollardan birisi de öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesidir (Seferoğlu, 2004). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 45. Maddesinde, "öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Mili Eğitim Bakanlığı'nca tespit olunur" ifadesi yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığınca saptanan öğretmen yeterlilikleri "Eğitme-Öğretme Yeterlilikleri",

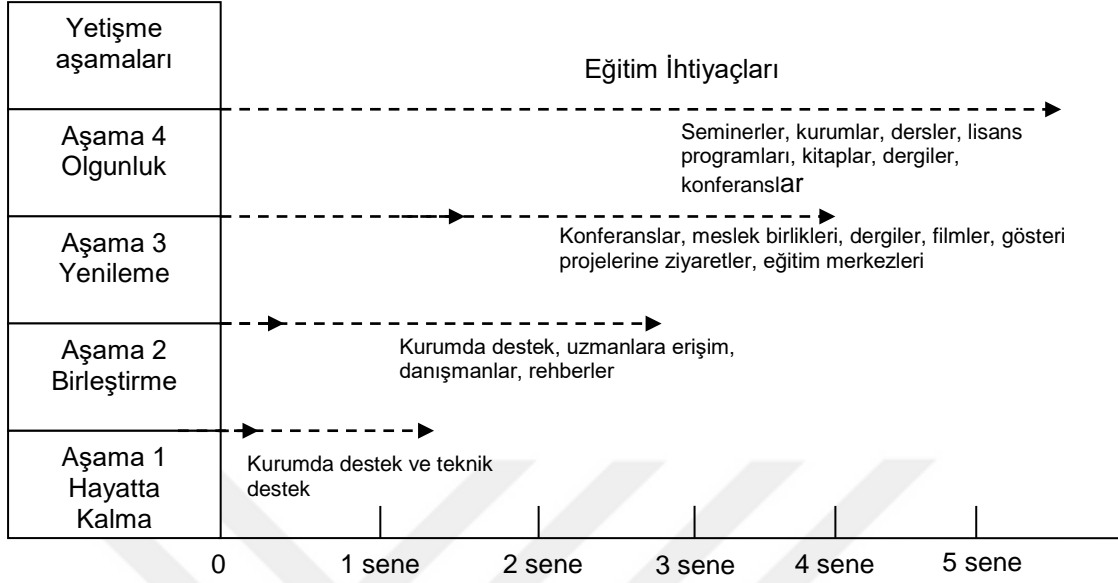
“Genel Kültür Bilgi ve Becerileri” ve “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” alt başlıklarından oluşmaktadır (MEB, 2008). Bu yeterlilik gruplarından “Eğitme ve Öğretme Yeterlilikleri” 14 alt bölüm ve 206 yeterlilik maddesinden oluşmaktadır. Öte yandan öğretmen yeterlilikleriyle ilgili olarak “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü” bünyesinde çalışan komisyonlarca yeni bir “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Taslağı” geliştirilmiştir. Bu taslak “Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim”, “Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci”, “Öğrenmeyi, Gelişimi, İzleme ve Değerlendirme”, “Okul Aile ve Toplum İlişkileri” ve “Program ve İçerik Bilgisi” olmak üzere 6 ana yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 38 alt yeterlik ve 251 performans göstergesinden oluşmaktadır (Seferoğlu, 2004). Bu standartlar süreç ve sonuçlara dair temel kalite öğelerini barındırmakla birlikte özellikle program uygulaması konusunda hem MEB’in kendi kurumları bünyesinde yaşanan sorunlar hem de diğer kamu kurumlarınca açılan kuruluşlarda programın zorunlu olmaması, bu standartların okul öncesi eğitiminde ne derece hayata geçirilebildiği konusunda soru işaretleri bırakmaktadır (Biehl, 2011).

Amerika Birleşik Devletleri’nde çocukların doğumdan sekiz yaşına kadar olan büyümelerini ve gelişmelerini desteklemeyi amaçlayan bir örgüt olan Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (NAEYC) tarafından 2009 yılında yayınlanan raporda anaokulu öğretmenlerinin yeterlikleri şöyle sıralanmıştır (NAEYC, 2009, s.2):

1. Çocukların öğrenme ve gelişmelerini desteklemek,
2. Aile ve toplumla ilişkiler kurmak,
3. Çocukları gözlemek, öğrenmelerini ve gelişmelerini belgelemek ve değerlendirmek,
4. Çocuklar ve aileleri ile bağlantı kurabilmek için gelişimsel olarak uygun yaklaşımlar kullanmak
5. Anlamlı bir müfredat oluşturmak üzere alan bilgisinden faydalanmak
6. Profesyonel olmak

Katz (1972) öğretmenlerin profesyonel hayatlarında dört gelişim döneminden geçtiğini belirtir. Bunlar 1. Aşama: Hayatta Kalma, 2. Aşama: Birleştirme, 3. Aşama: Yenilenme ve 4. Aşama: Olgunluk. Her bir aşamada öğretmenlerin deneyim kazandıkça mesleki eğitim ihtiyaçlarının değiştiğini belirtir. Şekil 1.2’de

Katz (1972) tarafından oluşturulmuş olan öğretmenlerin yetişme aşamalarına göre mesleki eğitim ihtiyaçları gösterilmiştir:



**Şekil 1.2 Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Yetişme Aşamaları ve Eğitim İhtiyaçları (Katz, 1972).**

Ülkemizde okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenler farklı kaynaklardan yetişmektedir. 4 yıllık 'okul öncesi öğretmenliği', 4 yıllık 'çocuk gelişimi ve eğitimi', son yıllarda açılan 2 yıllık 'çocuk gelişimi', kız meslek liselerinin 'çocuk gelişimi ve eğitimi', 4 yıllık 'sınıf öğretmenliği', sağlık meslek liselerinin 'hemşirelik' programlarından mezun olanların MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışabildikleri görülmektedir (TEDMEM, 2015). Alanda çalışmakta olan öğretmenlerin farklı donanımlarla mesleğe başlamasının yarattığı eksiklikler düzenlenecek nitelikli hizmet içi eğitimlerle ve öğretmenlerin gereksinimlerine göre çeşitli eğitim ve seminerlerle kapatılmaya çalışılabilir. Ancak, Türkiye hizmet içi eğitim uygulamaları konusunda en az eğitim süresi ve bütçe ile çalışan OECD ülkeleri arasında yer almaktadır (TEDMEM, 2015, s.119).

Seferoğlu (2004) daha iyi bir eğitime ve daha iyi okullara sahip olabilmek için mesleki eğitimin bir zorunluluk olduğunu dile getirir. Gürşimşek (1998) öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının dört yıllık lisans öğretimleri boyunca mesleğe hazırlanmasından daha geniş bir konjunktürde ele alınması gerektiğini ve mesleğe adım atan bireylerin emekliliklerine kadar devam eden bir "yaşam boyu öğrenme süreci" olarak algılanması gerektiğini belirtir. Ayrıca çağdaş bir öğretmen eğitimi



oluşturma sürecinde “ğretmenler için” değil “ğretmenlerle birlikte” çalışma anlayışının benimsenmesi gerektiğini vurgular.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi yoluyla verdikleri eğitimin niteliğini arttırmaya yönelik bir uygulama Eğitim Koçluğu-EK'dır (My Teaching Partner-MTP) (Hamre, vd., 2010). Bu sistemde öğretmenlerin sınıf içindeki etkileşimlerinin niteliğini belirlemek ve gelişimini izlemek amacı ile SDPA kullanılmaktadır. EK; eğitim kou ile ğretmen arasında iki haftada bir yapılan gözlem sonuçlarının değerlendirilmesi ve geri bildirim döngülerini içeren web temelli bir etkileşimdir. Eğitim kou deneyimli bir ğretmen, lisansüstü ğrencisi ya da uzman bir akademisyen olabilmektedir. Eğitim kou, değerlendirmelerini SDPA'nın temel ve alt boyutlarına göre yapmaktadır. Araştırmalar EK sisteminin öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile çocukların akademik becerileri üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır (Hamre vd., 2010; Pianta, LaParo, Hamre, 2008; Downer vd., 2011 Mashburn vd., 2010).

Bu çalışmada bir anaokulunda çalışmakta olan öğretmenlere onlarla birlikte aktif olarak çalışarak 7 hafta boyunca bir eğitim programı sunulmuştur. Bu eğitimin var olan ğretmen yeterliliklerini arttırarak hem çocuklar hem kendileri için daha nitelikli bir eğitim süreci yaratacağı beklenmektedir.

## 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuram'ı ile ilgili yapılmış araştırmalar ve kuramın içerdiği temel kavramlarla öğretmen çocuk arasındaki etkileşimleri ve sosyo-dramatik oyun arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalara yer verilecektir.

### 2.1. Kültürel -Tarihsel Kuram ile İlgili Çalışmalar

Literatürde, Kültürel-Tarihsel Kuramı çalışmasının kuramsal temeli olarak seçen birçok araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmaların bir kısmı erken çocukluk alanında yapılmış, bir kısmı da ilköğretimde okuyan çocuklarla gerçekleştirilmiştir.

Bodrova (1997) Vygotsky'nin kendisini hiçbir zaman bir çocuk psikoloğu ya da eğitim psikoloğu olarak görmediğini ve öğrenme ve gelişim ile ilgili fikirlerinin yeni bir psikoloji yaratmaya yönelik daha geniş bir girişim olduğu için benzersiz olduğunu söyler. Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuram'ını yaratırken insanlık tarihi ve çocuğun bireysel tarihine odaklandığını ve bunların birbiri ile iç içe geçmiş olduğunu belirtir. Bu yüzden hiçbir bireysel gelişim ait olduğu kültürden ayrı düşünülemez. Bodrova çalışmasında Vygotsky'nin düşük ve yüksek düzey bilişsel işlevler, zihinsel araçlar ve Potansiyel Gelişim Alanı kavramlarını inceler.

Vygotsky'nin potansiyel gelişim alanı kavramı çocukların gelişiminde sosyal ilişkilerin önemini kavramlaştırılmasında temel bir yer tutar. Çocuğun gelişimini anlamak için çocuğun dahil olduğu ortamlardaki sosyal durumunu araştırmak gerektiği düşüncesinden yola çıkan Hedegaard (2012) tarafından yapılan araştırmada çocukların sosyal hayatta deneyimledikleri ilişkilerin öğrenmelerine olan etkileri incelenmiştir. Araştırmacı Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel yaklaşımını temel alarak, çocukların günlük hayattaki farklı ortamlardaki sosyal durumları ve etkinlikler ile öğrenmelerinde yetişkinlerin desteğini ve farklı yaş gruplarının farklı desteklere ihtiyacını ortaya koymuştur.

Edwards (2010) Kültürel-Tarihsel Kuram'dan ortaya çıkan kavramların erken çocukluk eğitiminde nasıl kullanılacağını incelemiştir. Araştırmacı okul öncesi eğitimde çalışan üç öğretmenle gerçekleştirdiği bu nitel çalışmada kültürel araçların nasıl ortaya çıktığını ve gelişimi yapılandığını anlamaya çalışmıştır. Araştırmanın ilk bölümünde öğretmenlerle Kültürel-Tarihsel Kuram üzerine tartışılmış ve kuramın öğretim yöntemlerini nasıl şekillendireceği konuşulmuştur.

Öğretmenlerin sürece ilgiyle katıldığı ve projeye tam katılım gösterdikleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğrenmenin sosyal boyutlarına dair anlayışlarının derinleştiği ve çocukların öğrenmelerini çocuklar ve yetişkinler arasında belli araçlar ve etkinliklerle ilgili ortaya çıkan sosyal etkileşimler aracılığıyla gözlemlemeye daha fazla odaklandıkları ortaya konulmuştur.

Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı'nın henüz eğitimciler tarafından tam anlamıyla anlaşılmadığını savunan Sommerville (2005) kuramın öğelerini inceleyerek eğitim ve öğretim için daha tutarlı ve etkili bir çerçeve oluşturmayı amaçlamıştır. Yazar, etkili ve merak uyandıran öğrenme etkinlikleri oluşturmak için eğitimcilerin Vygotsky'nin kuramından nasıl etkin bir araç olarak yararlanabileceğini göstermeye çalışmıştır. Bu kapsamda, üst düzey bilişsel işlevlerin gelişimi için kullanılan fiziksel ve zihinsel araçları incelemiş ve öğrenmeye nasıl aracılık yaptıklarını örneklendirmiştir. Sommerville, ayrıca tüm üst düzey bilişsel işlevlerin kaynağının sosyal bağlam olduğundan yola çıkarak PGA ve içselleştirme kavramlarını örneklerle açıklamıştır. Araştırmacı iki farklı sosyal bağlam olarak Kanada ve Japonya'daki eğitim programlarını kuramın incelenen öğeleri açılarından karşılaştırmıştır.

Peterson (2005) karma yöntemle gerçekleştirdiği araştırmasında çocukların dünyayı anlamlandırabilmelerinde açıklamaların bir sosyalleşme aracı olarak nasıl kullanıldığını anlamak için okul öncesi eğitim sınıflarında öğretmenler ve çocuklar arasındaki açıklayıcı iletişimi incelemiştir. Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramına dayanan bir çerçeve kullanarak 32 okul öncesi eğitim sınıfında büyük grup çalışmalarının video kayıtlarını almış ve "Bilim temelli bir okul öncesi eğitim müfredatını kullanmak sınıf içi tartışmalarda bilimsel açıklamalara sebep oluyor mu?" ve "açıklayıcı konuşmaya katılarak sosyalleşme nasıl sağlanır?" sorularına yanıt aramıştır. Nitel ve nicel veriler ortaya koymuştur ki, sınıf içinde öğretmen-çocuk arasındaki sohbetlerde öğretmenler ne kadar çok bilimsel ve açıklayıcı dil kullanırsa çocukların üst düzey bilişsel becerileri o kadar artmaktadır.

Wherland (2012) araştırmasında Vygotsky'nin kuramından yola çıkarak çocuklukta hayal gücünün gelişimin hassas ve önemli bir evresinde ortaya çıktığını ve bu evrede hayal gücünün diğer işlevleri etkileme durumunun çocukların etkinlikleri ile ilişkili olduğunu savunur. Sanat eğitimini çocukların gelişimini destekleyebilecek bir etkinlik olarak sunmak için Vygotsky'nin ilkelerinden yola çıkarak bir program

önerisi sunulur. Wherland Vygotsky'nin kuramı kapsamında sanat eğitiminin hayal gücünün gelişiminde hakim etkinlik olup olamayacağını inceler.

Kültürel-Tarihsel Kuram, Veresov'un (2010) çalışmasında gelişimle ilişkili olarak incelenmiş ve kuramın deneysel araştırmalarda nasıl kullanılması gerektiğini ortaya koymuştur. Veresov, Kültürel-Tarihsel Kuramı üst düzey zihinsel işlevlerin gelişimini incelemek için "klasik olmayan" deneysel bir metodoloji olarak görmektedir.

Smolucha (1992) kuramsal çerçevesini Vygotsky'nin çalışmalarına dayandırdığı araştırmasında 6 anne-çocuk etkileşimini inceleyerek –mış gibi yapma yeteneğinin çocukların sosyal bağlamda etkileşim kurduğu daha deneyimli ya da yetenekli diğer bireyler aracılığı ile geliştiğini ortaya koymuştur.

Ahioğlu (2008) Kültürel-Tarihsel Kuramın temel kavramlarını açıklamak ve kuramın çocuk gelişimine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada ilk olarak kuramın kültüre ve tarihe bakışını ele almıştır. İnsan gelişimini nasıl kavramsallaştırdığını, basit ve ileri düzey zihinsel işlevler, aracılı araçlar, toplumsal gelişim ve potansiyel gelişim alanı kavramlarını açıklamıştır. Ahioğlu, Kültürel-Tarihsel Kuramın genel olarak bireyin gelişiminde toplumsal bağlamın etkilerinden bahsettiğini ve çocuğun kurduğu anlamlı etkileşimlerin öğrenme ve gelişmesinde çok önemli olduğunu belirtir.

Powell ve Kalina (2009) çocukların ve öğretmenlerin iyi iletişim kurduğu etkili sınıflarda yapılandırmacı stratejilerin ve araçların kullanıldığı hipotezinden yola çıkarak, Vygotsky'nin kuramını incelemiştir. İletişime yönelik araçların ve stratejilerin iyi anlaşılmasının öğretmenlerin bireysel öğretim yöntemleri geliştirmelerine ve akranlar arasında işbirliğini arttırmalarına sebep olduğunu öne sürer.

Vygotsky'nin kuramının eğitime yansımalarını inceleyen Jaramillo (1996) kuramın yapılandırmacı eğitim müfredatına etkilerini şu bileşenler olarak görüldüğünü belirtir: Üzerinde toplumsal olarak anlaşılmiş anlamlandırma, akranların ve yetişkinlerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı figürler olarak ortaya çıkması, öğrenmenin tarihi ve sosyal boyutları.

Kültürel-Tarihsel Kuram'a dayalı eğitim programlarının etkililiği sadece okul öncesi eğitim alanında denenmemiştir. Wei (2004) 108 üniversite öğrencisi ile deneysel olarak gerçekleştirdiği çalışmasında, Vygotsky'nin kuramının içerdiği kavramlar temelinde hazırlanan ikinci dil eğitiminin etkililiğini değerlendirmiştir ve hâlihazırda uygulanan programa göre Kültürel-Tarihsel Kuram çerçevesinde hazırlanan programın daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Aylar (2012) öğrencilerin geleceğe yönelik hedef ve planlarının sosyo-kültürel bağlam temelinde betimlenmesi ve bu hedef ve planların onların akademik yaşantıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi ile desenlediği çalışmasında amaçsal örneklem ile 3 tane 7. sınıf öğrencisi ile örnek olay incelemesi uygulamıştır. Araştırmada, üç öğrencinin sosyo-kültürel özellikleri nedeniyle geleceğe yönelik farklı hedeflere sahip öğrenciler olduğu ve hedeflerinin oluşumunda yakın çevrelerine yaptıkları gözlemler, kendilerine model aldıkları kişiler gibi sosyo-kültürel faktörlerin etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışma ile sosyo-kültürel etmenlerin bireyde nasıl farklılıklar yarattığının altı çizilmek amaçlanmıştır.

Smith (1993) araştırmasında okul öncesi eğitim alanında bakım ve eğitimin iç içe olduğunu; Vygotsky'nin kuramının Piaget'nin kuramına göre çocukların düşünmesinde sosyal ve kültürel bağlama daha fazla önem verdiği bu yüzden de Kültürel-Tarihsel Kuramın daha fazla dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Yazar, Vygotsky'nin öğrenmeyi gelişime sebep olarak gördüğünü söyler. Düşünmenin gelişiminin bireysel değil, paylaşılan bir süreç olduğunu ve çocukların yetişkinlerin desteği ile performanslarını arttıracaklarını söyleyerek PGA kavramından söz eder. Araştırmada, dil, kişiler arası süreçlerin içselleştirilmesi, PGA'da aşamalı destek ve yetişkin ve akranların rolü Vygotsky'nin kuramının temel kavramları olarak irdelenmiştir.

Keleş (2014) 48-60 aylık çocuklar için Öz Düzenleme Batarya'sının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması ve Kültürel-Tarihsel Kuram bağlamında hazırlanan Öz Düzenleme Eğitim Programı'nın okul öncesi eğitime devam eden 48-60 aylık çocukların öz düzenleme gelişimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda Kültürel-Tarihsel Kuram bağlamında hazırlanan Öz Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların öz düzenleme gelişimlerini 3 boyutta desteklediği saptanmıştır.

Fındık Tanrıbuyurdu (2012) Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin (OÖDÖ) Türkiye'de geçerlik ve güvenirlik çalışmasını 48-72 aylık çocuklar arasından seçilen 233 çocukla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçları OÖDÖ'nün Türkiye'deki çocukların öz düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir.

Leong ve Bodrova (2001) tarafından Vygotsky'nin kuramı çerçevesinde geliştirilmiş olan Zihnin Araçları (Tools of the Mind) programının öğrenme ve öğretme ile özellikle öz düzenleme ve erken okuma yazma becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırma Barnett vd. tarafından (2008) gerçekleştirilmiştir. Zihnin Araçları oyun odaklı bir anlayışla akran ve öğretmenlerin sosyal desteği ile çocukların matematik, okuma yazma ve öz – düzenleme becerilerini desteklemeyi amaçlayan bir eğitim programıdır. Barnett vd. (2008) deney ve kontrol gruplu desenledikleri araştırmalarında çocukları sosyal davranış, dil ve okuma yazma becerileri açılarından değerlendirmiştir. Deney grubu 88, kontrol grubu 122 çocuktan oluşmuş ve programın sınıf niteliği ile çocukların yürütücü işlevlerini olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Araştırma oyun temelli ve gelişimsel olarak uygun bir okul öncesi eğitim programının çocukların gelişim ve öğrenmesini, gelecekteki sosyal ve akademik başarılarını olumlu etkileyebileceğini öne sürer.

Benzer şekilde, Imholz ve Petrosino (2012) Zihnin Araçları programının etkililiğini, programı uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin gözlemleri bağlamında incelemiştir. Programın eğitimini alan 5 öğretmenle bir eğitim-öğretim yılı boyunca yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve öğretmenlerin programla ilgili deneyimledikleri zorluklar, eğitimle ilgili konular ve programın çocukların sosyal ve bilişsel becerilerini destekleme konusundaki etkililiği incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin literatürdeki araştırma sonuçları ile tutarlı olduğu; öğretmenlerin çocukların öz düzenleme becerilerinin arttığını raporladığı görülmüştür.

Güler (2007) araştırmasında Vygotsky'nin sosyo-kültürel yaklaşımlı zihinsel gelişim kuramı temel alınarak geliştirilen "oyun planlama" modelini, kuramsal boyutunu, çocuğun gelişimine olan katkılarını uygulama örnekleri ile açıklamıştır. Oyun planlama modelinin çocukların okuma yazma becerilerini geliştirmede bir

araç olarak kullanılabileceği Vygotsky'nin zihinsel yapıların araç ve sembol kullanımı yoluyla şekillendiği görüşü temelinde ortaya konmuştur.

Blair ve Raver (2014) eğitimde öz düzenlemeye odaklanmanın çocukların öğrenmeye ilgilerini arttıracak ve ilköğretimde akademik başarıyla sonuçlanacağı hipotezinden yola çıkarak, Zihnin Araçları programına katılan 759 çocukla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonuçları programın çocukların yönetici işlevlerinde olumlu sonuçlar doğurduğunu, ayrıca anasınıfının sonunda okuma, kelime dağarcığı ve matematik becerilerinde artış gözlemlendiğini ortaya koymuştur.

Mathis (2011) ABD'de devlete bağlı anaokullarında Vygotsky'nin felsefesi temelli Reggio Emilia Yaklaşımını uygulayan programların etkililiğini araştırdığı çalışmada programı uygulayan öğretmenlerle görüşmeler ve döküman inceleme yöntemi ile veri toplamıştır. Araştırmada katılımcıların çocuklarla, aileleri ile ve meslektaşları ile güçlü ilişkiler kurmaya yönelik inanç ve tutumlarının Reggio Emilia programının kuramsal temeli ile örtüştüğü ancak öğretmenlerin Vygotsky'nin yaklaşımını ve günlük uygulamalara yansıtmayı öğrenmek için zamana ihtiyaç duydukları belirtilmiştir.

Benzer bir çalışma da Stone (2012) tarafından gerçekleştirilmiş ve Reggio Emilia yaklaşımının Vygotsky'nin kuramı çerçevesinde kavram gelişimi ile nasıl örtüştüğü incelenmiştir. Araştırmada Vygotsky'nin kuramının özelliklerinin Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullara uygulanabileceği ve bu uygulamaları güçlendireceği sonucuna varılmıştır.

Berk (1994) Vygotsky'nin kuramını ve kuramdan yola çıkan araştırmaları incelediği araştırmasında çocukların oyunu hakkındaki geniş literatürün Vygotsky'nin kuramı ile örtüştüğünü, kuramın okul öncesi eğitimcilerin dramatik oyunu desteklemeleri konusunu vurguladığını belirtir.

## **2.2. Kültürel-Tarihsel Kuramın Temel Kavramları ile İlgili Çalışmalar**

Literatürde Vygotsky'nin kuramını çalışmalarının kuramsal çerçevesi olarak kullanan birçok çalışma olduğu gibi, kuramın temel kavramları ile ilgili çalışmalara da rastlanmaktadır.

### 2.2.1. Potansiyel Gelişim Alanı ile İlgili Araştırmalar

Wood ve Middleton (1975) PGA kavramına deneysel kanıtlar sunmak üzere yaptıkları araştırmada, annelerin 3 boyutlu bir model inşaa etmeye çalışan çocukları ile etkileşimlerini incelemişlerdir. Gözlenen destekler; “haydi, sen yap” şeklinde genel teşvik, “dört büyük blok al” şeklinde verilen belli yönergeler ve bir bloğu diğerinin üzerine nasıl koyacağını gösterme şeklinde yapılan doğrudan model değildir. Araştırma sonuçları çocuğun ilerlemesinde hiçbir stratejinin tek başına en iyi olmadığını göstermiştir. Yardımı en etkili olan anneler, çocuğun nasıl ilerlediğini dikkate alarak desteğini şekillendiren anneler olmuştur. Çocuk başarılı bir şekilde ilerlerken desteğini azaltan, çocuk sorunla karşılaştığında, tekrar başarana dek desteğini arttıran annelerin bu davranışları araştırmada aşamalı destek olarak ortaya konmuştur.

Levykh (2008) Vygotsky'nin PGA kavramının eğitim bağlamında kullanımı konusundaki güncel tartışma ve görüş ayrılıklarını ortaya koymak üzere yaptığı çalışmada PGA'nın ancak bütüncül bir kültürel gelişim bağlamında anlaşılırsa ve uygulanırsa öğrenme ve gelişmeyi başarıyla kolaylaştırabileceğini öne sürmüştür. Araştırmacı, Vygotsky'nin duygular, davranış yönetimi ve kişilik arasındaki ilişkiler ile ilgili fikirlerine dair bir model oluşturmuş ve bu fikirlerin ve ilişkilerin nasıl bütüncül bir şekilde kültürel gelişimi oluşturduğunu göstermeyi amaçlamıştır. Araştırmada PGA'nın sevgi dolu, besleyici ortamlarda ortaya çıktığı ve duygular, davranış yönetimi ve kişilik öğeleri arasındaki ilişkinin PGA'ya etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Freund (1990) çocukların Piaget'nin keşfederek öğrenme kavramıyla mı yoksa PGA içinde destekli öğrenme ile mi daha etkili öğrendiklerini araştırmıştır. 3 – 5 yaşları arasındaki bir grup çocuktan bir bebek evinde hangi mobilyaların çeşitli odalara yerleştirilmesi konusunda bir kuklaya yardım etmelerini istemiştir. Araştırmacı önce çocukların anlayışının ne düzeyde olduğunu belirlemiş, sonra da çocuklara önce yalnız sonra da anneleri ile çalışmalarını söylemiştir. Anneleri tarafından yardım edilen çocukların bağımsız çalışanlara göre mobilyaları ayırmada daha başarılı olduğu ortaya konmuştur.



Ülkemizde PGA kavramını okul öncesi eğitim alanında doğrudan inceleyen az sayıda yayına rastlanmamıştır. Bunların arasında Palut (2005) dinamik ölçme olgusunu incelediği araştırmasında, bu olgu ile ilgili kavramlar ve kuramlar arasında PGA'nı açıklamıştır. Araştırmacı, PGA kavramının dinamik ölçme yaklaşımı için oldukça önemli olduğunu, hatta bu yaklaşımın çıkış noktasını oluşturduğunu ileri sürer ve PGA'nın bireyin ne olduğu ile ilgili değil, ne olabileceği ile ilgili sosyal bir yapı olduğunu ileri sürer. Araştırmada PGA sosyolojik ve pedagojik yaklaşımlar çerçevesinde incelenmiştir.

Türkçe literatürde, PGA ile ilgili araştırmalar eğitimin diğer alanlarında birçok araştırmada karşımıza çıkmaktadır. Barut (2013) web tasarım derslerine yönelik yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını esas alan bir öğrenme ortamı tasarlamış ve bu uygulama sayesinde öğrenciler birbirleri ile ve öğretmenleriyle iletişim halinde bulunabilmişlerdir. Öğrencilerin hem akranları hem de öğretmenleri ile olan bu etkileşimlerini arttırarak PGA'larının güçlendirilmesi amaçlanmıştır.

Şengül ve Katrancı (2013) ilköğretim ikinci kademedeki altıncı sınıf öğrencilerinin Tablo ve Grafikler konusu ile ilgili PGA'larının belirlenmesini amaçlamıştır. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin üstesinden gelemeyecekleri ve zorlandıkları bir nokta ile karşılaştıklarında yetişkin ya da daha yetkin akran yardımı aldıkları zaman zorluğun üstesinden gelebildikleri görülmüştür. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre çalışmaya katılan öğrencilerden başarılı olanların PGA'ları daha geniş iken, düşük başarılı öğrencilerin PGA'larının daha dar olduğu fark edilmiştir.

Aktay (2015) akran işbirliğinin ilk okuma yazma öğretimindeki etkisini incelediği araştırmasını ilköğretim birinci sınıflarla gerçekleştirmiştir. Gözlem ve görüşme yoluyla topladığı verilerle çocukların okuma yazma sürecinde sınıfta birbirlerine yardım etmek, birbirlerinin hatasını düzeltmek, tartışmalar ya da öneriler yapmak gibi akran işbirliği süreçlerini deneyimlediklerini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda bireyin daha yetenekli akranlar tarafından verilen destekle öğrenmesinin etkili öğrenme stratejileri geliştirmesinde faydalı olduğu ortaya konmuştur.

### **2.2.2. Kendine Yönelik Konuşma ile İlgili Araştırmalar**

Bayhan ve Saranlı (2010) Vygotsky'nin Kültürel – Tarihsel Kuramı'nın okul öncesi dönemde sıklıkla görülen önemli yansımalarından olan kendine yönelik konuşma

davranışı hakkında literatürdeki görüşleri ortaya koyarak eğitimde ve günlük yaşamda kullanılabileceği alanları açıklığa kavuşturmayı amaçlamıştır. Çalışmada dil ve konuşma kavramları Vygotsky'nin bakış açısına göre açıklandıktan sonra kendine yönelik konuşma davranışı, çeşitleri ve oluşum süreci ile hizmet ettiği amaçlar tanıtılmıştır. Ayrıca, kendine yönelik konuşmanın okul öncesi dönemdeki önemi ve okul öncesi eğitimcilerinin bu davranışı desteklemek için yapabilecekleri anlatılmıştır.

Kendine yönelik konuşmada bağlamsal etkileri araştırmak üzere çocuklara farklı öğrenme ortamları sunan iki anaokulunda yapılan bir araştırmada 3, 4 ve 5 yaş çocuklarının serbest oyunları gözlenmiştir (Krafft ve Berk, 1998). Sosyo-dramatik oyunun öz düzenlemenin gelişimi için önemli faktör olduğundan yola çıkarak tasarlanan araştırmada, açık uçlu etkinliklerin; özellikle çocukların –mış gibi yapma oyunlarının, çocukların kendine yönelik konuşmalarını arttırdığı görülmüştür. Öğretmenin katılımı ne kadar doğrudan olursa ya da dışarıdan düzenleme ne kadar fazla olursa, çocukların kendine yönelik konuşma oranı o kadar düşük olmaktadır. Araştırmada, kendine yönelik konuşmayı azaltan faktörler arasında; sosyo-dramatik oyunun azlığı, öğretmenin daha fazla doğrudan katılımı ve geçiş etkinliklerinde geçirilen sürenin fazlalığı sayılmıştır.

Schimoeller (1999) kendine yönelik konuşma ve yazma becerisinin gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, 16 anasınıfı ve birinci sınıf öğrencisi yazma günlükleri üzerinde çalışırken sınıflarında gözlenmiştir. Sonuçlar Vygotsky'nin öne sürdüğü fikirlerle örtüşmüştür; çalışılan konunun zorluk derecesi arttıkça çalışılan konuyla ilişkili kendine yönelik konuşma davranışı artmıştır. Araştırma bu gelişim seviyesindeki çocukların kendilerini yazma ile ifade ettikleri etkinliklerde kendine yönelik konuşmadan faydalandıklarını göstermiştir.

Keleş ve Alisinanoğlu (2014) okul öncesi öğretmenlerinin çocukların kendine yönelik konuşmaları hakkında görüşlerini inceledikleri çalışmada 44 anaokulu öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmış ve öğretmenlerin ifadelerinin Vygotsky'nin kendine yönelik konuşma konusundaki argümanları ile bağlam, içerik ve işlev açılarından tutarlı olduğunu görmüşlerdir. Öğretmenler kendine yönelik konuşmanın en çok açıklayıcı ve güdüleyici işlevini vurgulamışlardır. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin gözlemlerine dayalı olarak, çocukların kendilerine yönelik konuşmaları en sık sergiledikleri bağlamın, bloklarla etkileşim içinde

oldukları bağlam ve –miş gibi oyunların oynandığı bağlamlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır

### **2.2.3. Sosyo-dramatik Oyun ile İlgili Araştırmalar**

Vygotsky oyunun gelişimdeki etkisini vurgulamış ve çocukların oyunda PGA'nın en üst düzeyinde olduklarını belirtmiştir. Literatürde onun bu görüşünü destekleyen birçok çalışma olduğunu görüyoruz.

Berk ve Meyers (2013) –miş gibi yapma oyunu ile küçük çocukların yönetici işlev becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacılar Vygotsky'nin oyunun çocukların sembolik düşünmesini ve öz düzenleme becerisini desteklediği görüşünden yola çıkarak; bu konuda yapılan araştırmaları değerlendirmiş ve –miş gibi yapma oyununun çocukların yönetici işlev becerilerindeki rolünün olumlu olduğu sonucuna varmıştır.

Bluiett (2009) araştırmasında bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan çocukların sosyo-dramatik oyun oynadıkları süreçlerde okuma-yazma ile ilişkili materyallerle, akranlarıyla ve yetişkinlerle olan etkileşimlerini incelemiştir. Araştırmada ayrıca sosyo-dramatik oyunun sözel dil becerilerinde ve okuma yazma davranışlarında bir etkisi olup olmadığı da irdelenmiştir. Araştırmacı öğretmenlerin gelişimi destekleyecek şekilde sosyal etkileşimi ve materyalleri yeterince kullanıp kullanmadığı sorusundan yola çıkmış, yetişkinlerin sosyo-dramatik oyun aracılığı ile çocukların dil gelişimini nasıl etkilediğini bulmaya çalışmıştır. Nitel olarak tasarlanan araştırmada okul öncesi eğitim ortamında sosyo-dramatik oyun gözlenmiş ve sonuçlar çocukların sosyo-dramatik oyunu sırasında birbirleri ile, yetişkinlerle ve materyallerle etkileşimlerinin sözel dil gelişimini ve okuma yazma becerilerini destekleyecek fırsatlar sunduğunu ortaya koymuştur.

Bodrova ve Leong (2003) son yıllarda çocukların oyun oynama davranışlarının değiştiğini, artık eskisi gibi kolay bir senaryo dahilinde rollere girerek oyun oynama becerileri göstermediklerini belirterek okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin oyuna destek vermesi gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmaları okul öncesi eğitim kurumlarında oyuna verilecek desteğin akademik öğrenmelere ket vurmeyeceğini aksine çocukların öğrenmelerine olumlu etkileri olacağını göstermiştir. Çocukların her gün en az bir saat oyun oynayabildikleri ve

öğretmenlerin Vygotsky'nin stratejilerini kullanarak çocukların oyunlarına destek verdiği okul öncesi eğitim sınıflarında çocuklar erken okuma yazma becerilerinde daha fazla başarı göstermişlerdir. Öğretmenlerin çocukların serbest oyunları süresince onlarla birebir ve anlamlı etkileşime giriyor olması öğretmenlerin çocukların bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını daha kolay tespit etmelerini sağlayarak çocukların öğrenmelerine olumlu katkıda bulunmuştur.

Bodrova ve Leong (2008) bir başka çalışmada anasınıfı çocuklarının en çok zorlandıkları becerinin öz düzenleme becerileri olduğunu ve oyunun ve oyun oynama fırsatları sunan bir eğitim programının çocukların bu becerileri kazanmasında çok önemli rolü olduğunu belirtmiştir. Bodrova, anasınıfı öğrencilerinin öz düzenlemeyi en iyi akranları ile katıldıkları oyun etkinliklerinde kurallar belirlediğinde, kuralları tartıştıklarında ve izlediklerinde öğrendiklerini ifade eder. Ayrıca araştırmada anasınıfı öğretmenlerinin matematik ve ses bilgisi öğretimlerinde sıklıkla yararlandıkları oyunları çocukların oynayabilmeleri için öncelikle kurallara uymayı öğrenmeleri gerektiği ve bunun için en iyi pratik yapma yolunun da dramatik oyunda örneğin çocuk hasta rolündeyken, doktor rolündeki arkadaşının elinden stetoskopu kapmamayı başarabilmeleri olduğu açıklanmıştır.

Cemore ve Herwig (2005) Vygotsky'nin dramatik oyunun gelişimin temel kaynağı olduğu görüşünden yola çıkarak; 3- 5 yaş arasındaki 39 çocukla dürtü erteleme ve –miş gibi yapma oyunu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çocukların oyunları öğretmen anketi, annelerle görüşmeler, çocukla görüşme ve anaokulunda yapılan yapılandırılmamış video çekimleri aracılığı ile değerlendirilmiştir. Dramatik oyunla daha fazla zaman geçiren çocukların, daha az zaman geçirenlere göre dürtü erteleme becerisinin daha uzun olduğu ortaya konmuştur. Araştırmacıları Vygotsky'nin "oyun sürekli çocuk üzerinde anlık dürtülerine karşı gelebilme talebi yaratır" görüşüne dayanarak yaptıkları bu çalışma sonunda dramatik oyunun hem evde ebeveynler tarafından hem de okulda öğretmenler tarafından desteklenmesi gerektiği sonucuna varmışlardır. Araştırmacılar, öğretmenlerin sınıf ortamlarında dramatik oyun merkezleri oluşturmaları, dış mekânda da çekici dramatik oyun temalarına yönelik fırsatlar yaratmalarını önermişlerdir.

Trawick-Smith (2011) araştırmasında okul öncesi eğitim sınıflarında Vygotsky'nin kuramı temelli bir yetişkin-çocuk arasındaki oyun etkileşimi modelini test etmiştir. Model, yetişkinlerin çocuklara sağladıkları oyun desteğini çocukların bireysel ve o andaki ihtiyaçlarına göre şekillendirdiğini ve bunun da bağımsız oyuna sebep olduğunu varsayar. Araştırma amacıyla, 6 ay süresince 8 anaokulu öğretmeni ile 32 çocuk arasındaki sınıf içi etkileşimlerin video kaydı alınmış, kayıtlar deşifre ve analiz edilmiştir. 8 yetişkin ile gözlemlenen sınıf içi davranışları teyit etmek üzere görüşmeler yapılmıştır. Çocukların ihtiyaç duydukları ve öğretmenler tarafından sunulan farklı oyun destekleri belirlenmiştir. Bulgular modelin varsayımı ile örtüşmektedir. Öğretmenler sıklıkla çocukların oyunlarına ihtiyaç duyulan destek oranında destek vererek katılmaktadır. Bu şekilde uyumlu olan etkileşimler uyumsuz olanlara göre daha fazla çocuğun bağımsız olarak oynaması ile sonuçlanmaktadır.

### **2.3. Öğretmen – Çocuk Etkileşimi ile İlgili Çalışmalar**

Pianta, Nimetz ve Bernett (1997) anne-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkileri ölçütleri arasındaki ilişkileri incelemiş ve bu ölçütlerin akademik başarıyı ne oranda ölçtüğünü belirlemeye çalışmıştır. Anaokulunda anne-çocuk etkileşimindeki kontrol sorunları ve paylaşılan etkiye yönelik gözlemler öğretmenler tarafından raporlanan çocuk-öğretmen güvenliği, çatışma ve bağlılığı özellikleri ile düşük ya da orta oranda ilişkili bulunmuştur. Anne-çocuk etkileşiminin genel niteliğinin anasınıfında öğretmenler tarafından raporlanan sosyal uyumu belirlediği ortaya konmuştur. Sonuçlar, anne-çocuk ilişkisinin anaokulu ve anasınıfına uyum konusunda öğretmen-çocuk ilişkisinden daha güçlü etkisi olduğunu göstermiş; araştırmacılar, aile bağlamındaki yetişkin-çocuk etkileşiminin önemini vurgulamışlardır.

Colwell ve Lindsey (2003) öğretmen-çocuk etkileşimi ile çocukların kendilerine ve akranlarına dair algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla 47 anaokulu öğrencisi 4 ay boyunca sınıf içi ve dışındaki oyunlarında gözlenmiştir. Çocukların öğretmenlerle etkileşerek geçirdikleri zaman ve çocukların işbirlikçi davranışları, duygusal ifadeleri ve öğretmenlerine karşı saldırganlıkları değerlendirilmiştir. Sonuçlar, kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla öğretmenleri ile daha fazla etkileştiklerini ve daha işbirlikçi ve olumlu etkileşimler gösterdiklerini ortaya koymuştur. Korelasyon analizleri öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğinin kız ve

erkek çocukların benlik algıları ve akranlarını algılamaları ile ilişkili olduğunu gösterir.

File (1994) araştırmasında özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların birlikte olduğu okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen-çocuk etkileşimlerini izlemiş ve çocukların oyunlarının bilişsel ve sosyal karmaşıklığı ile öğretmenlerin çocuklara verdikleri desteklere bakmıştır. Sınıflarda yapılan gözlemler öğretmenlerin bilişsel oyunlara rehberlik etmede özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara daha doğrudan destek verdiklerini göstermiştir. Öte yandan her iki grubun da sosyal becerilerde desteğe ihtiyacı olmasına karşın, öğretmenlerin çocukların oyunlarının bilişsel yönüne daha çok destek verme eğiliminde olduğu görülmüştür.

Shores, Hester ve Strain (2006) çocukların sosyal etkileşimlerini üç deneysel durumda incelemiştir. Öğretmen katılımlı serbest oyun ortamında, öğretmenin yapılandığı serbest oyunda ve öğretmenin hiç katılmadığı serbest oyun sırasında gözlenen çocukların aralarında en çok öğretmenin yapılandığı serbest oyunda etkileştikleri görülmüştür.

Hamre vd. (2012) 14 hafta boyunca okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan bir grup öğretmene etkili öğretmen – çocuk etkileşimleri konusunda eğitimler vermiş ve bu eğitimlerin sonucunda öğretmenlerin etkili uygulamalar hakkında inanç ve bilgilerinde anlamlı değişimler olduğunu; bu öğretmenlerin sınıflarında daha uyarıcı ve daha ilgi çekici etkileşimlerin ortaya çıktığını saptamıştır. Araştırma için tasarlanan eğitimler SPDA çerçevesinde oluşturulmuş ve öğretmenlerin çocuklarla olan tüm etkileşimlerin erken dil ve okuma yazma eğitimi için temel oluşturduğunu anlamaları ve öğretmenlere çocukların erken dil ve okuma yazma gelişimini arttırmaya odaklanan etkileşim ve etkinlik örnekleri sağlamayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları arasında öğretmenlerin bu tür eğitimlerden fayda sağladığı ve eğitimlerin mutlaka uygulamaya dönük olması gerekliliği vurgulanmıştır.

Güler Yıldız vd. (2014) okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerini öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğine göre incelemiştir. Bu amaçla çalışmada 30 sınıf SPDA ile değerlendirilmiş ve öğretmen çocuk etkileşimi yüksek ve düşük nitelikte olan 4 sınıf belirlenmiştir. Bu 4 sınıftaki 80 çocuğun öz düzenleme becerileri Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ile

değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların öz düzenleme becerilerinin bir parçası olan yürütücü işlev becerilerinde öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Akgün, Yarar ve Dinçer (2011) okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin sınıf ortamında gözlem yoluyla incelenmesini amaçladıkları çalışmada öğretmenlerin toplamda kullandıkları olumsuz ifadelerin olumlu ifadelerden daha fazla olduğunu ve daha çok olumsuz etkileşime yönelik ifadeler kullanıldığını belirlemişlerdir. Araştırmacılar okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini etkili bir şekilde kullanmaları için hizmet içi eğitim almalarını önermişlerdir.

#### **2.4. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimleri ile İlgili Çalışmalar**

Barnett (2003) ABD'de anasınıfından itibaren çocuklara eğitim veren öğretmenlerin 4 yıllık üniversite mezunu olduklarını ancak öncesindeki erken çocukluk döneminde neredeyse hiç eğitimi olmayan bireylerin çocuklarla etkileşim kurduğu gerçeğinden hareketle, öğrenci başarısı ile öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmacı küçük çocukların öğrenme ve gelişiminin öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine bağlı olduğunu fark etmiştir. Çalışmada öğretmen yeterliklerini geliştirmek için öneriler sunulmuştur. Bu önerilerin arasında okul öncesi eğitim öğretmenlerine uygun hizmet içi eğitimler sunmak da yer almaktadır. Bu eğitimlerin yükseköğretim kurumlarınca öğretmenlerin çocuk gelişimi bilgilerini arttırmak ve en iyi öğretim yöntemlerini öğrenmelerini sağlamak amacıyla hazırlanması önerilmiştir.

Cunningham, Zibulsky ve Callahan (2009) okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukların erken okuma yazma becerilerini desteklemekte ve onların formal eğitime hazır bulunuşluklarını arttırmakta yetersiz kaldıklarını belirtmiştir. Araştırmada 20 anaokulu öğretmenin konuyla ilgili bilgisi incelenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin erken okuma yazma eğitimi konusunda yeterli kuramsal bilgiye sahip olmamalarına rağmen bildiklerini abartma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Araştırmada hizmet içi eğitim programlarının güçlendirilmesi ve anaokulu öğretmenlerinin bilgilerini ölçmeye yönelik daha somut ölçütler getirilmesi önerilmiştir.

Cunningham vd. (2015) okul öncesi öğretmenlerinin erken okuma yazma eğitimine dair bilgilerini ve uygulamalarını desteklemek amacıyla öğretmen çalışma grubu modeli ile hizmet içi eğitim tasarlamışlardır. Düşük sosyo-ekonomik özelliklere sahip bir bölgenin okullarında çalışan 19 öğretmen ve 101 çocuk araştırmacının çalışma grubunu oluşturmaktadır. Yapılan ön test ve son test uygulamaları öğretmenlerin sınıfta erken okuma yazma becerilerini destekleme uygulamalarında ve çocukların çocukların bu becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma öğretmen çalışma grubu modelinin etkili bir hizmet içi eğitim modeli olduğunu göstermiştir.

Palmer (2012) okul öncesi eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitimleri için uygulanan geleneksel yöntemlere ek olarak geliştirdikleri bir internet sitesinin etkililiğini test etmişlerdir. Araştırma çevrim içi öğrenme topluluğunun nitelikli öğretmen-çocuk etkileşimleri videoları paylaşarak öğretmenlik becerilerini geliştireceği ve aynı zamanda kendini izole hissedenden ve mesleki gelişim için zaman bulamadığından yakınan erken çocukluk eğitimcileri için bir akran desteği de sağlayacağı varsayımından yola çıkmıştır. Araştırma kapsamında 12 devlet anaokulunun öğretmenleri geliştirilen internet sitesinin etkinliklerine dahil olmuş ve sitenin kendilerinin sesi olduğu ve takım olma duygusunu desteklediğini ifade etmişlerdir.

Ok ve Önkol (2007) Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarına yerleşen öğrencilerin profillerini ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları araştırmada öğrenci profilleri aile, akademik, sosyal ve isteklendirme olmak üzere dört başlık altında incelenmiştir. Çalışmada dört farklı coğrafi bölgeden altı yükseköğrenim kurumunda okuyan öğrencilerden kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın sonuçları öğretmen yetiştirme programlarına gelen adayların düşük gelirli ailelerden geldikleri, farklı okullardan gelmekle birlikte çoğunlukla Anadolu öğretmen liselerinden mezun oldukları, ortaöğretimde sosyal etkinliklere pek katılmadıkları ve öğretmen olmak için hevesli olduklarını ortaya koymuştur.

Önen vd. (2009) hizmet içi eğitime katılan Anadolu Öğretmen Lisesi öğretmenlerinin, yöntem-tekniklerle ilgili bilgilerinde hizmet içi eğitim öncesi ve sonrasında, farklılık olup olmadığının ortaya konması amacıyla farklı illerden 104 öğretmenle araştırma yapmıştır. Araştırma tek grulu ön test son test çalışması



olup, çalışmada elde edilen veriler nitel araştırma veri analiz yöntemlerine göre değerlendirilmiştir. Çalışmada öğretmenlere 11 açık uçlu soru sorularak, bilgilerinde kıdemlerine ve alanlarına göre değişiklik olup olmadığı araştırılmıştır. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda; eğitimden önce öğretmenlerin sınıflarında en çok soru-cevap, düz anlatım ve deney yöntemlerini kullandıkları belirlenmiş; kıdemlerine ve alanlarına bağlı olarak her hangi bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, eğitimden sonra öğretmenlerin öğretim yöntem-tekniklerine ve yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgilerinde önemli artışlar olduğu saptanmıştır.

### **2.5. İlgili Araştırmalar Özet**

Özetlenen araştırmalar literatürde Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramının kavramlarının çok sık kullanıldığını ve kuramın dayanaklarının farklı bağlamlarda test edildiğini göstermektedir. Araştırmalar Vygotsky felsefesinin eğitimdeki yansımalarının önemini açıkça ortaya koymaktadır. Bu anlamda okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerin bu kuramı tam olarak içselleştirmesi ve kuramın getirdiği kavramları sınıf içi uygulamalarına aktarabilmesi önem kazanmaktadır. Araştırmalar hizmet içi eğitimlere olan ihtiyacı vurgulamaktadır. Bu eğitimlerin içeriğinde uygulamalar barındırması öğretmenlerin eğitimleri kendi yaşantılarıyla daha rahat ilişkilendirmesini sağlayacaktır. Bu şekilde hazırlanacak hizmet içi eğitimlerin kapsamlı bir içeriği olan ve küçük çocukların öğrenme ve gelişmesinde etkisi birçok araştırma ile kanıtlanmış olan Kültürel-Tarihsel Kuram çerçevesinde planlanması literatüre katkı sağlayacaktır.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizleri yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Kültürel-Tarihsel Kuram temel alınarak okul öncesi eğitim öğretmenleri için oluşturulan eğitim uygulamalarının öğretmen-çocuk etkileşimlerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2003; Teddlie ve Tashakkori, 2006; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Karma yöntem araştırması 1990'lı yıllardan itibaren sosyal bilimlerde ayrı ve farklı bir alan olarak görülmeye başlanmış; bu durum ise araştırmacıları, bir projeye başlamadan önce tasarım aşamasında daha bilinçli tercihler yaparak karma yöntemi kullanmaya yöneltmiştir (Baki ve Gökçek, 2012). Creswell (2003)'e göre birden fazla veri toplama yöntemi ve analiz şeklinin araştırmalara girmesiyle, bu tarz araştırmaların karmaşıklığını ortadan kaldırmak için daha açık yöntemlere gerek duyulmuştur. Bu yöntemler, aynı zamanda araştırmacının daha anlaşılır bir tasarım yapabilmesine olan gereksinimi de karşılamak için geliştirilmiştir (Greene, 2005). Üçüncü bir araştırma bakış açısı olarak karma yöntemin, nitel ve nicel araştırma arasında köprü kurulmasına yardımcı olduğu da belirtilmektedir (Onwuegbuzie ve Leech, 2004). Davies (2000) tek bir çalışma içerisinde nitel ve nicel yöntemleri birleştirmenin daha bütüncül bir anlayışla, daha iyi bilgilendirilmiş eğitim politikaları oluşturarak araştırılan olayın çeşitli yönlerini açıklamaya yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

Karma yöntem araştırmaları aşağıdaki amaçlarla kullanılabilir (Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014):

- Ölçek, anket formu ve diğer veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde,
- Geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarında,
- Verilerin onaylanması ve çapraz doğrulanmasında,
- Aynı konuların farklı yönleriyle incelenmesinde,

- Farklı açılardan karmaşık olguların keşfedilmesinde,
- Tek bir yöntemle elde edilen bulguların araştırılması veya test edilmesinde.

Bu çalışma Kültürel-Tarihsel Kuram'a dayalı olarak eğitim uygulamaları geliştirme, uygulama ve değerlendirmeye dayanan bir araştırma olduğundan yukarıda sözü edilen geliştirme, uygulama ve değerlendirme amacıyla karma yöntemin tercih edildiği söylenebilir. Böylece yöntem çeşitlemesi yapılarak; araştırma sorularına daha bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşılabilmiştir.

Bu çalışmada araştırmanın problem durumu ve alt problemleri göz önüne alınarak eşzamanlı üçgenleme modeli kullanılmıştır. Baki ve Gökçek (2012) eşzamanlı üçgenlemeyi nitel ve nicel verilerin aynı zamanda toplanıp analiz edildiği ve önceliğin her iki veri türü için de eşit olduğu bir modelleme olarak anlatır. Bu modelde veri analizi genellikle ayrı ayrı yapılır ve verilerin yorumlanması sırasında birleştirilir. Eşzamanlı üçgenleme, bir araştırma deseninin güçlendirilmesinde kullanılan temel yollardan biridir. Bir araştırmada tek bir yöntem yerine birbirlerini destekleyen, entegre olan iki ya da daha fazla yöntemin birlikte kullanılmasını böylece yöntemin zenginleştirilmesini amaçlar (Büyüköztürk vd., 2009).

Araştırmanın nicel boyutunda eğitim ve psikolojide çok sık kullanılan deneysel desenlerden biri olan gerçek deneme modellerinden ön test, son test, kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deneme modelleri bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişikliklerin yapılması ve sonuçların izlenmesinden oluşur (Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014). Bu desende, yansız atama ile iki grup belirlenmiş; bu gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılmış ve her iki grupta da eğitim öncesi ve sonrası ölçümler yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2009). Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmemiştir. İşlemin bitiminden sonra gruptaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç kullanılarak tekrar elde edilmiştir. Son olarak, işlemin kalıcılığını test etmek amacıyla SDPA ve Oyun Gözlem Formu sadece deney grubunda tekrar uygulanmıştır.

Desenin simgesel gösterimi Şekil 3.1’de (D deney grubu, K kontrol grubu, U uygulama ve X işlem) verilmiştir.

**Tablo 3.1 Ön test, son test, kontrol gruplu model**

<i>Grup</i>	<i>Ön test</i>	<i>İşlem</i>	<i>Son Test</i>	<i>Kalıcılık testi</i>
D (Deney)	U1	X	U3	U5
K (Kontrol)	U2		U4	

Araştırmanın nitel boyutunda ise, gözlem ve deney grubundaki öğretmenlerle görüşmeler yer almaktadır. Birçok nitel araştırmada görüşme ve gözlem birlikte kullanılır ve bu şekilde elde edilen verilerin birden fazla yöntemle teyit edilmesi sağlanmış olur. Bu şekilde verilerin birden fazla yöntemle edilmesi ve bu verilerin ulaşılan sonuçların geçerliğini ve tutarlılığını teyit etmede ve desteklemede kullanılması “üçgenleme/çeşitleme” kavramlarına örnek oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri toplama tekniği olarak gözlemden çoğu zaman karmaşık davranışların ayrıntılı olarak açıklanmasında yararlanır. Gözlemin en önemli özelliği araştırmacıya veriye ilk elden ulaşma olanağı sağlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Eğer bir araştırmacı herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa gözlem yöntemini kullanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Gözlem türleri araştırmada gözlemin gerçekleştiği ortama göre ve katılımcının katılım durumuna göre sınıflandırılır (Baki ve Gökçek, 2012). Bu araştırmanın nitel boyutunda yer alan gözlemler davranışın gerçekleştiği doğal ortamda gerçekleştirilmiş yapılandırılmamış gözlemlerdir. Yapılandırılmamış gözlemler araştırmacıya bilgi toplama ve kaydetmede esneklik ve özgürlük sağlar. Araştırmacı gözlemler süresince sadece gözlemci rolünü almıştır. Gözlemler sözel olmayan veri toplanması, doğal çevrede gerçekleşmesi ve uzun süreli analiz özellikleri dolayısıyla etkili yöntemlerdir.

Bu araştırmada gözleme ek olarak nitel boyutta önceden belirlenmiş, ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlamaya dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir süreç olan görüşme yönteminden de yararlanılmıştır (Stewart ve Cash, 1985). Görüşme nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracıdır (Briggs, 1986;

akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar gibi gözlenmeyi anlamaya çalışırız. Bu süreçte sorulan sorulara karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru bir şekilde cevap vermesi görüşmenin temel amacıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşme formu yaklaşımında görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak hem önceden hazırlanmış soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi almak amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada görüşmeler yarı yapılandırılmış olup deney grubunda yer alan öğretmenlere eğitimler esnasında hem önceden belirlenmiş açık uçlu sorular sorarak, hem de gerektiği durumlarda soruları farklılaştırarak, derinleştirilerek ve yönlendirici yanıtlar kullanılarak tamamlanmıştır. Görüşme verilerinin kaydedilmesinde not alma yöntemi kullanılmış, görüşmelerin hemen arkasından alınan notlar gözden geçirilmiş ve eksik yerler tamamlanmıştır.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırma karma yöntem seçilerek yürütüldüğü için evren ve örneklem seçimi yerine çalışma grubu alınmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel araştırmada örneklem seçiminin nicel yöntemden farklı olduğunu belirtir ve nitel araştırmada derinlemesine inceleme yapılmasının büyük bir örneklem kullanılmasını zorlaştırmakta olduğunu aktarır. Bu gerçekten hareketle Kültürel-Tarihsel Kuram temel alınarak hazırlanan eğitim uygulamalarının öğretmenlerin çocuklarla etkileşimine olan etkisini derinlemesine inceleyebilmek adına çalışma grubunu deney grubunda 2, kontrol grubunda 2 kişi olacak şekilde 4 okul öncesi eğitim öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırma bir üniversiteye bağlı uygulama anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Bu okulun seçilmesinde hem bilimsel araştırmalara açık bir ortam olması nedeniyle araştırmanın daha rahat yürütülebilmesi hem de okul yönetiminin ve öğretmenlerin araştırmaya gönüllü katılımı etkili olmuştur. Aynı zamanda ulaşılabilirlik açısından uygun olması da bu anaokulunun seçilmesine neden olmuştur. Bu bağlamda çalışma grubunu 2013–2014 öğretim yılının güz döneminde uygulama anaokulunun ortam özellikleri aynı olan iki sınıfının (5-6 yaş) 4 öğretmeni oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları öğretmenleri aynı yaş grubundaki

çocuklar ile aynı programı uygulamaktadır ve sınıflarında dramatik oyun, blok, kitap ve manipulatif oyunlar olarak dört öğrenme merkezi mevcuttur. Her iki sınıfta da 22 çocuk bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenler uygulamaya gönüllü katılımları temelinde belirlenmiştir. Deney grubu öğretmenleri (D1 ve D2) 7 hafta boyunca Kültürel-Tarihsel Kuram temelinde hazırlanan eğitim uygulamaları eğitimlerine dahil olmuş, kontrol grubunda yer alan (K1 ve K2) öğretmenler ise bu sürede hiçbir eğitim almamışlardır.

### 3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ilişkin özellikler Tablo 3.2' de belirtilmiştir.

**Tablo 3.2. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri**

	<i>Yaş</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Eğitim Durumu</i>	<i>Mesleki Kıdem (Yıl)</i>	<i>Kurumdaki Çalışma Süresi (Yıl)</i>
D1	40	Kadın	Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Lisans Prog.	17	15
D2	48	Kadın	Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	28
K1	47	Kadın	Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi Lisans Prog.	20	12
K2	27	Kadın	Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Prog.	5	1

Tablo 3.2 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin hepsinin kadın olduğu, yaş ortalamalarının 40.5 olup 3'ünün yaşlarının 40-50 arasında olduğu görülmektedir. Tabloda ayrıca deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin 3'ünün lisans mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda genç ve deneyimi çalışma grubundaki diğer öğretmenlere göre daha az olan bir öğretmen olması bir farklılık yaratsa da; deney grubundaki bir öğretmenin lise mezunu olup çok deneyimli olması, kontrol grubundaki genç öğretmenin ise deneyimi az olmasına rağmen lisans mezunu olmasının ve akademik açıdan daha donanımlı ve bilgilerinin taze olmasının grupları dengelediği düşünülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan tüm öğretmenlerin araştırmanın yapıldığı anaokulundaki görevleri öncesinde başka okullarda deneyim kazandıkları görülmektedir. Bu da; hepsinin görev yaptıkları okuldaki uygulamalardan farklı yaklaşımlar görmüş olabileceklerini düşündürmektedir. Ayrıca çeşitli okul öncesi

eğitim ortamlarını tanımları araştırmanın yapıldığı okuldaki eğitim anlayışının ve uygulamalarının ötesinde birikimleri olabileceğini gösterebilir.

Akpınar ve Aydın (2010) araştırmalarında, düşük kıdeme sahip, genç öğretmenlerin eğitimde değişime ihtiyaç duyduğu görüşünü daha fazla benimsediğini tespit etmiştir. Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan (2014) tarafından yapılan Türkiye'nin Öğretmen Profili araştırmasında da öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra kendilerini yenileme konusunda arayışlarının olmadığını göstermektedir. Kültürel-Tarihsel Kuram'a dayalı eğitim uygulamalarının öğretmen-çocuk etkileşimlerine etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmaya katılan öğretmenlerden üçünün uzun yıllardır araştırmanın yapıldığı anaokulunda çalışıyor olmaları, yüksek kıdeme sahip olmaları okuldaki eğitim yaklaşımlarını çok içselleştireceklerini ve değişimlere karşı daha tutucu olabileceklerini düşündürebilir.

### **3.2.2. Çalışmanın Gerçekleştiği Okulun Özellikleri**

Araştırma bir üniversiteye bağlı uygulama anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Okul iki katlı olup, alt katta geniş bir girişi takip eden koridorun sağında idari personele ait odalar, kütüphane, satranç odası ve solunda ise yemekhane yer almaktadır. Ayrıca küçük yaş gruplarına ait iki sınıf bulunmaktadır. Üst katta ise büyük yaş gruplarına ait dört sınıf ile teras vardır. Bodrum katta sermaik atölyesi, müzik odası, spor salonu bulunur.

Üst katta olan çocuklar sabah kahvaltısı, öğle yemeği ve ikinci kahvaltılarında yemekhaneye merdivenleri kullanarak inerler. Okulun geniş bir bahçesi olmakla birlikte araştırmanın gerçekteğiği süre boyunca kullanılmadığı gözlenmiştir. Üst katta yer alan teras halı kaplı olup, kaba motor becerileri destekleyecek oyun malzemeleri bulunmaktadır. Gözlemler süresince teras deney ya da kontrol grupları tarafından kullanılmamıştır. Bu sebeple öğretmen-çocuk etkileşimlerine ve çocukların sosyo-dramatik oyunlarına dair tüm gözlemler sınıf içinde gerçekteğiştir.

Okulda sınıflar çocukların kronolojik yaşlarına göre ayrılmıştır. Sabah 8.30'da başlayan eğitim faaliyetleri öğleden sonra 5:00 itibarıyla sonlanır. Çocukların bazılarının servisle okula geliş-gidiş yaptığı, bazılarının ise velileri tarafından alınıp bırakıldığı gözlenmiştir. Bazı veliler çocuklarını aşağı katta okula bırakıp

uğurlarken, bazı velilerin sınıfa kadar getirdikleri görülmüştür. Sınıfların önünde çocukların ayakkabılarını değiştirdikleri ve ceketlerini asabildikleri kişiye özel dolapları mevcuttur. Programda her gün iki saat öğle uykusu yer almaktadır. Sınıflarda iki öğretmen ve bir yardımcı abla vardır. Yardımcı ablanın öğle uykusu zamanında yatakları açtığı, uyku sonrası topladığı, sınıfı temizlediği ve çocukların genel öz bakım ihtiyaçları ile ilgilendiği gözlenmiştir. Öğretmenler çocukları sınıfta karşılar ve kahvaltı saatine kadar sınıfta serbest oyun etkinlikleri devam eder. Öğretmenlerin aktif olarak etkinlik yaptıkları saatler gündüz 9:30 – 11:30 ve akşam üzeri 3:30 – 4:30 arasındadır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada okul öncesi eğitim öğretmenlerinin demografik özelliklerini incelemek için Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu'ndan (Ek.1) ve öğretmenlerin hazırlanan eğitim uygulamalarına temel olan Kültürel-Tarihsel Kurama ait bilgilerini sınamak üzere Kuramsal Bilgi Formu'ndan (Ek.2) yararlanılmıştır. Ayrıca, öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini saptamak için "Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı" kullanılmış, öğretmenlerin çocukların sosyo-dramatik oyunlarına yaklaşımları Oyun Gözlem Formu (Ek.3) ile ortaya konulmuştur. Ayrıca, araştırmada eğitim öncesi yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan, eğitim süresince ihtiyaca göre sorular eklenen görüşme formu kullanılmıştır (Ek.4).

#### **3.3.1. Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel ve mesleki bilgi formunda, öğretmenlerin öğrenim durumu, mesleki deneyimleri, katıldıkları hizmet içi eğitimler ve sayısı ile araştırmanın gerçekleştirildiği kurumda ne kadar süredir çalıştıkları gibi bilgilerin sorgulandığı 7 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Form uygulanmadan önce okul öncesi eğitim alanında uzman 6 kişinin görüşüne sunulmuş ve gerekli değişiklikler yapılmıştır. Çalışmanın deney grubunu oluşturan öğretmenler çalışmanın başında 24 Ekim 2013 tarihinde Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu'nu araştırmacının yanında doldurup teslim etmiş, kontrol grubuna da form 4 gün içinde geri almak suretiyle aynı gün teslim edilmiştir.

#### **3.3.2. Kuramsal Bilgi Formu**

Bilgi formu eğitimdeki içerikle paralel olarak oluşturulmuş olup çalışmaya katılan öğretmenlerin Vygotsky ve Kültürel-Tarihsel Kuramı hakkındaki teorik bilgilerini



ölçmeyi amaçlamaktadır. Hem deney hem de kontrol grubuna ön test ve son test olarak sunulan Kuramsal Bilgi Formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve okul öncesi eğitim alanında çalışan 6 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri uyarınca yapılan değişikliklerden sonra uygulanan Kuramsal Bilgi Formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde 5 adet bir ya da daha fazla seçeneği işaretleyebilecekleri çoktan seçmeli soru, ikinci bölümde 10 adet açık uçlu soru ve son bölümde ise 25 maddelik 5'li Likert tipi (Tam olarak katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle katılmıyorum) derecelendirme ölçeği yer almaktadır.

### **3.3.3. Oyun Gözlem Formu**

Öğretmenlerin çocukların sınıf içindeki sosyo-dramatik oyunları sırasındaki yaklaşımlarını belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen ve uygulama öncesinde okul öncesi eğitimi alanında çalışan 6 uzmanın görüşlerine sunulan Oyun Gözlem Formu 28 maddeden oluşan bir kontrol listesi şeklinde tasarlanmıştır. Gözlemciler maddelere iyi, orta ve zayıf olarak işaret koyarlar. “İyi” öğretmenin her zaman gözlenen davranışı gösterdiğini, “orta” öğretmenin davranışı göstermekte tutarsız olduğunu ve kimi zaman gösterirken kimi zaman aksi şekilde davrandığını, “zayıf” öğretmenin davranışı çok nadir gösterdiğini ya da hiç göstermediğini ifade eder.

Araştırmacı uzman görüşlerine göre formu yeniden düzenledikten sonra bir başka gözlemci ile birlikte 8 Kasım 2013 tarihinde formun pilot uygulamasını araştırmacının gerçekleştirildiği okulda deney ve kontrol sınıfları haricinde bir başka sınıfta 45 dakika süren serbest oyun süresince uygulamıştır. Oyun Gözlem Formu her iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve ardından gözlemciler arasındaki uyumu belirlemek üzere bu iki farklı kodlama puanları için Cohen'in Kappa İstatistiği (katsayısı) uygulanmıştır. Bağımsız gözlemciler arası uyum puanını hesaplamak için birbirinden bağımsız en az iki gözlemciye ihtiyaç vardır. Bu gözlemcilerden ilki araştırmacının kendisi, diğeri de okul öncesi eğitimi alanında doktorasına devam etmekte olan ve okul öncesi dönemde oyun konusunda çalışmaları olan bir araştırmacıdır.

Tablo 3.2'de Oyun Gözlem Formu'nda yer alan maddelerin güvenilirlik çalışmasına ilişkin Cohen Kappa Katsayıları yer almaktadır. Cohen Kappa Katsayısı 0.000 ile

1.000 arasında bir değer almakta ve 0.81 ile 0.99 arasında mükemmel uyumu, 0.61 ile 0.80 arasında önemli derecede uyumu, 0.41 ile 0.60 arasında orta derecede uyumu, 0.21 ile 0.40 arasında kabul edilebilir derecede uyumu ifade etmektedir (Keleş, 2014).

**Tablo 3.3: Oyun Gözlem Formu Bağımsız Gözlemciler Arasındaki Uyum**

	<i>Değer</i>	<i>Standart Hata<sup>a</sup></i>	<i>t<sup>b</sup></i>	<i>P</i>
Kappa Değeri	.718	.123	5.118	.000
<i>N</i>	28			

a: Sıfır hipotezini varsaymaz.

b: Sıfır hipotezini varsayan standart hatayı kullanır

Tablo 3.3 incelendiğinde Kappa değerinin 0.718 olduğu ve bağımsız gözlemciler arasında önemli derecede uyumu gösterdiği ve bunun istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle puanlama yapan gözlemcilerin objektif davrandığı ve Oyun Gözlem Formu'nun güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

### 3.3.4 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmının nitel boyutunda deney grubundaki öğretmenlerin Kültürel-Tarihsel Kuram'a dayalı eğitim uygulamalarını anlayışları konusunda derinlemesine bilgi edinmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme çeşitlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı önceden hazırladığı görüşme formuna bağlı kalarak, ek sorular sorma esnekliğine sahiptir. Bu teknik sahip olduğu belirli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle eğitim bilim araştırmalarında kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme formu araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsamını güvenceye almak için geliştirilir ve benzer konulara yönelerek farklı bireylerden aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır.

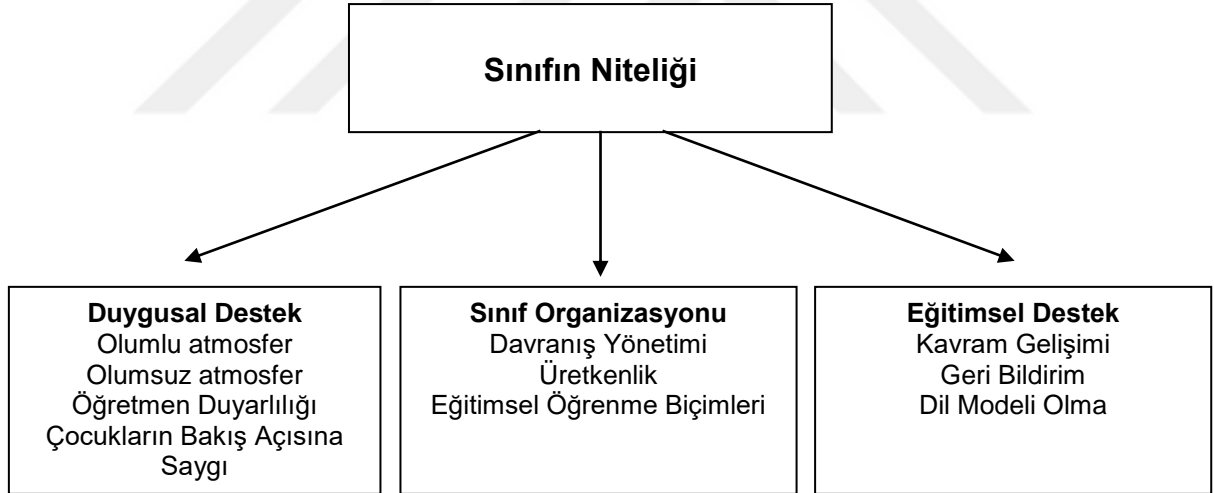
Araştırmacı her eğitim oturumu başında ve sonunda hazırladığı sorulara ek olarak eğitim oturumu sürecinde sorulması gerektiğini belirlediği soruları kullanarak öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin kendilerini olabildiğince açık ve rahat bir şekilde ifade edebilmeleri için sohbet tarzında yapılmış, araştırmacı öğretmenlerin ifadelerini not alarak kayıt tutmuştur.

### 3.3.5 Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA)

Araştırmada öğretmen çocuk etkileşimlerinin niteliğini değerlendirmek ve gözlemek için Pianta, La Paro ve Hamre (2008) tarafından geliştirilen ve Ertürk

(2013) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı-Okul Öncesi Dönem” (SDPA) kullanılmıştır. SDPA ile Kültürel-Tarihsel Kuram temelinde oluşturulmuş olan öğretmen eğitiminin sınıf içi öğretmen-çocuk etkileşimlerine etkisini ölçmek amaçlanmıştır.

SDPA ile çocukların sosyal yeterlikleri ve akademik başarılarına katkıda bulunan sosyal-duygusal ve eğitimsel etkileşimleri incelenmektedir. Ölçek pek çok bilimsel araştırmada okul öncesi eğitim sınıflarının niteliğini belirlemek üzere kullanılmaktadır (Howes vd., 2008; Mashburn vd., 2008; Burchinal vd., 2010; Downer vd., 2011; Güler Yıldız vd., 2014). Hamre vd. (2012), öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ile çocukların gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, 325 okul öncesi eğitim kurumundan yaşları ortalama 4.17 olan çocuklar ile çalışmıştır. Çalışmada öğretmenin duyarlılığının yüksek olduğu sınıflarda çocukların erken dil ve okuma yazma becerilerinin ve çalışma hafızası puanlarının daha yüksek olduğu, öğretmen çocuk arasındaki anlaşmazlığın ise azaldığı belirlenmiştir (Güler Yıldız vd., 2014).



**Şekil 3.3. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı Boyutları ve Alt Boyutları**

Şekil 3.3’ de ölçeğin 3 ana boyut ile 10 alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. Boyutlar öğretmenler ve çocuklar arasındaki sınıfta gözlenen etkileşimlere dayanır. Ana boyutlar; 1) Duygusal Destek, 2) Sınıf Organizasyonu ve 3) Eğitimsel destek.

Ölçekteki alt boyutların her biri o boyutun ya öğretmenle çocukların arasında ya da çocukların kendi arasında gerçekleşen sınıf etkileşimlerinin gözlemlenebilir, davranışsal tanımlarını içeren belirgin kategorileri veya göstergeleri ile tanımlanır. Her bir alt boyut 1'den 7'ye kadar olan puan aralığında puanlanır. 1 ve 2 puan düşük, 3, 4 ve 5 puan orta ve 6, 7 puanlar yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Her bir boyutun niteliğini belirlemek için o boyutun alt boyutlarının puan ortalamaları alınır. Bu şekilde her bir boyut için nitelik belirlendiği gibi üç boyuttan alınan puanların ortalaması alınarak sınıf toplam nitelik puanı da elde edilir.

SDPA'nın uygulandığı sınıfta 20'şer dakikalık en az dört gözlem yapılır ve her bir gözlemden sonra 10 dakikalık puanlama süresi kullanılır (sınıfta toplamda yaklaşık 2 saatlik süre geçirilir). Bu gözlemler etkinlikleri ya da rutinleri içerebilir. Bu araştırmada gözlemci uygulamayı yapabilmek için Amerika Birleşik Devletleri'nin Kaliforniya eyaletinde gerçekleştirilen iki günlük Gözlemci Eğitimi'ne katılmıştır. Bu eğitim SDPA'yı kullanacak her araştırmacı için şart koşulmakta ve gözlemci eğitimi verme sertifikası kazanmış uzman kişiler tarafından verilmektedir. Eğitimde ölçeğin etkili kullanılabilmesi için rehber kitap, sınıf içi örnek uygulama videoları ve gözlem formları yer almaktadır. Gözlemci sertifikası almak için eğitime katılan adaylarla birlikte eğitimci birçok uygulamayı videolara bakarak puanlar ve bu konuda deneyim kazanır. Kültürel-Tarihsel Kuram temelinde hazırlanan eğitim uygulamalarının sınıf içi öğretmen çocuk etkileşimlerine etkisini inceleyen bu araştırma için araştırmacı 29-30 Mayıs 2013 tarihlerinde ABD'nin California eyaletinde katıldığı SDPA eğitimi sonucunda gerçekleştirilen online sınavda %92 başarı oranı ile uygulayıcı sertifikasını almaya hak kazanmıştır (Ek.6). Bu araştırmada SDPA kullanılarak hem deney hem de kontrol grubundaki sınıflar için ikişer oturum halinde ön test ve son test olarak 20'şer dakikalık 4 ayrı gözlem yapılmıştır. Daha sonra aynı şekilde her iki gruba da kalıcılık testi olarak 4 ayrı gözlem yapılmıştır.

SDPA'nın orijinal hali CLASS-K'nin geliştirilmesinde Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 11 eyaletteki 694 anaokulu sınıfı ve 6 eyaletteki 730 anasınıflı çalışmaya katılmıştır. Pianta, La Paro ve Hamre (2008) yaptıkları güvenilirlik çalışmaları kapsamında gözlemci güvenilirliğini hesaplamış ve gözlemciler arasında tüm alt boyutlar için %87.1 güvenilirlik saptanmıştır. Ölçeğin orijinalinin iç tutarlılığı dört gözlem periyodu için duygusal destek alt boyutunda .91, sınıf

organizasyonu alt boyutunda .87 ve eğitimsel destek alt boyutunda ise .86 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılık daha az gözlem periyodu için de hesaplanmış ama en yüksek tutarlılık 4 gözlem periyodunda bulunmuştur (Ertürk, 2013). Ölçek ayrıca ölçeği oluşturan yapıların sınıf ortamında herhangi bir öneminin olup olmadığı sorusu, görünüş ve yapı geçerliliği kapsamında da incelenmiş ve faktör yüklerinin orta ve yüksek arasında değiştiği ve her boyutun yeterli iç tutarlılığa sahip olduğu belirlenmiştir (Ertürk, 2013).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Ertürk (2013) tarafından 48-72 aylık çocuklara ait 120 sınıfta 120 çocukla yürütülmüştür. Ölçeğin tamamını oluşturan sekiz alt boyuta ilişkin güvenilirlik katsayısı ( $\alpha$ ) .93 olarak belirlenmiştir. Boyutların iç tutarlılık katsayısı ise; duygusal destek boyutu için .78; sınıf organizasyonu boyutu için .85; eğitimsel boyut için .92 olarak bulunmuştur (Güler Yıldız vd., 2014).

Araştırmacı SDPA'nın ön test ve son test uygulamalarını ikişer periyod şeklinde gerçekleştirmiştir. Her bir gözlem periyodu 20 dakika sürmüştür, 10 dakika da puanlama yapılmıştır. Ön test ve son testlerin iki ayrı gözlem periyodu arasındaki korelasyonlar Tablo 3.4, 3.5, 3.6 ve 3.7'de verilmiştir.

**Tablo 3.4 Deney Grubu Ön Test Birinci ve İkinci Gözlem Periyodları Arasındaki Korelasyonlar**

<i>Deney Grubu Ön Test Korelasyonlar</i>		
	Ön Test 1	Ön Test 2
Ön Test 1	r	1
	p (2 yönlü)	,882**
	N	8
Ön Test 2	r	,882**
	p (2 yönlü)	1
	N	8

\*\* $(r(8)=0.882; p < 0,01)$ .

**Tablo 3.5. Kontrol Grubu Ön Test Birinci ve İkinci Gözlem Periyodları arasındaki Korelasyonlar**

<i>Kontrol Grubu Ön Test Korelasyonları</i>			
		Ön Test 1	Ön Test 2
Ön Test 1	r	1	,929**
	p (2 yönlü)		,004
	N	8	8
Ön Test 2	r	,929**	1
	P (2 yönlü)	,001	
	N	8	8

\*\* $(r(8)=0.929; p < 0,01)$ .

**Tablo 3.6. Deney Grubu Son Test Birinci ve İkinci Gözlem Periyodları arasındaki Korelasyonlar**

<i>Deney Grubu Son Test Korelasyonları</i>			
		Son Test 1	Son Test 2
Son Test 1	r	1	,844**
	p (2 yönlü)		,008
	N	8	8
Son Test 2	r	,844**	1
	p (2 yönlü)	,008	
	N	8	8

\*\* $(r(8)=0.844; p < 0,01)$ .

**Tablo 3.7 Kontrol Grubu Son Test Birinci ve İkinci Gözlem Periyodları arasındaki Korelasyonlar**

<i>Kontrol Grubu Son Test Korelasyonları</i>			
		Son Test 1	Son Test 2
Son Test 1	r	1	,855**
	p (2 yönlü)		,007
	N	8	8
Son Test 2	r	,855**	1
	p (2 yönlü)	,007	
	N	8	8

\*\* $(r(8)=0.855; p < 0,01)$ .

Tablolar incelendiğinde birinci ve ikinci gözlem periyodu arasında korelasyon katsayıları deney grubundaki ön testler için .882, deney grubundaki son testler için .844, kontrol grubundaki ön testler için .929, kontrol grubundaki son testler için .855 olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında farklı zamanlarda yapılan iki

gözlem arasında 0.01 anlamlılık düzeyinde olumlu ve yüksek korelasyon bulunmaktadır. Bu sonuç gözlemlerin güvenilirliğini ortaya koymaktadır.

### **3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı**

Bu bölümde Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu, Kuramsal Bilgi Formu, Oyun Gözlem Formu ve Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracının veri toplama aşamaları ile Kültürel-Tarihsel Kuram'a dayanan öğretmen eğitiminin hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### **3.4.1 Araştırmanın Hazırlık Süreci**

Araştırma konusu belirlendikten sonra uygulamanın yapılması için uygun olduğu düşünülen üniversite anaokulunda uygulamanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli Etik Kurul İzni'ne başvurulmuştur. İzin alındıktan sonra, 2013-2014 güz döneminde okula çocukları devam etmekte olan deney ve kontrol grubu sınıf velilerine bir örneği Ek.4'te yer alan Veli Onay Formu gönderilmiştir. Daha sonra, çalışmaya gönüllü katılacak olan deney ve kontrol grubu öğretmenlerinden Öğretmen Gönüllü Katılım Formu alınmıştır (Ek.5).

Uygulama için bu ön hazırlıklar tamamlandıktan sonra, araştırmacı deney grubunu öğretmenlerini tanımak için sınıflarında 03-07 Ekim 2013 tarihlerinde bir hafta süreyle gözlem yapmış ve öğretmenlerin araştırma öncesindeki öğretmenlik yaklaşımları ve okulda uygulanmakta olan eğitim programı hakkında bilgi sahibi olmuştur.

#### **3.4.2 Veri Toplama Araçlarının Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Uygulamaları**

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin demografik bilgilerini toplamak amacıyla hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, aynı katılımcıların Kültürel-Tarihsel Kuram ve kuramın oluşturucusu Lev Vygotsky hakkında ön bilgilerini ve deney grubunun eğitim sonrasındaki bilgilerini ölçmek için hazırlanan Bilgi Formu ve katılımcı öğretmenlerin çocukların sosyo-dramatik oyunlarına yönelik yaklaşımlarını belirlemek üzere tasarlanan Oyun Gözlem Formunun ön test, son test ve kalıcılık uygulamalarının süreçleri aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir.

Deney grubundaki öğretmenler Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu ve Kuramsal Bilgi Formu'nu araştırmacı ile ilk tanıştıkları ve araştırma hakkında bilgilendirildikleri gün 1 saat içinde doldurmuşlardır. Bu süreçte araştırmacı sorularla ilgili katılımcılara herhangi bir bilgi vermemiş ve cevaplara yönelik yardımı olmamıştır. Kontrol grubundaki öğretmenlere ise aynı gün araştırma konusunda bilgi verilmiş; Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu ile Kuramsal Bilgi Formu teslim edilmiş ve aynı haftanın son günü geri alınacağı bildirilmiştir. Ön testleri bu şekilde gerçekleştirilen Kuramsal Bilgi Formu'nun son testi de eğitim uygulamalarının bittiği gün aynı şekilde araştırmacının deney grubu öğretmenlerinin yanında vermesi ve kontrol grubu öğretmenlerinden aynı haftanın son günü geri istemesi suretiyle gerçekleştirilmiştir. Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu için son test yapılmamıştır.

Bilgi formları güvenilirliği sağlamak için önceden oluşturulan cevap anahtarına göre bir başka araştırmacı ile ayrı ayrı okunarak değerlendirilmiştir. Daha sonra yapılan değerlendirmeler bir araya getirilerek kontrol edilmiş ve farklı değerlendirilen yerler üzerinde tartışılarak ortak kararlar alınmıştır. Bilgi formlarının ön ve son uygulamalarının analizinde aynı yöntem kullanılmıştır.

Oyun Gözlem Formunun ön test uygulaması 10-12 Kasım 2013 tarih aralığında, son test uygulaması ise 28-30 Aralık 2013 tarih aralığında gerçekleştirilmiştir. Oyun Gözlem Formu araştırmacı tarafından sınıftaki serbest oyun sırasında öğretmenlerin çocukların sosyo-dramatik oyunlarına karşı yaklaşımlarını gözlemek üzere doldurulmuştur.

Sınıf Değerlendirme ve Puanlama Aracı ön testleri 7 Ekim-6 Kasım 2013 tarihleri arasında, son testleri ise 30 Aralık 2013-3 Ocak 2014 tarihleri arasında araştırmacı tarafından hem deney hem de kontrol grubu sınıflarında dörder oturumluk ikişer uygulama şeklinde gerçekleştirilmiştir. Gözlemci sınıfta öğretmen ve çocukları rahat görebileceği ve duyabileceği bir yerde oturmuş, sürece hiçbir müdahalede bulunmadan gözlem notları almış, 20'şer dakikalık gözlem periyodları sonunda 10 dakika içinde ölçeğin puanlamasını yapmıştır. Öğretmenler ve çocuklar günlük rutinlerine devam etmişlerdir. Sınıf Değerlendirme ve Puanlama Aracı'nın kalıcılık testi 13 Şubat 2014 tarihinde yine 4 oturum şeklinde sadece deney grubunda gerçekleştirilmiştir.



### 3.4.3 Kültürel –Tarihsel Kuram Temelinde Hazırlanan Eğitim Uygulamalarının Oluşturulması

Araştırma, çalışma grubundaki öğretmenleri, sınıflarını ve okulu olmak üzere tanıma dahil 01.10.2013-23.12.2013 tarihleri arasında yapılmıştır. Kültürel-Tarihsel Kuram'a göre hazırlanan eğitim uygulamalarını içeren öğretmen eğitimi 18 eğitim oturumu şeklinde deney grubundaki iki öğretmenle (D1 ve D2) gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler bu eğitimleri mesai saatleri içinde, sınıflarındaki çocuklar satranç, seramik ve jimnastik gibi önceden planlanmış ve diğer öğretmenler tarafından gerçekleştirilen etkinliklere katıldıkları saatlerde almışlardır. 7 haftalık eğitimlerde D1 ve D2 birer sefer devamsızlık yapmış ve katılamadıkları oturumun eğitim notları kendileri ile paylaşılmıştır. Eğitimler deney grubunun sınıfının içinde depo ve toplantı odası olarak kullanılan kapalı bir alanda her oturum 1 saat olacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen eğitimleri hazırlanırken ilk olarak Vygotsky'nin kuramının kapsadığı temel konulara göre bu eğitim sonunda öğretmenlerin hangi kazanımları elde etmesinin amaçlandığını gösteren bir Belirtke Tablosu (Ek.6) oluşturulmuştur. Bu tablo okul öncesi eğitim alanında çalışmakta olan 4 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda yeniden düzenlenen Belirtke Tablosu'na göre planlanan eğitim takvimi ve eğitim konuları Tablo 3.3'te verilmiştir. Eğitim sürecinde bazı konular daha etkili öğrenme sağlanması açısından iki oturuma yayılmıştır.

Deney grubundaki öğretmenlere araştırmacı tarafından geliştirilen Kültürel-Tarihsel Kuram Bağlamında Hazırlanan Eğitim Uygulamaları belirlenen takvime göre uygulanmıştır. Uygulama öncesinde hem deney grubu hem de kontrol grubundaki öğretmenlere ön test verilmiş, aynı şekilde uygulama sonrasında da her iki gruba son test verilmiştir.

Tablo 3.8'te belirtilen takvim ve içeriğe göre hazırlanan eğitim uygulamaları paketinde eğitimin içeriği, power point sunular, videolar, vaka analizleri ve fotoğraflar vardır. Bu paket 3 okul öncesi eğitim uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Araştırmacı uzmanlarla bire bir görüşmeler yapmış, eğitim paketinde yer alan tüm içerik ve materyalleri görüşlerine sunmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda eğitim içeriği, materyalleri ve takvimi son halini almıştır.

Eğitim s¼recinde her oturumda bir ¼nceki eğitimde yer verilen konular kısaca tekrar edilerek ¼đretmenlerin o tarihten bu yana konu ile ilişkili olarak sınıf i¼indeki uygulamalarını anlatmaları istenmiştir. Bu uygulamalarında eğitimin herhangi bir etkisi olup olmadığı ¼zerine 15 dakikalık tartişmalar yapılmıştır. Araştırmacı her eğitimde yaklaşık 35 dakikayı yeni bilgileri sunmaya ayırmış ve son 10 dakikada da eğitimin değerlendirmesini yapıp ¼đretmenlerden bir sonraki buluşmaya kadar olan beklentilerini iletmiştir. Bu rutin 7 hafta boyunca kesintisiz s¼rd¼r¼lm¼řt¼r. S¼re¼ boyunca araştırmacı her sabah deney grubunun sınıfına g¼zlemci olarak katılmış ve ¼đleden ¼nce 2 saat ¼đleden sonra 2 saat olacak şekilde sınıfta bulunarak D1 ve D2'nin ¼ocuklarla etkileşimlerine ve sosyo-dramatik oyuna yaklaşımlarına dair g¼zlem notları almıştır.

**Tablo 3.8. K¼lt¼rel Tarihsel Kuram Temelinde Hazırlanan Eğitim Uygulamalarını İ¼eren ¼đretmen Eğitiminin İ¼erik Takvimi**

<i>Eğitim Oturumu</i>	<i>Tarih</i>	<i>Konu</i>
1	11.11.2013	Tanışma, Eğitimin Amacı ve Kişisel bilgi Formu ve Bilgi Formu ¼n testlerin doldurulması
2	12.11.2013	Lev Vygotsky ve K¼lt¼rel Tarihsel Kuram
3	14.11.2013	Anaokulunda Nitelikli Etkileşimler
4	18.11.2013	K¼lt¼rel bir Ara¼ Olarak Dil
5	19.11.2013	Sosyal Konuşma ve Kendine Y¼nelik Konuşma
6	21.11.2013	Kendine Y¼nelik Konuşma
7	25.11.2013	Potansiyel Gelişim Alanı
8	26.11.2013	¼z D¼zenleme
9	28.11.2013	Aşamalı Destek Verme ve ¼z D¼zenleme
10	2.12. 2013	Dışsal Araçlar
11	3.12.2013	Dışsal Araçların Kullanımı
12	9.12.2013	Vygotsky Yaklaşımına G¼re Oyun
13	10.12.2013	Olgunlaşmış Oyun
14	12.12.2013	Oyuna Destek
15	16.12. 2013	Sosyo-Dramatik Oyun
16	17.12.2013	Dış Mekânda Oyun
17	19.12.2013	Pedagojik D¼k¼mantasyon
18	23.12.2013	Dinamik Değerlendirme

#### 3.4.4 Kültürel-Tarihsel Kuram Temelinde Hazırlanan Eğitim Uygulamalarının İçeriği

Araştırma kapsamında hazırlanmış eğitim uygulamalarının deney grubundaki öğretmenlere sunulmuş sırasına göre içerikleri kısaca aşağıda belirtilmiştir:

**Lev Vygotsky ve Kültürel-Tarihsel Kuram:** Bu ilk oturumda Vygotsky'nin hayatı ve çalışmaları anlatılır ve öğretmenlerin daha fazla tanıdığı Piaget'nin kuramı ile Vygotsky'nin kuramı arasındaki farklar konuşulur. Ayrıca, Ekolojik Sistemler Kuramı, kültürün ve tarihin gelişim ve öğrenmeye etkileri de tartışma konuları arasındadır.

**Anaokulunda Nitelikli Etkileşimler:** Olumlu etkileşimler kurmanın önemi ve sonuçları Vygotsky'nin felsefesine göre tartışılır. Öğretmenlerin olumlu ve olumsuz etkileşimlerle ilgili düşünceleri irdelenir. Okul öncesinde empati geliştirme ve öğretmen-çocuk sohbetlerinin niteliği konuşulur. Bu oturumda bazı video ve vaka analizleri yapılır.

**Kültürel Bir Araç Olarak Dil:** Kültürel-Tarihsel Kuram'a göre dilin nasıl kültürel ve zihinsel bir araç olduğu tartışılır. Çocukların dil gelişiminin bu kuram bağlamında nasıl destekleneceğine yönelik sınıf içinde uygulanabilecek etkinlik önerileri verilir.

**Sosyal Konuşma ve Kendine Yönelik Konuşma:** Vygotsky'nin sosyal konuşma ve kendine yönelik konuşma kavramları tanıtılır ve öğretmenlerin bu konulardaki gözlemleri ya da ön bilgileri değerlendirilir. Kendine yönelik konuşma kavramını öğretmenlere daha somut olarak aktarabilmek için örnek video izletilir. Bu becerinin sınıfta nasıl destekleneceği ve gözlenebileceği etkinlikler hakkında konuşulur.

**Potansiyel Gelişim Alanı:** Örnekler ve video üzerinden çocukların potansiyel gelişim alanı içinde kalan etkinlikleri yapmak, aşamalı destekleme kavramı ile akran ve yetişkin desteği anlatılır. Öğretmenlerle örnek olaylar üzerinden konuşulur.

**Öz Düzenleme:** Diğerleri tarafından düzenlenme, başkasını düzenleme ve öz düzenleme kavramları ile gelişimi anlatılır. Videolar üzerinden tartışma yapılır ve sınıfta uygulanabilecek etkinlik önerileri verilir.

**Aşamalı Destek ve Öz Düzenleme:** Örnek oyunlar sunulur ve videolar izlenir. Bu oturumda daha çok bir önceki eğitimde giriş yapılan öz düzenleme konusunda

öğretmenlerin sınıfta yapmış oldukları uygulamaların etkililiği değerlendirilir. Aşamalı destek açıklanarak çeşitli örnekler sunulur ve öğretmenlerin de sınıflarından örnekler vermeleri istenir.

**Dışsal Aracılar:** Vygotsky'nin "aracı" kavramı üzerinde konuşulur. Aracıların işlevleri, pekiştireç ve aracı arasındaki farklar aracılıkların kullanımındaki ilkeler ve kimlerin nasıl aracılar ihtiyacı olduğu konuşulur. Öğretmenlere dışsal aracı örnekleri sunulur ve onlardan da örnekler geliştirmeleri istenir.

**Olgunlaşmış Oyun:** Vygotsky'nin oyunu nasıl tanımladığı araştırmacının seçtiği bilimsel makaleler üzerinden konuşulur. Hakim etkinlik kavramından söz edilir. Olgunlaşmış oyun kavramına geçilir ve hangi becerileri desteklediği tartışılır. Araştırmacının eğitim oturumuna getirdiği olgunlaşmış oyuna dair bilimsel yayınlar üzerinden konu değerlendirilir.

**Oyuna Destek:** Okul öncesi dönemde çocukların oyunlarını desteklemek için yetişkinlerin üzerine düşenler, sınıfta gözlediğimiz oyunları olgunlaşmış oyun haline getirmek için kullanılabilecek stratejiler tartışılır. Öğretmenler bir önceki eğitimden beri çocukların oyunlarına dair sınıfta yaptıkları gözlemleri paylaşırlar.

**Sosyo-dramatik Oyun:** Sosyo-dramatik oyunun ne olduğu ve dramatik oyundan farkı konuşulur. Öğretmenlerin oyun sırasındaki rolleri ve oyuna ne ölçüde katılmaları gerektiği ve bunun sonuçları tartışılır.

**Dış Mekânda Oyun:** Okulun dış mekânının da eğitim amaçları ile kullanılması konusu tartışılır. Öğretmenlere olgunlaşmış oyun ve sosyo-dramatik oyun amaçları ile dış mekânın nasıl kullanılabileceğine yönelik örnek fotoğraflar ve videolar gösterilir.

**Pedagojik Dökümantasyon:** Sınıfta gerçekleşen öğrenmelerin görünür kılınması amacıyla nasıl dökümantasyon yapılacağı ve bunun faydaları üzerine konuşulur. Örnek çalışmalar incelenir.

**Dinamik Değerlendirme:** Vygotsky'nin çocuğun yeteneklerinin değerlendirilmesinde nasıl öğrendiğini ortaya çıkaran ve dinamik olan değerlendirmeye yönelik görüşleri aktarılır. Dinamik değerlendirmenin amacı ve okul öncesi sınıf ortamında nasıl gerçekleştirileceğine dair örnekler ve açıklayıcı anlatımlar yapılır.

### 3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde, tüm alt problemlerde; öğretmenlerin veri toplama araçlarının ön test-son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla non-parametrik testlerden Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Bu test, iki bağımsız (ilişkili olmayan) grubun dağılımlarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptar (Büyüköztürk, 2009). Bu çalışmada deney ve kontrol grubunda örneklem sayısı çok küçük olduğu için t-test ve z-testi varsayımlarını karşılamamaktadır. Böyle durumlarda t-testinin non-parametrik eş değeri olan Mann Whitney U testinin kullanılması önerilmektedir.

Daha sonra her grubun kendi içinde ön test, son test ve kalıcılık testlerinde aldığı puanları arasındaki farkı ortaya koymak için Friedman Test uygulanmıştır. Friedman test birbiri ile ilişkili iki ya da daha fazla değişkene ait dağılımların karşılaştırılarak dağılımlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2009). Bu çalışmada da her grubun ön test, son test ve kalıcılık testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Friedman testi ve post-hoc test olarak Wilcoxon Signed Rank testi kullanılmıştır. Sonuçlar %95 güven aralığında, anlamlılık  $p < 0,05$  düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda deney ve kontrol gruplarının Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'ndan elde ettikleri ön test ve son test puanlarının analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda gözlem ve görüşme verileri için betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşülen ve gözlenen bireylerin görüşlerinin daha iyi yansıtılabilmesi için doğrudan alıntılara yer verilir. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2013):

- Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma.
- Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi.
- Bulguların tanımlanması.
- Bulguların yorumlanması.

Bu araştırmada betimsel analiz sürecinde veriler görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ve boyutlar dikkate alınarak sunulmuştur. Gözlem notları raporlanırken sınıf içindeki çocuklar (1, 2...vb.) olarak kodlanmıştır. Görüşme ve gözlem verileri araştırmanın problemini ve alt problemlerini cevaplamaya destek olacak şekilde bulgular bölümünde raporlanmıştır. Raporlamada gözlemlerde not edilen ğretmen ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilerek yapılan betimlemeler zenginleştirilmiştir.



## 4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, alt problem sırasına göre verilmiş araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirmeler yer almaktadır.

### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi şu şekildedir: “Kültürel-Tarihsel Kurama göre planlanan eğitim uygulamaları sonucunda sınıftaki öğretmen-çocuk etkileşimlerinde bir fark var mıdır?”

#### 4.1.1 Nicel Bulgular

Deney ve kontrol gruplarında SDPA boyut ve alt boyutları ile ölçülen öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Ön Test ve Son Test SDPA Boyutlarına İlişkin En Düşük, En Yüksek, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

		<i>Deney Grubu Ön Test</i>	<i>Deney Grubu Son Test</i>	<i>Kontrol Grubu Ön Test</i>	<i>Kontrol Grubu Son Test</i>
<i>Duygusal Destek</i>	En Düşük	3,83	5,63	4,60	4,00
	En Yüksek	4,03	6	4,60	4,25
	Ortalama	3,93	5,81	4,60	4,12
	SS	,14142	,26163	,00000	,17678
<i>Sınıf Organizasyonu</i>	En Düşük	3,56	5,00	4,00	3,75
	En Yüksek	3,62	6,00	4,30	4,00
	Ortalama	3,59	5,5	4,15	3,87
	SS	,04243	,70711	,21213	,17678
<i>Eğitimsel Destek</i>	En Düşük	1,20	3,50	1,50	1,25
	En Yüksek	2,00	4,30	1,75	1,91
	Ortalama	1,6	3,90	1,62	1,58
	SS	,56569	,56569	,17678	,46669

Tablo 4.1 incelendiğinde, deney grubunda yapılan ön testlerde, sınıftaki öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliğinin duygusal destek boyutunda ortalama 3,93 puan ve sınıf organizasyonu boyutunda ortalama 3,59 puan ile orta düzeyde, eğitimsel destek boyutunda ise ortalama 1,60 puan ile düşük düzeyde olduğu saptanmıştır (1, 2= düşük; 3, 4, 5=orta; 6, 7=yüksek). Kontrol grubunda da ön testlerde benzer sonuçlar elde edilmiştir. Kontrol grubunda SDPA'nın duygusal destek boyutu ortalama 4,60 puan, sınıf organizasyonu boyutu ortalama 4,15 puan ve eğitimsel

destek boyutunda 1,62 puan hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre, her iki grupta eğitim öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin nitelikleri benzerdir.

Bulgular, Ertürk tarafından 2013 yılında yapılan SDPA'nın Türkiye geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında 120 anasınıfından elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ertürk (2013) çalışmasında sınıf içindeki öğretmen çocuk etkileşimlerini duygusal destek boyutunda ortalama 4.10 puan, sınıf organizasyonu boyutunda ortalama 3.36 puan ve eğitimsel destek boyutunda da ortalama 1.89 puan olarak saptamıştır.

Tablo 4.1'de deney ve kontrol gruplarının son test puanları incelendiğinde, deney grubunda öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğinin duygusal destek boyutunda ortalama 5,81 puan, sınıf organizasyonu boyutunda ortalama 5,00 puan ve eğitimsel destek boyutunda ise ortalama 3,90 puan ile orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bulgular, deney grubunda SDPA'nın üç boyutunda da ortalama puanlarda artışı göstermektedir. Bu sonuçta deney grubunun katıldığı eğitim uygulamalarının etkisi olduğu söylenebilir. Eğitimsel destek boyutunda ön testte en yüksek puan 2,00 kadar düşükken, bu sonuç son testte 4,30'a kadar çıkabilmiştir. Bununla birlikte eğitimsel destek boyutunun tüm boyutlar arasında en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1'de ortaya konulan sonuçlar ve SDPA'nın Türkiye uyarlama çalışmasında ortaya çıkan sonuçların örtüşmesi, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin en çok Eğitimsel Destek boyutlarında desteğe ihtiyaç duyduğunu, duygusal destek boyutunun içerdiği olumlu bir sınıf atmosferi yaratmak, duyarlı bir öğretmen olmak ve çocuğun bakış açısına saygı duyma konularında daha başarılı olduklarını gösterebilir. Eğitimsel Destek boyutunda öğretmenlerin çocukların kavram gelişimini desteklemesi, doğru geri bildirimlerden bulunması ve dil gelişimini destekleyecek sohbetleri teşvik etmesi beklenir.

Burchinal vd. (2010) okul öncesi eğitim sınıflarında SDPA ile ölçülen etkileşimlerde Eğitimsel Destek puanları 3 ve üstü olan sınıflarda çocukların akademik ve dil becerilerinde daha fazla kazanım gösterdiklerini ortaya koyar. ABD'de 2011 yılında Head Start programı bursu ile izlenen kurumların üçte birinden fazlasının Eğitimsel Destek boyutunda bu puanlara ulaşamadığı görülmüştür (NCTQL, 2013). Benzer şekilde ABD'de anasınıflarını, Head Start



sınıflarını ve toplum temelli erken çocukluk eğitimi uygulamalarını kapsayan ulusal çapta yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin eğitimsel desteğinin SDPA'nın diğer boyutlarına göre çok daha düşük olduğunu göstermiştir (Maxwell vd. 2009). Hamre vd. (2014) duyarlılığı yüksek öğretmenlerin sınıfta dili uyarıcı etkili uygulamalar gerçekleştirdiğini söyler ve bunları kavramları sohbetlere dahil etmek, gerçek hayatla ilişkilendirmek, çocukların düşüncelerini genişletmelerini sağlamak, ileri düzey kelimeler kullanmak ve açık uçlu sorular sormak olarak açıklar. Okul öncesi dönemde çocukların dil gelişimi ve sözel dil becerilerinin geliştirilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara iyi bir model olmaları, sınıfta zengin bir dil kullanmaları, çocuklarla düzgün cümlelerle dili basitleştirmeden konuşmaları, sohbetlerde betimlemelere fazlasıyla yer vermeleri çocukları farklı sözcüklerle ve karmaşık cümle yapılarıyla konuşmaya özendirme oldukça önemlidir (Sevinç, 2003: s. 178; Uyanık ve Kandır, 2010; Gönen ve Veziroğlu, 2013: s. 6-11). Bu araştırmada, öğretmenlerin SDPA'nın eğitimsel destek boyutunda düşük puanlar alması bu uygulamaları gerçekleştirmenin önemini farkında olmadıklarını ya da belirtilen alanlarda yetersiz olduklarını gösterebilir. Araştırmalar, yüksek düzeyde eğitimsel desteğin daha yüksek oranda sosyal başarı, olumlu öğretmen-çocuk etkileşimleri ve akademik görevlere kendini daha iyi verme konularında etkili olduğunu ortaya koyar (Guthrie vd., 2000; Pianta vd., 2002). Okul öncesi dönemde sunulan eğitimsel desteğin niteliğinin çocukların akademik ve dil başarısını etkileyeceği dikkate alınarak bu araştırmanın çalışma grubundaki öğretmenlere daha zengin eğitimsel fırsatlar yaratma konusunda desteğe ihtiyaçları olduğu söylenebilir.

Kültürel-Tarihsel Kurama göre planlanan eğitim uygulamaları sonucunda sınıftaki öğretmen-çocuk etkileşimlerinde farklılık olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile test edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun farklı ölçüm zamanlarına ait SDPA toplam puanlarına ilişkin betimsel değerler Tablo 4.2'de yer almaktadır

**Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubunun SDPA Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler**

	<b>Grup</b>	<b>Ön Test</b>	<b>Son Test</b>
<b>Deney</b>	Ortalama	3,1117	5,0717
	N	6	6
	Ss	1,23433	1,01055
<b>Kontrol</b>	Ortalama	3,4583	3,1100
	N	6	6
	Ss	1,43959	1,24924
<b>Toplam</b>	Ortalama	3,2850	4,0908
	N	12	12
	Ss	1,29125	1,49099

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi deney grubu sınıfında öğretmen-çocuk etkileşimlerinin ön test puan ortalaması 3,11 iken, bu değer son testte 5,07 olmuştur. Kontrol grubu sınıfında öğretmen-çocuk etkileşimleri puan ortalamasının ön testte 3,45 iken, son testte 3,11 olduğu görülmektedir. Buna göre; deney grubunda yer alan öğretmenlerin çocuklarla etkileşim puanlarında bir artış olduğu ancak kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin puanlarında düşüş olduğu görülmektedir.

Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır (Tablo 4.3 ve Tablo 4.4).

**Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test SDPA Toplam Puanlarının Mann Whitney U Sonuçları**

<b>Test</b>	<b>Puan</b>
Mann-Whitney U	11,000
Wilcoxon W	32,000
Z	-1,123
P	,261

p>0.05

**Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test SDPA Toplam Puanlarının MannWhitney U Sonuçları**

<b>Test</b>	<b>Puan</b>
Mann-Whitney U	3,000
Wilcoxon W	24,000
Z	-2,410
P	,016*

\*p <0.05

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere SDPA ön test puanları deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahip değildir ( $p=.261$ ,  $p>0.05$ ). Tablo 4.4'te ise deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p=.016$ ,  $p<0.05$ ). Bu bulgu deney grubunun Kültürel-Tarihsel Kurama dayanan eğitim uygulamalarına katılmadan önce, gruplar arasında öğretmen-çocuk etkileşimlerinde bir fark olmadığını ancak eğitim uygulamaları sonunda deney ve kontrol grupları arasında öğretmen-çocuk etkileşimleri açısından farklılık oluştuğunu ortaya koyabilir.

Deney grubunun puanlarındaki artışın öğretmenlere verilen Kültürel-Tarihsel Kuram'a dayalı eğitim uygulamalarının etkisi olduğu düşünülebilir. Bu bulguya benzer şekilde araştırmalar öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimlerin sahip oldukları bilgi birikimlerinin geliştirilmesi ve alandaki yeni gelişmelerle ilgili olarak bilgilendirilmesi açısından faydalı olduğunu ortaya koymuştur (Jackson vd., 2006; Dickinson ve Caswell, 2007; Akkuş ve Kadayıfçı, 2007; Önen vd., 2010; Hamre vd., 2012; Hamre vd., 2014, Downer vd., 2014). Pianta vd. (2008) hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin çocuklara duyarlı davranışlarında artış olduğunu, çocukların öğrenmelerine daha etkili destek verebildiklerini ve dil gelişimlerini daha etkili destekleyebildiklerini bulmuştur. Cunningham vd. (2015) öğretmen çalışma grubu modeli ile sürdürülen hizmet içi eğitimlerin sonucunda hem öğretmenlerin erken okuma yazma eğitimi performanslarında hem de çocukların bu alandaki becerilerinde artışlar olduğunu saptamıştır. Bu araştırmaların da gösterdiği gibi hizmet içi öğretmen eğitimleri yoluyla öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerinin niteliği olumlu yönde değiştirilebilir ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında SDPA'nın ön test, son test ve kalıcılık testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için birbiri ile ilişkili üç uygulamaya ait dağılımların karşılaştırılmasında kullanılan Friedman Testi yapılmıştır.

**Tablo 4.5. Deney Grubunun Ön Test, Son Test, Kalıcılık SDPA Toplam Puanlarının Friedman Sonuçları**

<i>H0 Hipotezi</i>	<i>Test</i>	<i>P</i>	<i>Karar</i>
Ön test, Son Test, Kalıcılık dağılımları aynıdır.	İlişkili Örneklem Friedman Varyans Analizi	0,014	H0 Reddedilir.

p < 0.05

Tablo 4.5'te yer alan Friedman testi sonuçlarına göre deney grubunun SDPA'dan aldığı ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görünmektedir. Bu bulgu Kültürel-Tarihsel Kuram'a dayalı eğitim uygulamalarına katıldıktan sonra ve 6 hafta sonraki değerlendirmede öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşimlerinde farklılık olduğunu ortaya koyar.

Kontrol grubunda ön test ve son test puanları arasındaki anlamlılığın incelenmesi için Friedman Testi kullanılmıştır (Tablo 4.6).

**Tablo 4.6. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test SDPA Toplam Puanlarının Friedman Sonuçları**

<i>H0 Hipotezi</i>	<i>Test</i>	<i>P</i>	<i>Karar</i>
Ön test, Son Test dağılımları aynıdır.	İlişkili Örneklem Friedman Varyans Analizi	0,102	H0 Kabul edilir.

p > 0.05

Kontrol grubunun SDPA'nın son test puanlarında düşüş olduğu bulunmuştur (Tablo 4.1). Ancak Tablo 4.6'da verilen Friedman testi sonuçları bu düşüşün istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu bulgu kontrol grubundaki öğretmen-çocuk etkileşimlerinin aynı düzeyde devam ettiğini gösterebilir. Her ne kadar ön test-son test puanları arasındaki farklılık anlamlı olmasa da; SDPA'nın her boyutunda gözlenen çok küçük orandaki düşüşün son test gözlemlerinin yapıldığı günlerdeki öğretmen motivasyonlarından ya da performanslarından veya grubun dinamiğinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Deney grubunda ön test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon Testi yapılmıştır.

**Tablo 4.7. Deney Grubunun Ön Test ve Kalıcılık SDPA Toplam Puanlarının Wilcoxon Sonuçları**

<i>H0 Hipotezi</i>	<i>Test</i>	<i>Anlamlılık</i>	<i>Karar</i>
Ön test ve Kalıcılık arasında fark yoktur.	Wilcoxon İlişkili iki Örneklem Testi	0,046	H0 Reddedilir

p <0.05

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere deney grubunun ön test ve kalıcılık testi SDPA puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu eğitim uygulamaları bittikten 6 hafta sonra deney grubunda tekrarlanan SDPA uygulamasında alınan puanların deney grubuna eğitim verilmeden önce yapılan ön testte alınanlardan anlamlı düzeyde farklı olduğunu ve eğitim uygulamalarının deney grubundaki öğretmen çocuk etkileşimleri üzerindeki etkisinin uygulamadan 6 hafta sonra da geçerli olduğunu gösterir. Ancak 0,046 anlamlılık değeri bu etkinin çok büyük olmadığını ortaya koymaktadır.

Deney grubunda son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon Testi yapılmıştır.

**Tablo 4.8. Deney Grubunun Son Test ve Kalıcılık SDPA Toplam Puanlarının Wilcoxon Sonuçları**

<i>H0 Hipotezi</i>	<i>Test</i>	<i>Anlamlılık</i>	<i>Karar</i>
Son test ve Kalıcılık arasında fark yoktur.	Wilcoxon İlişkili iki Örneklem Testi	0,028	H0 reddedilir.

p <0.05

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere deney grubunun son test ve kalıcılık testi SDPA puanları (Duygusal Destek: 3,58, Sınıf Organizasyonu: 2,5, Eğitimsel Destek: 1,33) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu eğitim uygulamaları bittikten 6 hafta sonra deney grubunda tekrarlanan SDPA uygulamasında alınan puanların eğitim bitiminden hemen sonra yapılan son testte alınan puanlarla farklılaştığını ve eğitimin etkisinin kalıcı olmadığını gösterir. Etkileşimler eğitim öncesine göre farklılaşmış ancak eğitim sonundaki etkileşim düzeylerinin kalıcılığı görülmemiştir. Bu bulgu, deney grubunun Kültürel-Tarihsel Kuram’la ilgili farkındalığının artmış olmasından ve bazı uygulamaları içselleştirebilmiş olmalarından ancak tutarlı bir şekilde uygulayamadıklarından kaynaklanabilir.

Uşun ve Cömert (2003) okul öncesi eğitim kademesinde görevli öğretmenlerin en önemli sorunları arasında kendini geliştirme ve yenileme fırsatları sağlayacak nitelikli hizmet içi eğitimlerin yapılmamasının geldiğini belirtir. Araştırmalar nitelikli ve amaca uygun planlanmış hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşimlerinin niteliğini geliştirebileceğini ortaya koymaktadır (Bierman vd., 2008; Domitrovich vd., 2009; Hamre vd., 2012; Pianta, Mashburn vd., 2008; Raver vd., 2008). Bununla birlikte sınırlı sayıda araştırma erken çocukluk eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin katıldığı eğitimlerin öğretmen-çocuk etkileşimleri üzerinde kalıcı etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Zaslow vd., 2011). Zembat ve Bilgin (1996) ise araştırmalarında öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almamış olmasının öğretmenlik tutumları boyutunda bir etkisinin olmadığı ve hizmete içi eğitim programlarının yeterince amacına ulaşmadığı sonucuna varmıştır. Neuman ve Cunningham (2009) hizmet içi eğitimin öğretmenlerin erken okuma yazma eğitimi konusundaki uygulamalarının niteliği ve bilgi düzeyleri üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında sadece ders oturumlarını kapsayan hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin uygulama ve bilgi düzeylerinde anlamlı bir fark bulamazken, hem ders hem eğitim koçluğu desteği alan öğretmen grubunun uygulamalarında ve bilgi düzeylerinde anlamlı iyileşmeler olduğunu görmüşlerdir. Bu sonuca dayanarak öğretmenlere verilen eğitimlerin öğretmenlerde mesleki açıdan tutum ve davranış değişiklikleri yaratacak şekilde kalıcılığının sağlanması yolları belirlenmelidir. Bunun için, öğretmen ihtiyaçlarından hareket eden ve düzenli aralıklarda verilecek eğitimlerin uygulamaya dönük olması, eğitim sonrasında öğretmenlerin uygulamalarını değerlendirilerek onlara dönütler sağlayan bir yapıda gerçekleştirilmesi gerekir. Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile verilen eğitim sürecindeki gelişmeleri göz önünde bulundurulduğunda bir eğitim koçu eşliğinde düzenli aralıklarla görüşmeler şeklinde tasarlanan eğitimlere katılmalarının kalıcılığın sağlanmasında etkili olabileceği söylenebilir.

#### **4.1.2. Nitel Bulgular**

- **SDPA'nın Ön Testleri Sırasında Yapılan Gözlemler**

Deney ve kontrol gruplarında SDPA'nın ön testleri sırasında yapılan gözlemlere ilişkin bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Deney grubundaki bir gözlem sırasında öğretmenin (D1) minderlerde oturan çocuklara bilmeceler sorduğu gözlenmiştir. D1 bu etkinlikte çocuklara isimleri ile hitap etmiş ve çocuklarla göz kontağı kurmuştur. D1 soruyu sorar: “Bilmece, bildirmece, ayaklara giydirmece?” Çocuklardan biri hemen “Ayakkabı!” diyerek öne atılır. D1 kesin bir ses tonuyla “Hayır.” der. Daha sonra “Çorap.” diye cevap veren bir başka çocuğa “Evet.” cevabını verir. Bu etkinlikte D1’in sadece kendi aklındaki doğru cevaba odaklandığı, farklı bakış açılarına saygı duymadığı düşünülebilir. Etkinlik boyunca D1 cevapları “Evet” ve “Hayır”la sınırlamış, bilmeceleri anlamadığından yakınan ya da anlamadığı belli olan çocuklara destek sağlamamış, çocukların cevaplarını genişletmeye çalışmamıştır. Bu konuda bir başka gözlem ise ön testler boyunca deney grubu öğretmenlerinin çocukların düşünme becerilerini bir üst düzeye taşıyacak fırsatları değerlendirmemeleridir. Örneğin; bir kitap hakkında konuşurlarken: D1: “Üstüne balon yapıştı.” der. Çocuk: “Nasıl yapıştı?” diye sorar. D1: “Bilmem, nasıl yapıştı?” diye soruyu yeniden sorar ancak konuyu o noktada kapatır ve başka bir konuda konuşmaya başlar. Öğretmenlerin çocukların doğal merak ve ilgilerini daha ileriye taşımakta sıkıntı yaşadığı ve daha çok detaylı soruları geçiştirme eğiliminde oldukları görülmüştür. Buna karşılık çocuklardan gelen cevapların da hep tek kelimelik olduğu dikkati çekmiştir. Yine öğretmenin çocuklarının dil gelişimlerine destek vermeleri ile ilgili olarak deney grubu öğretmenlerinin büyük grup etkinliği olarak çocuklara kitap okudukları gözlenmiştir. Öte yandan, kitap okuma sırasında öğretmen-çocuk etkileşimi çok sınırlıdır. Öğretmenlerin çocuklardan gelen sözleri sadece tekrarladığı, geliştirmede olduğu ya da karşılıklı sohbete girmediği görülmüştür. Öğretmenler açık uçlu sorular sormamakta, doğru cevaba odaklanmaktadırlar. Okunan hikâyelerin öncesinde ya da sonrasında ilişkili bir etkinlik yapıldığı gözlenmemiştir. Anaokullarında büyük gruba kitap okunduğu zamanlar çocukların üst düzey bilişsel düzeylerini desteklemek, problem çözme becerileri ve dil gelişimleri üzerinde çalışmak için etkili fırsatlardır. Öğretmenler kitap okuma etkinlikleri sırasında çocuklara aşamalı bir destek sağlayarak anlamlı ve birbirine bağlı biçimde öğrenmeler sağlayabilir. Ancak bu örneklerde görüldüğü üzere, öğretmen sınıfta olumlu bir atmosfer yarattığı halde, SDPA’nın dili model olma, geri bildirim ve kavram gelişimi boyutlarında zayıf kaldığı görülmektedir. Hamre vd.’nin (2012) de belirttiği gibi, çocukların öğrenmesinde daha pasif bir rol alma eğiliminde ve inancında olan öğretmenlerin çocuklarla belli kazanımlara ve

amaçlara yönelik etkileşimlere girme olasılığı daha azdır. Bu araştırmada öğretmenlerin çocuklara sundukları eğitimsel desteğin yetersiz olması, öğretmenlerin çocukların öğrenmesinde daha aktif rol almak istememelerinden ya da açık uçlu sorular sorarak ya da fırsatlardan yararlanarak eğitimsel destek sunma konusunda bilgi ve uygulama eksikliklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Deney grubunda yapılan bir başka gözlem ikinci kahvaltısı sırasında gerçekleşmiştir. Gözlenen öğretmen D1'in ikinci kahvaltısı boyunca çocuklarla oturmadığı, öğretmen masasında oturup çayını içmeyi tercih ettiği görülmüştür. 20 dakikalık gözlem süresince öğretmenler çocuklardan uzak durmuş, ara ara yanlarına yanaşan çocuklarla kısa ve daha çok uyarı ya da yönerge vermek amaçlı konuşmalar yapmıştır. Gözlem boyunca çocuklar kendi aralarında sohbet etmiş ancak D1 çocuklarla herhangi bir sohbet ortamı yaratmamış, çocuklara sırtı dönük bir şekilde oturmuştur. Çocuklar sık sık bir başka arkadaşı şikayet etmek için öğretmenin yanına gelmiş; D1 sürekli yanına gelen bir çocuğa "Lütfen kahvaltını yapar mısın?" diyerek geri yollamıştır. Çocukların çoğu kahvaltılarını bitirmiş olmasına rağmen, öğretmenler çaylarını bitirene kadar masada oturmak zorunda kaldıkları için sıkıldıkları gözlenmiştir. Bu gözlemden görüldüğü üzere, öğretmen günün bir rutini olan ikinci kahvaltısından bir öğrenme fırsatı olarak yararlanmamıştır. Sosyal bağlamın çocukların öğrenme ve gelişimlerine olan etkisi dikkate alındığında, çocukların yetişkinlerle bu tür rutin etkinlikler sırasındaki etkileşimleri de önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin kahvaltı rutinitinde çocukların ihtiyacını gözetmemesi ve bu süreci çocuğun faydasına yönelik kullanmamasına ilişkin bu bulguya dayanarak öğretmenlerin çocuk merkezli olmak yerine öğretmen merkezli oldukları söylenebilir. Benzer durumlar, sınıf içinde serbest oyun saatlerinde de sık sık gözlenmiş, öğretmenlerin bu süreçlerde daha çok çay içerek sohbet ettiği ya da diğer etkinliklere hazırlık yaptığı görülmüştür. Okul öncesi sınıflarda sınıfa varış, oyun alanına geçiş, öğrenme merkezleri arasındaki geçişler, dışarıya çıkış ve geri dönüş, temizlik için tualete gidiş, yemekhaneye gidiş ve geri dönüş, uyku için hazırlık ve eve gidiş için hazırlık önemli geçiş noktalarıdır (Ergün ve Bakkaloğlu, 2015). Okulda geçirilen zamanın önemli bir kısmını kapsayan geçişlerin başarılı olması ile sınıf yönetimi arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Başarılı olan her geçişte çocuklara sağlanacak eğitsel desteğe ayrılacak zaman arttırılmakta ve öğretimde hedeflenen kazanımlar çocuklarda daha fazla



gözlenebilmektedir. Öte yandan başarısız geçişlerde problem davranışların ortaya çıkması olasılığı fazladır (Banerjee ve Horn, 2012). Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin kahvaltı rutininde çocuklarla etkileşim kurmada yeterli olmadığı ve kahvaltıdan etkinliklere geçişi kolaylaştırmadığı söylenebilir.

Ön testler sırasında deney grubunda yapılan gözlemlerde, öğretmenlerin sıklıkla kendi planladıkları ve yönettikleri grup oyunlarını tercih ettikleri görülmüştür. Oyunda öğretmenlerin rolü baskındır ve çocuklara sürekli yönerge verirler. Öğretmenler oyunlar sırasında eğleniyor görünmemekte, daha çok bir kontrol mekanizması olarak oyuna dahil olmaktadır. Büyük grup oyunları çocukların sosyal becerilerini desteklemek için uygun bir seçenek olmakla birlikte çok fazla öğretmen odaklı olma riski taşımaktadır. Deney grubunda gözlenen müzikli bir büyük grup aktivitesinde öğretmenler D1 ve D2'nin çocukların heyecandan seslerinin çok yükseldiği bir noktada müziği aniden kapatarak: "Bu böyle oynanmaz!" dediği görülmüştür. Bu gözlemlerde öğretmenin empati kurmadığı, çocukların davranışını yönetmekte uygun yöntem kullanmadığı söylenebilir. Etkinlik sırasında D1 ve D2 etkinliğin akışı ile ilgili kendi aralarında konuşmaya başladıklarında, çocukların dikkatinin dağıldığı ve oyunun bu şekilde sona erdiği gözlenmiştir. Öğretmenlerin hazırlığının az olmasının, geçişleri iyi yönetememesinin ve etkinlik öncesinde çocuklardan net davranış beklentilerini ortaya koymamasının, oyun sırasındaki öğretmen-çocuk etkileşimlerini olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin çocukların heyecanını ya da farklı tepkilerini dikkate almaması çocukların bakış açısına saygı duymadıklarını gösterebilir. Bu bulgu Akman ve Ertürk'ün (2011) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin bilgi düzeylerini ve eğitim hakkı, eğitimde fırsat eşitliği, çocuk haklarının okul öncesi dönemde öğretilmesi konularına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğretmenlerin genel olarak çocukların sahip oldukları haklarının içeriğini bilmelerine rağmen çocuk haklarına yönelik öğrenme isteklerinin, derslerden konu ile ilgili edindikleri kazanımların ve konu ile ilgili gerçekleştirilen etkinliklere katılım oranlarının düşük olduğu ve sınıf içi uygulamalarda eksiklikler olduğu sonucuna varılmıştır. Batur Musaoğlu ve Haktanır'ın (2012) çalışmasında da 10 yıl önce olduğu gibi hala çocukların medeni haklara sahip bireyler olarak görülmediği; ne evde ne de okulda çocuklara güvenilmediği; çocuk haklarını anlamak ve eğitimi

buna göre şekillendirmek konusunda gelişme görülmediği belirtilmiştir. Bu araştırmada da öğretmenlerin çocukları anlamaya çalışmaması ve eğitimlerini onların ihtiyaçlarına göre şekillendirmemesi çocukları haklara sahip bireyler olarak görmemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Deney grubu öğretmenleri Kültürel-Tarihsel Kurama dayalı eğitim uygulamalarına katılmadan önce gerçekleştirilen ve sınıftaki öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğini belirlemek amacıyla yapılan SDPA ön testlerinde öğretmenlerin genel olarak yumuşak ve sakin ses tonu kullandıkları, çocukların kendi aralarında sohbet ettikleri ve kavga etmeden oynadıkları görülmüş; ancak öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerini sınırlı tuttuğu, genelde çocukları uyarmak ve yönerge vermek için onlarla konuştukları, geri bildirimlerin “aferrin, çok güzel” gibi geleneksel onaylama ifadelerinden öteye gitmediği ve sürekli büyük grup etkinlikleri planlandığı görülmüştür. Ön testler boyunca öğretmenlerin çocuklarla birebir etkileşmediği ya da küçük grup etkinliği planlamadığı gözlenmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin çocukların ihtiyaç duyduğu bireysel desteği sunamadığını düşündürmektedir. Halbuki, Smith (1996) öğretmenlerin çocukların PGA’larına uygun öğrenme etkinlikleri planlayabilmeleri için onların ne yapabildiğini ve neyi anladığını bilmeleri gerektiğini ve çok iyi gözlemciler olmalarının önemini vurgular. Bunu sağlayabilmek için öğretmenlerin küçük grup ya da bireysel çalışmalar yapması gereklidir.

SDPA’nın kontrol grubunda yapılan ön test periyotları boyunca gerçekleşen gözlemlerde rutinlerin çok uzun sürdüğü ve bunun çocukların sıkılması ve davranış yönetimi boyutunda sorunlar yaşanması ile sonuçlandığı görülmüştür. Örneğin kahvaltı saatinde yapılan bir gözlemlerde, öğretmenlerin kendi aralarında sohbet ettikleri, çocukların hepsinin kahvaltısını bitirmiş olduğu halde, yerlerinden kalkmadıkları ve sonuç olarak çocukların yemekhanede masaların çevresinde koşturmaya başladığı görülmüştür. Öğretmenler K1 ve K2 çaylarını bitirdiklerinde kızgın bir ses tonu ile çocuklara sıra olmalarını söylemiştir. Anaokullarında kahvaltı, öğle yemeği, ikinci kahvaltısı gibi rutinlerin gereğinden fazla uzun sürmesi, çocukların çok uzun süre hareketsiz kalmaları ve sıkılmaları ile sonuçlanacaktır. Oysa çocukların dikkat süreleri kısadır ve doğal olarak hareketlidirler. Bu nedenle uzun süre aynı pozisyonda oturmalarının bu yaş grubundan beklenmemesi gerekir. Çocukların dikkat süreleri kısadır ve doğal

olarak hareketlidirler (Cole, Cole ve Lightfoot, 2005). Bu gelişimsel bilgiyi göz önüne alarak öğretmenlerin programda rutinleri telaş ve gerginlik yaratmayacak ama çocukların sıkılmasına da fırsat vermeyecek sürelerde tutması önemlidir. Akgün, Yazar ve Dinçer (2011) öğretmenin sınıf içi etkileşimlerinde katılım ve duyarlılık göstermesinin, çocuklara yanıt vermeye hazır olmasının ve çocukların öğrenmelerini desteklemesinin önemini vurgular ve bu özelliklerin erken çocukluk eğitim ortamlarında çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel kazanımları için gerekli olduğunu belirtir.

Kontrol grubunda yapılan tüm gözlemlerde K1'in çocukların serbest oyunu boyunca öğretmen masasında oturduğu, bilgisayarda başka işlerle ilgilendiği, çocuklarla sohbet etmediği ya da oyunlarına katılmadığı gözlenmiştir. K1, dramatik oyun köşesinde bir oyuncuğa ulaşamayan çocuğa, oturduğu sandalyeden kalkmadan yüksek sesle: "Hangisini istiyorsun?" demiştir. Çocuğun oyuncuğu almaktan vazgeçerek, başka bir yöne yöneldiği gözlenmiştir. K1'in yardım niyetiyle yaptığı bu girişim çocuğa doğru mesajı veremediğinden yerine ulaşamamıştır. Öğretmenlerin çocuklara fiziksel olarak yakın durması, onlara doğru destekleri verebilmeleri açısından önemlidir. Ogelman (2014) serbest zaman etkinlikleri sırasında çocukların bireysel ihtiyaçlarına, gelişim düzeylerine ve sayısına göre çok sayıda ve farklı seçenekler sunulması gerektiğini ve çocukların yönlendirilmesinin önemini vurgular. Serbest zaman etkinlikleri okul öncesi dönemde çocukların düzenli olarak akranları ile çeşitli oyunlar oynayarak sosyal ve kültürel dünyayı anlamalarına yardımcı olur ve okul öncesi öğretmenleri bu sırada aktif olmalıdır. Çocukları gözlemeli, kayıt tutmalı ve onlara rehberlik etmelidir (Ogelman, 2014). Araştırmada gözlenen öğretmenlerin serbest zaman etkinliklerinin programdaki yerini ve çocukların gelişimindeki etkisini dikkate almadığı düşünülebilir. Bu bulgu Ogelman'ın (2014) araştırmasındaki sonuçlar ile örtüşmektedir. Sözü edilen çalışmaya dahil olan öğretmenlerin %39,5'inin serbest zaman etkinliğinde başka işlerle ilgilendiği, sadece %18'inin çocukların oyunlarına katıldığı görülmüştür. 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programında Güne Başlama Zamanı olarak adlandırılan bu sürede öğretmen-çocuk, çocuk-çocuk arasında yüzyüze etkileşimin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Dolayısıyla çalışma grubundaki öğretmenlerin serbest oyuna ait yanlış algılarının ve bu süreçte katılım

sağlamamalarının Güne Başlama Zamanı'nın kazanımlarını değerlendirememelerine neden olduğu söylenebilir.

Bir başka gözlemede K1'in çocuklara sık sık bağırarak yönerge verdiği ve çocukların davranışlarını kontrol etmek amacıyla devamlı "Şşt, şşt" ifadesini kullandığı tespit edilmiştir. Bir başka sefer; K1: "N'oluyor yaa?" ve "Bana bak!" gibi sert ve tehditkâr ifadelerle çocukları uyarmıştır. Öğretmenin yüksek ses tonu ve sınıf yönetimi amacıyla tehditkâr ve olumsuz sözel ifadeler kullanması sınıftaki olumlu atmosferi bozar, öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimlerin niteliğini düşürür. Bu çalışma bulgularına benzer olarak İflazoğlu ve Bulut (2005) ve Bulut ve İflazoğlu (2007) araştırmalarında öğretmenlerin uygun ve yeni davranış biçimleri öğretmek yerine uygun olmayan davranışı azaltmaya yönelik tepkisel davranmayı sınıf yönetimi stratejisi olarak seçtiği ortaya konmuştur (akt. Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011). Türkiye'de öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile ilgili yapılan bir başka araştırmada ise Şentürk ve Oral (2008) öğretmenlerin sınıf yönetiminin birçok boyutunda yetersiz kaldıklarını göstermiştir.

Kontrol grubunda gözlenen bir büyük grup sohbet etkinliğinde K1'in çocuklara sorular sorduğu ancak çocukların cevap vermeleri için onlara fırsat tanımadığı gözlenmiştir. K1 sık sık söz almak isteyen bir çocuğun sözünü keserek: "Ç1, sen çok konuştun" der. Söz almış ve kendini ifade etmekte zorlanan bir çocuğa: "Ç2, haydi çabuk ol" der. Benzer şekilde, K1 tüm çocuklara hitaben "Çabuk olun, tek bir cümle söyleyin", "düşünüp parmak kaldırın" ifadelerini kullanmıştır. K1 sohbet sırasında çocukları acele ettirmiş, kendilerini ifade etmelerine izin vermemiştir. Bu örnekte görüldüğü gibi K1 yaptığı etkinlik sırasında çocukların neler söyleyeceğine, nasıl paylaşımlarda bulunacaklarına ya da bu etkinlikten ne kazanımları olacağına odaklanmamış, sadece planında olan bir etkinliği tamamlama endişesi ve amacı gütmüştür. Öğretmenlerin tüm eylemlerinde ve sınıf içinde gerçekleştirdikleri tüm uygulamalarda amaçlı olmaları çocukların süreçlerden en yüksek oranda faydalanmaları açısından önemli bir gerekliliktir. Bu gereklilik 2012 yılında güncellenen MEB programında da yer alır. Programda yer alan kazanımlar çocuğu merkeze alarak belirlenir ve çocuklar tarafından ulaşılması gereken sonuçları gösterir. Öğretmenler günlük plana aldıkları kazanımları kapsayıcı nitelikte etkinlikler hazırlamalı ve uygulamalıdır (MEB, 2013, s.18).

Benzer şekilde, bir başka çember zamanı etkinliğinde gerçekleşen sohbette çok kalabalık bir grupta çalışıldığı için çocukların verdikleri cevapların genişletilmediği, geçirildiği tespit edilmiştir. Deney grubunda da fark edildiği üzere, kontrol grubu öğretmenleri de sürekli büyük grupta çalışmayı tercih etmektedir. Bu tercihleri, öğretmenlerin çocuklarla yakından etkileşime girmesini ve bireysel tanıma değerlendirme yapabilmelerini zorlaştırmaktadır. Ertürk (2013) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde, öğretmenlerin bireysel ve küçük grup etkinlikleri gerçekleştirmedikleri bunun yerine bütün sınıfla etkinlikleri yürüttükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin daha çok büyük grupta çalışmayı tercih etmesi ve çocukların bireyselliklerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmaması, sınıf yönetim becerilerindeki eksikliklerden ve öğrenme merkezlerinden tam anlamıyla faydalanamamalarından kaynaklanabilir. Halbuki, öğretmenlerin sınıf içinde etkinliklere veya oyunlara katılımları, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı olmaları çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini olumlu etkilemektedir (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011).

Kontrol grubundan K1 bir başka gözlem sırasında çocuklardan birine “Şu” diye seslenirken gözlenmiştir. Kendisine bacağının acıdığını söyleyerek yanına gelen bir çocuğu sınıftaki yardımcı ablaya göstererek, K1: “Şunun bacağına bir baksana” der ve çocuğu “Şşşt, buraya gel” ifadesi ile çağırır ve çocuğa “Yoktur birşey” der. Bu örnek öğretmenlerin çocuklar hakkındaki söylemlerinde kullanılan dile dikkat etmediklerini gösterebilir. Batur Musaoğlu ve Haktanır (2012) MEB 2006 Okul Öncesi Eğitim Programını Çocuk Hakları açısından inceledikleri araştırmalarında çocukluğu olgun olmayan bir bireyin yetişkinliğe doğru geçirdiği bir sosyalleşme ve evrimleşme süreci olarak görme yönündeki geleneksel anlayışın değişmesi gerektiğini belirtir ve küçük çocukların kendi duyarlılıkları, bakış açıları ve ilgileri ile toplumun aktif katılımcıları olduklarını vurgular. Bu çalışmada K1’in Tablo 3.1’de belirtildiği üzere 47 yaşında ve 20 yıllık kıdeme sahip bir öğretmen olması daha geleneksel bir öğretmenlik anlayışına sahip olmasına etkisi olabilir. K1 böyle bir anlayışa sahip olduğu için çocuğun duygu ve düşüncelerini önemsememe eğiliminde olabilir. Bu anlayışta bir öğretmen olduğu için çocuğu olgunlaşmamış bir birey olarak düşünmekte ve kendini çocuktan üstün bir konuma yerleştirmekte olduğu düşünülebilir.

Dile model olma konusunda yapılan gözlemlerde öğretmenlerin daha çok çocuklara “Hangisini seviyorsun?”, “Bunu çok mu seviyorsun?” gibi evet/hayır soruları ya da “Çemberin diğer adı nedir?” “Elmalar nerede?” gibi doğru cevaba odaklanmış sorular sordukları görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin hiçbirinin kendine yönelik konuşmaya model olduğu gözlenmemiştir. Vygotsky’nin kuramını temel alarak yapılan bir çalışmada öğretmenlerin kullandıkları dilin niteliği ve çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi incelenmiştir (Peterson, 2005). Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çocukların üst düzey bilişsel becerilerini arttırmak için öğretmen-çocuk arasındaki sohbetlerde bilimsel ve açıklayıcı bir dil kullanması gerektiği belirtilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin çocuklarla sınıf içi etkileşimlerinde gündelik bir dil kullanması öğretmenlerin çocukların bilişsel gelişimlerini yeterince destekleyemedikleri anlamına gelebilir.

Çocuğun bakış açısına saygı boyutunda da kontrol grubunda olumsuz yaşantılar gözlenmiştir. Örneğin; K2 çocuklarla bir oyuna başlamış, onlara önce oyunun kurallarını anlatmıştır. Çocukların oyuna zevkle katıldıkları gözlenmiştir. K2’nin çocuklara “Oyunda konuşmak yok” dediği not edilmiştir. Bir süre oynadıktan sonra K2 açıklama yapmadan oyunu bitirmiş, çocukların daha fazla oynamak istediklerine dair itirazlarını duymazdan gelerek başka bir etkinliğe geçmiştir. Öğretmenin oyunda sürekli lider konumda olmak istemesi, oyunu kendi başlatıp, kendi bitirmesi, kuralları kendi koyması çocuğun bakış açısına saygı boyutunda eksiklikler olduğunu göstermektedir. Bu davranışın sebebinin öğretmenlerin kontrolü kaybetmekten duydukları kaygı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çocuk haklarına yönelik geleneksel anlayışa sahip olmanın da çocuğun bakış açısını dolayısıyla çocuğa saygı gösterilmesine engel olmuş olabileceği söylenebilir.

Genel olarak, araştırmacı eğitim uygulamalarına başlamadan önce SDPA ön testlerini gerçekleştirirken gözlediği öğretmen -çocuk etkileşimlerinde her iki sınıfta da ortak bazı olumsuz noktalar tespit etmiştir. Yukarıda detaylı olarak tartışılan bu olumsuzluklar aşağıda özetlenmiştir:

- Öğretmenlerin çocuk imajı yetersiz, söz dinlemez, yavaş ve öğretmen tarafından devamlı yönlendirilmesi gereken bireyler şeklindedir.

- Öğretmenler rutinlerde çok fazla zaman harcamaktadır. Etkinlikler sırasında ya da bir etkinlikten diğerine geçerken birbirleri ile sohbet etmekte, dikkatlerini çocuklara vermemektedirler.
- Öğretmenler serbest oyuna hiçbir şekilde katılmamaktadır. Serbest oyun, öğretmenler için güne hazırlık ya da dinlenme saati olarak görülmektedir.
- Öğretmenlerin kalabalık olan sınıfı bölerek küçük gruplarla daha etkin çalışmaya yönelik bir çabaya girmedikleri gözlenmiştir. Sürekli büyük grup çalışmayı tercih ederler ve dikkati dağılan ya da ilgisini etkinliğe veremeyen çocukları görmezden gelme veya etkinlikten çıkarma gibi yöntemlerle sınıf yönetimi gerçekleştirmektedirler.
- Öğretmenler çocuklara alaylı, tehditkâr ya da saygısız hitaplarda bulunabilmekte, onların yanında çocuk yanlarında değilmiş gibi konuşabilmektedirler. Öğretmenlerin geleneksel bir anlayışla kendilerini bilgiye sahip olan ve bilgiyi aktaran kişi olarak gördüğü, çocuğa birey olarak saygı duymadığı düşünülebilir.
- Sınıflarda öğrenme merkezleri olmasına rağmen, öğretmenlerin etkileşimleri arttırmaya yönelik olarak merkezlerde herhangi bir çabası görülmemiştir. Öğretmenler öğrenme merkezlerinde gerçekleşen oyunları sadece güvenlik amacıyla izlerler. Bunun sebebinin öğrenme merkezlerinin anlamının ve eğitim programındaki rolünün öğretmenler tarafından tam anlaşılabilmesi olduğu düşünülmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenler uzun yıllar farklı bir anlayışla çalışmaya alışkın olduklarından, Kültürel-Tarihsel Kuram'a dayalı eğitim uygulamalarını içselleştiremedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenme merkezlerinin etkili bir şekilde programa katılması konusunda daha fazla deneyime ihtiyaçları olduğu gözlenmiştir.
- Öğretmenlerin kullandıkları dil çok gündelik bir dildir. Çocukların üst düzey bilişsel işlevlerini geliştirmeye yönelik kavramlar kullanmamakta, yeni sözcükleri ancak okudukları hikâyede geçerse aktarmakta, çocukların düşünce sistemleri hakkında ipucu veren sorularını geçiştirmektedirler. Sınıflarda öğretmen-çocuk arasında gelişen karşılıklı sohbetler

gerçekleşmemekte, çocuklara verilen geri bildirimler “çok güzel, aferin” gibi ifadelerle sınırlı kalmaktadır.

- Çocukların PGA’larına yönelik hiçbir çalışma yapılmadığı gözlenmiştir. Çocuklar sürekli büyük gruba dahil oldukları için öğretmenlerin onların PGA’larına göre etkinlikler planlamaları mümkün olmamaktadır.
- Öğretmenler etkinliklerden önce çocuklardan beklentilerini açıkça ifade etmekle birlikte tüm süreçler büyük çoğunlukla öğretmen odaklı gelişmekte, çocuklara çok az seçim hakkı tanınmaktadır. Öğretmenlerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlarında esnek olmadıkları ve çocuklardan nasıl geri dönüşler gelirse gelsin, planlarını uygulamaya direndikleri görülmüştür.
- Özetle, her iki grupta da öğretmenlerin çocuklarla yakın etkileşim kurma, onları anlama, iletişimlerini en üst seviyeye çıkarma, bireysel farklılıklarına önem verme, ihtiyaç ve ilgilerine karşı farkındalık sahibi olma konularında eksiklikleri olduğu görülmüştür.
- **Kültürel-Tarihsel Kuram’a Dayanan Eğitim Uygulamaları Sırasındaki Gözlemler**

Kültürel-Tarihsel Kuram’a göre hazırlanan eğitim uygulamalarını içeren 11.10.2013-23.12.2013 tarihleri arasında gerçekleşen 18 eğitim oturumu boyunca deney grubunun çocuklarla etkileşimlerine ilişkin gözlemler aşağıda verilmiştir.

Üçüncü eğitim oturumu sonrasında deney grubunda yapılan bir gözlemde D1 3 çocukla küçük grup sohbeti denemiştir. Sohbetin konusunu hafta sonu planları olarak belirleyen D1, çocuklara, “Hafta sonu ne yapacaksın?” diye sormuştur ve onların cevaplarını dinlemiştir. Yaklaşık 10 dakika süren küçük grup zamanına katılan çocukların neşeli ve katılımcı olduğu görülmüştür. D1 bu etkinliği, grubun bir kısmı seramik dersi için sınıftan çıktığında gerçekleştirmiştir. Oysa, eğitim uygulaması öncesinde sınıftan başka bir etkinliğe katılmak için bir grup çocuk çıktığında, sınıfta kalan öğretmenin çocuklarla pek etkileşime girmediği, onları serbest oyuna yönelttiği, kendisinin de öğretmen masasında oturduğu gözlenmişti. Kültürel-Tarihsel Kuram’ı temel alan eğitim uygulamaları sırasında yapılan bu gözlem, öğretmenin eğitimde öğrendiklerini uygulamaya çalıştığını gösterebilir. D1’e etkinliğin verimli olup olmadığı sorulduğunda, D1: “Çocukların hepsi sohbete



katıldı. Hatta bir tanesi: "Siz yorgun oluyorsunuz, o yüzden dinlenirsiniz değil mi öğretmenim?" diye sordu. Bu benim çok hoşuma gitti" diye cevap vermiştir. D1 uygulamadan zevk aldığını, uygulamaya devam edeceğini belirtmiştir. Smith (1996) öğretmenlerin çocukların PGA'larına uygun öğrenme etkinlikleri planlayabilmeleri için çocukların ne yapabildiğini ve neyi anladığını bilmeleri gerektiğini ve çok iyi gözlemciler olmalarının önemini vurgular. Bunu sağlayabilmek için öğretmenlerin küçük grup ya da bireysel çalışmalar yapması gereklidir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin küçük grupla çalışma fırsatını değerlendirmeye başlamış olması çocukların PGA'larına uygun etkinlikler planlamaları için onlara destek olabilir. Kültürel-Tarihsel Kuram'a dayalı eğitim uygulamalarının öğretmenlerin çocukları daha iyi tanımaları ve dolayısıyla onlarla daha güçlü etkileşimler kurmalarına olumlu etki ettiği söylenebilir.

Beşinci eğitim uygulaması sonrasında yapılan bir gözlemden, D1 ve D2 bir sanat etkinliği başlatmıştır. Etkinlik boyunca öğretmenlerin güler yüzlü olduğu, çocukların katılımının yüksek olduğu görülmüştür. Etkinlik başlamadan önce D1 çocuklara elindeki geometrik şekilleri göstererek sorar: "Bunlarla ne yapabiliriz?" Çocuklar: "Siz saklarsınız, biz de buluruz." "Labirent yaparız." "Parçaları birleştirir şapka yaparız." gibi cevaplar vermişlerdir. D1 ve D2 tüm çocuklara söz hakkı vermiş, hepsinin fikrini dinlemiş ve bazen tekrarlamıştır. Ancak, çocuklarla karşılıklı bir sohbet yaratacak soru cevap döngüsü geliştirmemişlerdir.

Vygotsky yaklaşımına göre dilin önemi, sosyal konuşma ve kendine yönelik konuşma konularının anlatıldığı beşinci eğitim oturumu sonrasında, serbest oyun saatinde D2 yapboz yapan 3 çocuğun yanına oturmuştur. Yapboz yapan çocuklarla konuşurken eğitimlerde kullanılması önerilen dili kullandığı farkedilen D2 çocuklara yardım ederken şu ifadeleri kullanır: "Bak burası mavi; burayla aynı rengi bulacağız.... Kenarları yapalım... Rengine dikkat et..." D2 çocuklarla birebir etkileşim kurmuş, onlara sözel ipuçları vermiştir. Çocuklar yapbozu öğretmenleri ile birlikte tamamlamışlardır. Bu gözlemden D2'nin tutumunda öne çıkan farklılık serbest oyun sırasında çocukların yanına oturmayı tercih etmesi ve çocukların etkinliğine katılmasıdır. Ayrıca, yapboza yardım ederken kullandığı kelimeleri özenle seçmesinde ve çocuklara ipuçları vermeye çalışmasında eğitimin etkisi olduğu söylenebilir. Bir başka gözlem sırasında D2 kalabalık bir çocuk grubuyla görsel algıyı desteklemek üzere bir oyun oynamıştır. Oyunu oldukça kalabalık bir

grupla oynamasına ve çocukların kendilerine sıra gelmesini beklerken sıkılmalarına rağmen, D2'nin şekilleri kâğıda dizerken kendi kendine yüksek sesle konuşarak çocuklar için kendine yönelik konuşmaya model olduğu görülmüştür. Çeşitli araştırmalar (Winsler, Manfra, ve Diaz, 2007; Winsler, Carlton ve Barry, 1997; Winsler ve Diaz, 1995; Broderick, 2001; Day ve Smith, 2013; Behrend, Rosengren, ve Perlmutter, 1989, akt. Keleş ve Alisinanoğlu, 2014), okul öncesi dönem çocuklarının kendine yönelik konuşmalarının, bilişsel gelişime ve duygu düzenlemeye yardımcı olarak kullanılabilceğini ve bu tür konuşmaların düzenleyici işlevi nedeniyle sınıf ortamında desteklenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu araştırmada eğitim uygulamaları sırasında öğretmenlerin bu beceriyi desteklemek konusunda farkındalıklarının artmış olması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Öz düzenleme ile ilgili kuramsal bilgi ve uygulama örnekleri verilen eğitim oturumundan sonra yapılan gözlemde D1 çocuklarla "Heykel" oyunu oynamıştır. Heykel oyununu birkaç farklı şekilde oynayan öğretmenin neşeli ve güler yüzlü olduğu, oynamak istemeyen çocukları da güldürerek oyuna dahil ettiği görülmüştür. Öğretmen müzik durduğunda çocukları gıdıklayarak ne kadar iyi heykeller olduklarını test etmiş, daha sonra birer masa olmalarını istemiş ve üzerlerine bardak koyarak ne kadar iyi bir masa olduklarına bakmıştır. 27 çocuğun katılımı ile gerçekleşen oyunda D1 tek öğretmen olmasına rağmen çocuklarla olumlu etkileşimler kurarak ve sınıfta olumlu bir atmosfer yaratarak etkinliği başarı ile tamamlamıştır. Öğretmenin sabah yapılan eğitim oturumundan hemen sonra çocuklarla bu oyunu oynaması eğitimden olumlu etkilendiğini ve sınıfta uygulama yapmak için motive olduğunu gösterebilir. Öz düzenleme ile ilgili bir başka gözlem de deney grubu öğretmenlerinin çocuklara Baş-Omuz-Diz-Ayak Parmakları oyununu öğretmesidir. Öğretmenler bu oyunu uygulama örneği olarak araştırmacıdan dinlemiş, ertesi gün sınıfta büyük grupla oynamışlardır. Öğretmenlerin eğitimden sonra çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemek için önerilen bu oyunu hemen benimsedikleri ve denedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu oyunu daha sonra birkaç sefer daha oynattığı gözlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin eğitimde kendilerine önerilenleri benimsedikleri ve kendilerini geliştirmek için çaba gösterdiklerini ortaya koyabilir. Öğretmen-çocuk etkileşimleri ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok

araştırma vardır (Ertürk, 2013; Sammons vd., 2008; Hamre vd. 2012; Merrit vd., 2012). Rim-Kaufman vd., (2009) öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğinin geliştirilmesi açısından çocukların davranış düzenlemelerini destekleyecek etkili sınıf yönetimi uygulamalarına önem verilmesini vurgular. Bu anlamda çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıfta öz düzenleme becerilerini desteklemeyi amaçlayan oyunlar oynaması etkili bir sınıf yönetimi uygulaması olarak değerlendirilebilir. Yine öz düzenlemeyi destekleyecek şekilde öğretmenler çocuklarla “don” oyununu oynamış, çocuklara resimler göstererek müzik durduğunda onlardan bu resimlerdeki pozisyonları almalarını istemişlerdir. Ancak tam oyunun ortasında telefonu çalmış ve cevap vermek üzere oyuna ara vermiştir. Çocukların dikkati dağılmış, oyuna tekrar dönmeleri zaman almıştır. Öğretmenin resimde gösterdiği hareketlerin çok zor olduğu ve resmi çocukların göremeyeceği kadar yukarıda tuttuğu gözlenmiştir. Oyunca öğretmen çocukların müzik durduğunda durması ve başladığında dans etmesi davranışını gösterebilmesinden resimdeki hareketleri birebir yapmalarına odaklanmıştır. Bu bulgu öğretmenin etkinliğin asıl amacını çok da iyi anlamadığını gösterebilir. Hamre vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmen duyarlılığının yüksek olduğu sınıflarda çocukların erken dil ve okuma yazma ve öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu; öğretmenle çocuk anlaşmazlığının ise azaldığı belirlenmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin çocuklarla öz düzenleme etkinlikleri yaparken telefonlarının çalması ve dikkatlerinin dağılması duyarlılıklarının azalmasına neden olabilir. Bu durumun çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemek yönünde planlanan ve uygulanan çalışmanın etkililiğini azaltacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim öncesine göre, çocukların serbest oyunları sırasında onlarla daha fazla etkileşime girdiği görülmüştür. D1'in halıda oyun oynayan bir çocuğun yanına gidip şu konuşmayı yaptığı gözlenmiştir:

D1: "Ç1 ne yapmayı düşünüyorsun?"

Ç1: "Yıldız".

D1: "Yıldız."

Daha sonra D1 halıda oyuncakları ile istediği bir şeyi yapamadığı için ağlayan bir çocuğun yanına giderek, ona yardım etmiştir.

D1: "Sen ne yaptın?"

Çocuk: "Taç..."

D1: "Taç.. Taksana kafana."

Çocuk: "Sadece kızlara olur."

D1: "Sana da olur, taksana."

D1'in bir başka çocukla şu sohbeti gözlenir:

Çocuk: "Paylaşmak önemli."

D1: "Evet, önemli."

Bu bulgularda görülen ortak nokta öğretmenin çocuklarla birebir etkileşimlerinde karşılıklı konuşmaların birkaç seferden öteye gidememesidir. Deney grubu eğitimlerde dilin ve çocuklarla günlük konular hakkında sohbet etmenin olumlu öğretmen çocuk etkileşimleri yaratmadaki rolü hakkında bilgilendirilmiştir. Öğretmenlerin çocuklarla serbest zaman etkinliklerinde girmeye çalıştıkları bu sohbetlerde eğitimde edindikleri bu bilgilerin etkisi vardır. Öte yandan, öğretmenlerin konuşmaları genişletemediği, açık uçlu sorularla çocukları daha fazla konuşmaya yönlendiremediği görülmektedir.

Benzer şekilde, müzikli bir büyük grup etkinliğinde öğretmen müzik durduğunda çocuklara soru sormaktadır:

D2: "Ç1 sen neden hoşlanmıyorsun?"

Ç1: "Çünkü ayağıma düşüyor."

D2: "Ayağına düşüp canını mı acıtıyor?"

Ç1: "Evet."

Bir başka sefer:

D2: "Ç2, sen neden oynamaktan hoşlanıyorsun?"

Ç2: "Çünkü farklı şekillerde kuleler yapıyoruz."

D2: "Peki".

Bir başka örnek:

D2: "Ç3, sen en çok neyi seviyorsun?"

Ç3: “Resimlere bakıyorum. O yüzden.”

D2: “Çok güzel.”

Bu bulguda da görüldüğü üzere, öğretmen neden/nasıl sorularını sormaktadır ancak çocukların dediklerini tekrar etmekle sınırlı kalmaktadır. Çocuklardan aldığı cevaplarla yetinmekte, “peki, güzel” şeklinde ifadelerle konuyu kapatmaktadır. Bu bulgular, Tablo 4.2 ve Tablo 4.3’teki nicel bulgularla örtüşmektedir. Tablolarda deney ve kontrol gruplarında SDPA’ndan ön test ve son testlerde her boyutta alınan en yüksek, en düşük ve ortalama değerler belirtilmiştir. Tablolarda en düşük puanların hep Eğitimsel Destek boyutunda olduğu görülmektedir.

Genel olarak, araştırmacının eğitim uygulamaları sırasında gözlediği öğretmen-çocuk etkileşimlerinde deney grubunda eğitimin etkisinden kaynaklandığı düşünülen durumlar aşağıda özetlenmiştir:

- Deney grubu çocuklarla daha sık etkileşim kurmaya başlamıştır. Özellikle, serbest oyun sırasında çocukların yanına oturdukları ve onlarla sohbet ettikleri görülmüştür.
- Daha önce sürekli büyük grup etkinlikleri yapan deney grubu, küçük grup ve bireysel çalışmalar yapmaya çalışmıştır.
- Deney grubu öz düzenleme ile ilgili etkinlik örneklerini çabuk benimsemiş ve çok sık uygulamışlardır.
- Deney grubu kendine yönelik konuşmayı desteklemek üzere girişimlerde bulunmuştur. Deney grubu çocukların bireysel ihtiyaç ve ilgilerine daha fazla yönelmiş, her çocuğa söz hakkı tanımaya başlamıştır. Daha etkili dinleme gerçekleştirdikleri gözlenmiştir.

Bu bulgulara ek olarak, deney grubunun bazı etkinlik ve eylemlerinde eğitimin etkisinin olmadığı da gözlenmiştir.

- Deney grubu çocuklarla daha çok sanat etkinlikleri ve yap-boz oyunlarında bire bir etkileşim kurmuş, çocukların dramatik oyunlarına hiç katılmamıştır.
- Çocukların söylemlerini genişletmek ya da sohbetleri daha uzun kılmak konusunda etkili olamamışlardır.

- **Kültürel-Tarihsel Kuram'a Dayanan Eğitim Uygulamaları Sırasında Öğretmenlerle Yapılan Görüşmeler**

Deney grubundaki öğretmenlerle her eğitim oturumunda görüşmeler yapılmış, yarı yapılandırılmış sorularla eğitim uygulamaları hakkındaki fikirleri sorulmuştur. Oturumlar 60 dakika sürmüştür, ilk 10 dakika araştırmacı bir önceki eğitim uygulaması ile ilgili şu soruları sormuştur:

1. Geçen eğitimde neler konuşmuştuk?
2. Geçen eğitimde sizlere önerilen uygulamalardan denediğiniz oldu mu?
3. Denediğiniz uygulamanın etkililiği konusunda ne düşünüyorsunuz?

Her eğitimin sonunda, deney grubuna aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Bugünkü eğitim oturumu sizce faydalı mıydı?
2. Bu haftaki eğitimlerinizde kullanacağınız bölümler nelerdir?

Bu yapılandırılmış sorulara ek olarak, öğretmenler ve araştırmacı arasında her eğitim oturumunda gelişen tartışmalara göre deney grubuna sorulan sorular ve verdikleri cevaplar kaydedilmiştir.

Örneğin "Anaokulunda Nitelikli Etkileşimler" konulu eğitim oturumunda, öğretmenlere eğitim sırasında aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Sınıfımızda nasıl olumlu atmosfer yaratırız?
2. Sınıfımızda olumsuz ortamı nasıl azaltırız?
3. Çocukların ihtiyaçlarına olan duyarlılığımızı nasıl artırırız?
4. Çocuklarla olumlu ilişkiler kurmak için ne tür stratejiler kullanıyorsunuz?

Deney grubunun eğitim uygulamalarındaki yorumlarına örnek olarak; araştırmacının anlattığı aşağıdaki vaka analizine verdikleri yorumlar şu şekildedir:

*Günün ilk saatlerinde çocukları karşılamakla meşgulken, öğretmenler 4 yaşındaki Ali'nin çığlıklarını duyarlar. Her sabah Ali çok yüksek sesle ağlayarak okula girmeyi reddetmektedir. Bu durum Öğretmen Zeliha'yı sinirlendirmektedir. O sabah da Zeliha öğretmen Ali'ye sinirlenir ve neden ağladığını sormadan içeri girmesini söyler.*

*Grup olarak bir araya geldiklerinde Ali sürekli ayaklarını yere vurmakta ve Zeliha öğretmenin okuduğu hikayeye dikkatini vermemektedir. Zeliha öğretmen Ali'ye ayaklarını yere vurmamasını söyler ancak Ali davranışı göstermeye devam eder.*

*Çileden çıkmış olan öğretmen: «Yeter artık Ali, ayağını yere vurmaya kes» diyerek sesini yükseltir. «Hikayeyi bizimle dinleyemezsin, git arkada bir sandalyeye otur. Bu durumu annene anlatacağım» der.*

*Ali gruptan uzaktaki sandalyeye oturmaya giderken daha çok ağlamaya başlar. Öğretmenine çok kızmıştır ve birinin ona bağırmasındansa sarılmasını dilemektedir.*

D1: “Bu bizim de çok başımıza geliyor. Bizim de böyle davrandığımız oluyor.”

D2: “Bu sanki her şeyi denemiş, denemiş de gelinen son nokta olmuş gibi...”

Araştırmacı: “Peki öğretmen ne yapmalıydı?”

D1: “Aile ile konuşabilir ve durumdan haberdar edebilirdi.”

Araştırmacı: “Başka ne yapabilirdi? Çocuğun neye ihtiyacı var?”

D2: “İlgi.”

D1: “Dikkat çekmek istiyor.”

Araştırmacı: “O zaman çocuğu sandalyeye yollamak yerine ne yapabilirdi?”

D1: “Kucağına alabilirdi, yanına oturabilirdi.”

D2: “Elini tutar.”

D1: “Başta okula girerken farklı davranmalıydı”.

Bu görüşme notlarından görüldüğü üzere, eğitim oturumunda öğretmenlerde öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimlerin niteliği konusunda bir farkındalık yaratıldığı söylenebilir. Öğretmenler kendilerini sorgulamış ve öz eleştiri yapmışlardır. Öğretmenler bu vaka analizi yoluyla, doğru uygulamayı kendileri ifade etmişlerdir.

Bir başka görüşmede, D1 araştırmacıya, yaşadığı olumsuz bir etkileşim örneğini anlatmıştır.

D1: Bir çocuğa onu dinlemeden kızdım. Sonradan çocuk bana “Beni bir dinle” dedi ve hatamı fark ettim.

Bu örnekte görüldüğü üzere, eğitim uygulamaları öğretmenlerin geçmiş deneyimlerini gözden geçirmelerine sebep olmuştur. Eğitimde duydukları örnekleri kendi yaşantılarına transfer ederek öz değerlendirme yaptıkları ifade edilebilir.

Öğretmenler görüşmelerde sınıf mevcudunun kalabalık olmasının çocuklarla birebir etkileşim kurmayı zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Russell, Altmaier ve VanVelzen (1987) kalabalık sınıfların öğretmenlerin stres yaşamalarına ve tükenmişlik sendromu geliştirmelerine yol açan faktörler arasında olduğunu ifade eder (akt: Yazıcı, 2009). Kendilerine sınıfı bölme ve küçük grup çalışma konusunda farklı teknikler anlatılmıştır. Öğretmenlerin uygulamalar boyunca birkaç kere küçük grup ve bireysel çalışmalar yaptıkları gözlenmiş ama çoğunlukla büyük grup etkinliklerine devam ettikleri görülmüştür.

Dışsal araçlar ile ilgili bir eğitim oturumu sonunda, D1 sınıfta kullandıkları araçları aktarmıştır:

D1: “Yerdeki resimler sıra olmayı kolaylaştırmak için... yoklama kartlarında çocukların hem ismi hem resmi var. İleride resimleri kaldıracağız. Toplanma zamanında müzik çalıyoruz.”

D1’in bu örnekleri sınıfta eğitim öncesinde de çocukların bilişsel gelişimine yönelik dışsal araçlar kullanıldığını göstermektedir. Ancak öğretmenlerden hiçbiri Bilgi Formunun ön test uygulamasında dışsal araçlarla ilgili soruya cevap verememiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin eğitim öncesinde kullandıkları yöntemlerin tam olarak ne işe yaradığını ya da literatürdeki adını bilmediklerini, eğitim sonrasında yaptıkları uygulamaların anlam kazandığını gösterebilir. Eğitimin öğretmenlerin yaptıkları etkinliklerde amaçlı olmaları ve çocukların etkinlik sonucunda ne tür kazanımlar elde edeceğini bilmeleri konusunda etkili olduğu söylenebilir.

- **SDPA’nın Son Testleri Sırasında Yapılan Gözlemler**

Deney ve kontrol gruplarında SDPA’nın son testleri sırasında yapılan gözlemlerde elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Deney grubunda gözlenen bir fen etkinliği sırasında öğretmenlerin deneye her çocuğu dahil ettiği, yumuşak ses tonu kullandığı, çocuklarla birebir ilgilenmeye çalıştıkları görülmüştür. Gözlenen etkinliklerin hepsinde deney grubu çocuklarla yumuşak ve sakin bir ses tonu ile konuşmuş, onlara isimleri ile hitap etmiştir. Eğitim öncesinde yapılan ön testlerde de deney grubunda sınıfta genel olarak olumlu bir atmosfer bulunmuş olmakla birlikte; eğitim uygulamaları sonrasında



deney grubunun çocuklarla birebir ilgilenmeye daha fazla zaman ayırdığı görülmüştür.

Etkinlik tamamlanınca, çocukların öğretmen desteği ile tamamlayacakları bir bölüm için; deney grubunun iki öğretmeni her çocukla tek tek ilgilendiği için diğer çocuklar beklemekten sıkılmış ve sınıfta zıplamaya, hoplamaya başlamışlardır. Etkinliğin bitimi ve diğer etkinliğe ya da rutine geçişin çok uzaması nedeni ile çocuklar çok beklemişlerdir. D1 arada arkasına dönerek çocuklara doğru bağırır: “Evet!”. Benzer şekilde, öğleden sonra yapılan bir başka etkinlikte de öğretmenlerin bir etkinlikten diğerine geçişte uzun süre boşluk bıraktıkları, çocukların “Öğretmenim ne yapacağız?” diye sorduğu ve sınıfta koşuşturmaların başladığı görülmüştür. Bu gözlem, öğretmenlerin etkinliği gerçekleştirme amacına çok odaklandığını; etkinlikle çocukların ne kazanım elde edecekleri konusundan uzaklaştığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, geçişleri ve hazırlığı gereğinden uzun tutarak öğrenme zamanını arttırma konusunda da eksiklik göstermiştir.

Deney grubunda gözlenen bir sanat etkinliği sırasında öğretmenin çocuklara özgürce seçim yapma hakkı tanımadığı gözlenmiştir. Çocuklar evden getirdikleri gazete kâğıtlarını yapıştırarak bir etkinlik yapmışlardır. Ancak, öğretmenin etkinlik boyunca gazete kâğıtlarını çocuklara tam olarak nerelere yapıştırmaları gerektiğini söylediği görülmüştür. Öğretmen esnek ve çocuk odaklı davranmamış, çocukların bağımsızlık ve karar verme becerilerini desteklememiştir.

Bu gözlemler deney grubunda eğitim sonrasında da öğretmen merkezli bir tutumun olduğunu gösterebilir. Çocukların oyun merkezlerine kendiliğinden yönelmediği ve hem etkinliklerde hem de geçişlerde sürekli öğretmenlerinden yönerge bekledikleri gözlenmiştir.

Gözlenen fen etkinliği öncesinde ya da sonrasında bir hazırlık olmadığı, etkinliğin çocukların başka bir deneyimleri ile ilişkilendirilmesinin yapılmadığı görülmüştür. Bu anlamda öğretmenler etkinliğin amacını çocukların anlaması için bir çaba sarf etmemişlerdir. Bu bulgu, deney grubuna eğitim uygulamalarında anlatılan “amaçlı etkinlikler planlama” konusunda öğretmenlerin hala zorluk yaşadığını göstermektedir. Bu bulgu Tablo 4.2’de verilen SDPA’nın son test uygulamasında her boyutta alınan en yüksek, en düşük ve ortalama değerler ile örtüşmektedir.

Eğitimsel Destek boyutunun en yüksek, en düşük ve ortalama değerler arasında en düşük puan alan boyut olduğu görülmektedir.

D1 ve D2'nin çocukların dramatik oyun köşesindeki piknik oyunu sırasında çocukların yanına giderek, onlara sorular sorduğu gözlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin çocukların dramatik oyunlarına dahil olarak dile model olmak, üst düzey bilişsel işlevleri desteklemek ya da çocukların oyununu geliştirmek amaçları taşıdıklarını gösterebilir. Ancak, öğretmenlerin bu çabaları çocuklardan çok karşılık bulmamış, öğretmenler birkaç soru sorduktan sonra köşeden çekilmişlerdir. Bununun sebebinin öğretmenlerin açık uçlu sorular sormaması ve oyuna yaratıcı fikirler katamamaları olduğu düşünülmektedir.

Kontrol grubunda yapılan gözlemlerde aşağıdaki bulgular tespit edilmiştir.

Kahvaltı saatinde yapılan bir gözlemlerde K1 çocuklardan birine sert bir ses tonu ile "Niye sinirleniyorsun? Sinirlenmene gerek yok." diye çıkmış ve onun kahvaltıya inmesine izin vermemiştir. Çocukla biraz sınıfta bekledikten sonra onunla birlikte aşağıya yemek salonuna inmiştir. Bir başka gözlemlerde K1'in kendisine yanaşarak "Annem üstünü çıkart dedi." diyen bir çocuğa "Neden? Çıplak mı gezeceksin?" diye alaylı bir cevap verdiği görülmüştür. K1 gözlem boyunca çocuklara: "Koşmayın..., neden itiyorsun arkadaşını? Dokunmayın birbirinizin şapkasına..., yapmayın" şeklinde ifadelerle uyarılarda bulunmuş, çocuklarla bütün etkileşimleri uyarı ve yönerge vermekle sınırlı kalmıştır. K1'in çocuklarla karşılıklı diyalogları içeren sohbete girdiği görülmemiştir. K1'in gözlemler sırasında cep telefonu ile kişisel görüşmeler yaptığı gözlenmiştir.

Bu bulgular, kontrol grubunda öğretmen-çocuk etkileşimlerinin daha olumsuz olduğunu ve kontrol grubunun tehditkâr, alaycı ya da cezalandırıcı davrandığını göstermektedir. Kontrol grubunda SDPA'ya göre öğretmen duyarlılığı az, öğretmenin çocuk imajı yetersiz bulunmuştur.

Bir başka gözlemlerde çember zamanında, K1'in söz almak isteyen çocuklardan birine karşı: "Artık sen konuşma, çünkü oyuna geçemeyeceğiz" dediği gözlenmiştir. K1 "Şşşt...", "Bu sınıf öğrenememiş", "Evet demeyin bakayım" gibi ifadelerle çocukların hareketini kısıtlamaktadır.

Kontrol grubunda öğretmenin çocukların kavram gelişimini destekleme konusunda da zayıf kaldığı görülmüştür: “Sürpriz ne demek?” diye soran çocuğa, “Söylenmez” diye cevap vermiştir. Yılbaşı kavramını anlatırken: “Yılbaşından sonra kış bitmeyecek, 70 – 80 gün beklememiz lazım” şeklinde yetersiz açıklamalar yapmıştır. Bu bulgular öğretmenin büyük grup sohbet saatlerinin çocuklar için ne tür kazanımlar sağlayabileceğini bilmediğini ve öğretmen olarak bu kazanımları nasıl destekleyebileceğini düşünmediğini gösterebilir.

Özetle, deney ve kontrol gruplarında son testler sırasında yapılan gözlemler ile aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

- Deney grubu sınıfta olumlu bir iklim yaratmak için bilinçli bir çaba sarf etmeye başlamış, çocuklarla konuşurken kullandıkları dile özen göstermişlerdir. Kontrol grubunun çocuklarla bağırarak, alaylı, iğneleyici ya da tehditkâr sözlerle iletişim kurduğu görülmüştür. Her iki grupta da çocukların kendi aralarındaki etkileşimlerin iyi olması nedeniyle sınıflarda olumlu bir atmosfer gözlenmiştir.
- Deney grubu çocuklarla birebir daha çok vakit geçirmeye çalışmıştır. Oyun oynarken ya da etkinliklerde yanlarına giderek iletişim kurmuşlardır. Kontrol grubu birebir sohbetlerden kaçınmıştır. Serbest zaman etkinliklerinde hep öğretmen masasında oturmuş, çocukları sadece güvenlik amaçlı izlemiştir.
- Deney grubu sohbet zamanlarında daha etkili olabilmiş, çocuklarla karşılıklı diyalogları az da olsa uzatabilmiştir. Kontrol grubu diyalogları kısa kesmeye çalışarak, çocukları etkili bir şekilde dinlememiştir.
- Her iki grubun da etkinliğe çok odaklandığı, etkinliğin amacından ve çocukların kazanımlarının ne olduğundan uzaklaştığı görülmüştür.

Bu bulgular Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı temelinde hazırlanan eğitim uygulamalarına katılan öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerinin niteliğinin belirli bir düzeyde arttığını gösterebilir.

- **SDPA'nın Kalıcılık Testi Sırasında Yapılan Gözlemler**

Eğitim uygulamalarından 6 hafta sonra deney grubunda gerçekleştirilen kalıcılık testine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir: Deney grubunda serbest oyun saatinde öğretmenlerin çocuklarla birebir ilgilendiği gözlenmiştir. Öğretmenlerin çocuklarla

“Merhaba, nasılsın?” diyerek tek tek sohbet ettiği, canı sıkkın görünen bir çocuğa yaklaşp konuşmaya çalıştığı görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin çocukların oyunları ile ilgilenmedikleri gözlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin, çocuklarla sohbet ederek, sınıfta sıcak bir atmosfer yaratmaya çalıştıklarını, her birine ilgi gösterme konusunda özen gösterdiklerini ortaya koyabilir. Öğretmenlerin, eğitimdeki kazanımlardan biri olan öğretmenlerin sağlayacağı duygusal destek boyutu ile ilgili bilgileri hatırladıkları söylenebilir.

Oyundan kahvaltıya geçiş rutininde öğretmenler çocuklara yönergeler vererek hazırlanmalarını sağlamıştır. Sohbetler bu sürede de devam etmekle birlikte, öğretmenlerin çocuklara “Hı hı, tamam” şeklinde yanıtlar verdiği ve hep kapalı uçlu sorular sordukları görülmüştür. Bu bulgu, öğretmenlerin sohbetler ile çocukların bilişsel ve dil gelişimini destekleme konularında hala çok yeterli olmadıklarını gösterebilir.

Bir başka gözlemde öğretmenin çember zamanında çocuklarla tarih ve hava durumu hakkında sohbeti sırasında, çocuklara sık sık ipucu verdiği, açık uçlu birkaç soru sorduğu, çocuklara isimleri ile seslendiği, çocukların söylediklerini tekrarladığı gözlenmiştir. Öğretmenin ifadelerinden örnekler: “Bugün 13 Şubat. Günlerden ne?....” Çocuklar bilemeyince ipucu vermiş: “Dün çarşambaydı” demiştir. “Parçalı bulutlu, evet, doğru bence de güneşli” gibi tekrarlamalar yapmıştır. Çocukların isimleri ile hitap etmiş, daha sonra bir hikâyeye okumuştur. Hikâyeye öncesi ve sonrasında sorular sormuştur. Hikâyeye sonrasında çocukların öğrenme merkezlerine geçmelerini istemiş, her birinin düşünüp istediği yere geçebilmesi için kum saati koymuştur. Bu bulguda öğretmenin çember zamanını çocuklarla olumlu etkileşimler kurmak için iyi bir araç olarak kullandığı görülmüştür. Bu etkileşimlerde öğretmenin önceden öğrenilen bilgileri yeni duruma uygulamaya fırsat verdiği, öğrenme anını uzatan geri bildirimler vermeye çalıştığı ve çocukların öz düzenleme becerisini destekleyecek bir zihinsel aracı (kum saati) kullandığı görülmüştür. Bu bulgu, eğitimin etkisinin dışsal araçlar ve aşamalı destekleme konularında devam ettiğini gösterebilir.

Öğrenme merkezlerindeki oyunların izlendiği bir gözlemde, öğretmenlerin çocukları uzaktan izlediği, ara sıra yanlarına geldiği görülmüştür. Sınıfta amaçsız dolaşan çocuklar gözlenmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin, öğrenme merkezlerinde çocuklarla çok etkileşim kurmadıklarını gösterebilir. Ayrıca, sınıfta amaçsız

dolaşan çocukların varlığı sınıfta öğrenme merkezlerinde öğretmenlerin çocukların bireysel gereksinimlerine ve ilgilerine göre düzenlemeler yapmadıklarını gösterebilir.

Bir başka gözlemden öğretmenlere öz düzenleme konusunda bir eğitim uygulaması önerisi olarak sunulan “Eller, Omuzlar, Dizler ve Ayak Parmakları” oyununun oynatıldığı görülmüştür. Oyuna çocukların zevkle katıldığı ve heyecanlandıkları gözlenmiştir. Öğretmenler oyuna katılmayanları da dahil etmeye çalışmışlardır. Bu bulgu öğretmenlerin eğitim uygulamaları sırasında yapılan gözlemlerde de çok sık oynadıkları görülen bu oyunu benimsediklerini, çocukların kazanımları konusunda ikna olduklarını gösterebilir.

#### 4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi şu şekildedir: “Kültürel-Tarihsel Kurama göre planlanan eğitim uygulamaları sonucunda eğitim alan öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrasında sosyo-dramatik oyuna yönelik yaklaşımlarında farklılık oluşmuş mudur?

##### 4.2.1. Nicel Bulgular

Deney ve kontrol gruplarında ön test ve son test olarak uygulanan Oyun Gözlem Formuna ait nicel bulgular aşağıdaki Tablolarda gösterilmiştir. Formda öğretmenlerin yaklaşımları 1=Zayıf, 2=Orta ve 3= İyi olarak puanlanmıştır.

Tablo 4.9 deney grubunun Oyun Gözlem Formunun ön test ve son test uygulamalarında aldığı puanları zayıf, orta ve iyi olarak göstermiştir.

**Tablo 4.9 Deney Grubu Oyun Gözlem Formu Ön Test Son Test Puanları**

	<i>Zayıf</i>	<i>Orta</i>	<i>İyi</i>	<i>Toplam</i>
Ön Test	23	1	2	26
Son Test	5	7	14	26

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere deney grubu öğretmenlerinin oyuna yönelik yaklaşımlarındaki zayıf uygulamalarda azalma olmuş, iyi uygulamalar artmıştır.

Tablo 4.10 deney grubunun Oyun Gözlem Formunun ön test ve son test uygulamalarından aldığı puan ortalamalarını göstermektedir.

**Tablo 4.10 Deney Grubu Oyun Gözlem Formunun Ön Test Son Test Uygulamalarında Ortalama Puanları**

<i>Test</i>	<i>Ortalama</i>	<i>N</i>	<i>SS</i>
Ön Test	1,19	26	,567
Son Test	2,35	26	,797

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere ön test puan ortalaması 1.19 iken son test puan ortalamasının 2.35'e çıktığı görülmektedir. Ön testte öğretmenlerin yaklaşımları "orta"nın altında iken; son testte "orta"nın biraz üstüne çıkmıştır. Bu bulgu eğitim uygulamaları sonucunda öğretmenlerin sosyo-dramatik oyuna yönelik yaklaşımlarında belirli bir oranda iyileşme olduğunu gösterebilir.

Tablo 4.11'de kontrol grubunun Oyun Gözlem Formu'nun ön test ve son test uygulamalarında aldığı puanları zayıf, orta ve iyi olarak göstermiştir.

**Tablo 4.11 Kontrol Grubu Oyun Gözlem Formu Ön Test Son Test Puanları**

<i>Test</i>	<i>Zayıf</i>	<i>orta</i>	<i>İyi</i>
Ön Test	16	4	6
Son test	18	6	2

Tablo 4.11'de görüldüğü üzere kontrol grubu öğretmenlerinin oyuna yönelik yaklaşımlarındaki zayıf uygulamalarda çok az değişiklik olmuş, iyi uygulamalarının azaldığı görülmüştür.

Tablo 4.12 kontrol grubunun Oyun Gözlem Formunun ön test ve son test uygulamalarından aldığı puan ortalamalarını göstermektedir.

**Tablo 4.12 Kontrol Grubu Oyun Gözlem Formunun Ön Test Son Test Uygulamalarında Ortalama Puanları**

<i>Test</i>	<i>Ortalama</i>	<i>N</i>	<i>SS</i>
Ön Test	1,62	26	,852
Son Test	1,38	26	,637

Tablo 4.12'de görüldüğü üzere ön test puan ortalaması 1.62 iken son test puan ortalaması 1.38'dir. Kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamalarının "orta"nın altında olduğu ve iki uygulama arasında çok büyük bir fark olmadığı görülmektedir.

Bu nicel bulgular deney grubundaki öğretmenlerin sosyo-dramatik oyuna yönelik tutumlarında olumlu yönde az da olsa değişimler gözlemlendiğini ortaya koyabilir.

#### 4.2.2. Nitel Bulgular

- **Oyun Gözlem Formu'nun Ön Testleri Sırasında Yapılan Gözlemler**

Deney grubunda Oyun Gözlem Formu'nun Ön Test uygulaması sabah saat 10:20-10:50 arasında çocukların serbest oyun etkinliğinde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte sınıftaki öğrenme merkezlerinde oynayan çocuklar ile öğretmenlerin etkileşimleri ve öğretmenlerin sosyo-dramatik oyuna yaklaşımları gözlenmiştir.

Öğretmenler gözlem süresi boyunca, öğretmen masasında sırtları çocuklara dönük olarak oturmuş ve yerlerinden kalkmamışlardır. Kendi aralarında konuştukları ve çocuklar dışında başka işlerle ilgilendikleri görülmüştür. Bir iki kez çocuklara: "Daha sakın oynayın" diye seslenmişlerdir. Bir ara, dramatik oyun merkezinde oynayan bir grup çocuk ile onlara oyuncak atan başka bir grup arasında tartışma çıkmış, öğretmenler müdahale etmemiş, çocuklar sorunlarını kendi aralarında konuşarak çözmüşlerdir. Sosyo-dramatik oyun, dramatik oyun ve blok merkezlerinde kısa bir süre gözlenmiştir. 10 çocuğun masalarda resim yaptığı, bir grup erkek çocuğunun da sınıfta koşturduğu görülmüştür. Sınıfta çocukların hangi öğrenme merkezini tercih ettiklerini gösteren bir aracı olarak kullanılan mandalları bazı çocukların taktığı, bazılarının takmadığı görülmüştür.

Bu bulgular öğretmenlerin serbest oyun zamanını çocuklarla bir etkileşim zamanı olarak görmediklerini, sosyo-dramatik oyunu desteklemek için bir çaba sarf etmediklerini ve çocukların oyunlarını olgunlaşmış oyun düzeyine çıkaracak stratejileri kullanmayı bilmediklerini ya da tercih etmediklerini gösterebilir. Sınıfta öğrenme merkezlerinin olmasına ve mandalların birer zihinsel araç olarak kullanılmasına rağmen, bu eğitim felsefesi ile örtüşmeyen bir yaklaşım içinde olan öğretmenlerin oyuna gereken önem vermedikleri söylenebilir. Çocukların aralarında çıkan çatışmayı yetişkin desteği olmadan çözmesi onların bilişsel becerilerinden kaynaklanmaktadır ancak öğretmenler bu durumu fark ettiklerine dair bir dönüt vermemişlerdir.

Kontrol grubunda Oyun Gözlem Formu'nun Ön Test uygulaması sabah saat 10:20-10:50 arasında çocukların serbest oyun etkinliğinde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin çocuklara yönergeler verdiği ve denetim amaçlı izlediği gözlenmiştir. K1 çocuklara: "Senin neden mandalın yok? Git kendine mandal al." ya da "Sen nerede oynuyorsun?" gibi sorular sorduğu görülmüştür. K1 ve K2

çocukların oyunları boyunca onları izlemiştir. Bir ara plastik labutların üzerine sınıfta su içmek için kullanılan bardakları koyan bir çocuğa K1: “Onlara yazık oldu.” diye seslenmiştir. Bir başka esnada, blok köşesinde oynayan çocuklara “Bloklarla yol yapın.” diye fikir vermiştir. Yine labutlarla oynayan çocukların yanına giderek labutları onlar için dizmiştir. Sınıfın ortasında belli bir öğrenme merkezine dahil olmadan kamyon süren iki çocuğu hiç uyardıktan ellerinden kamyonları alıp “Bunlarla burada oynayamazsınız.” demiş, başka bir açıklama yapmamış ve çocuklara kamyonları geri vermemiştir. K1 kendisi ile konuşmaya çalışan çocuklarla etkileşime girmiştir. Çocuk: “Öğretmenim bebeğim kutuplara kaçtı.” demiş; K1: “Ooo, orası çok uzak ben gelemem.” diye cevap vermiştir.

Bu bulgular kontrol grubunda da deney grubu sınıfı gibi öğrenme merkezlerinin oluşturulmuş olduğunu, mandalla davranışları düzenleme yönteminin bu sınıfta da kullanıldığını göstermektedir. Öğretmenler çocuklarla etkileşime girmekte ancak çocukların oyununu genişletmemektedir. Halbuki, araştırmalar yetişkinin kontrol ve yönetim amaçlı oyuna dahil olmasının dramatik oyunun niteliğini ve olgunluğunu azalttığını ortaya koyar (Berk, Mann ve Ogan, 2006). Öğretmenlerin dramatik oyuna çevreyi düzenlemek, materyal geliştirmek, çocuklara ilham vermek ve oyuna davet edici ortamlar hazırlamak şeklinde katılmaları gereklidir.

Öğretmenler oyuna daha çok kontrol amaçlı katılmakta, sosyo-dramatik oyunun süresini uzatmaya, oyundaki dil gelişimini desteklemeye çalışmamaktadır. Kontrol grubunda da çocukların oyun kurma becerileri olumludur, genel olarak çocuklar öğrenme merkezlerinde meşgul görünmektedir. Öğretmenlerin kendilerini öğrenmeyi kolaylaştırıcı rehberler olarak görmektense, davranışları düzenleyici denetleyiciler olarak gördüğü söylenebilir. Kendisi ile konuşmaya çalışan çocuklarla sohbeti ilerleterek bilişsel ve dil desteği sağlamak yerine konuyu kısa kesmiştir. Öğretmenlerin sosyo-dramatik oyuna karşı yaklaşımlarının zayıf olduğu ifade edilebilir.

Liliard vd.(2013) Çocukların oyun oynamasını teşvik eden yetişkinler onların gelişimlerini başka yönlerden de desteklemektedirler diyerek oyunda yetişkinlerin rolünü vurgular. Benzer şekilde Bodrova ve Leong da (2010) öğretmenlerin oyun sürecini desteklemekteki önemli rollerini vurgulayarak uygun desteği sağlayan duyarlı öğretmenlerin sınıflarındaki oyunun düzeyine olumlu etki yapacaklarını



belirtmişlerdir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin dramatik oyunun çocukların gelişimi üzerindeki etkileri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

Krafft ve Berk (1998) –miş gibi yapma ve kendine yönelik konuşma oyunlarının yetişkinlerin doğrudan katılımının az olduğu zamanlar daha çok ortaya çıktığını söyler. Bu araştırmada öğretmenlerin serbest oyuna katılımlarının çok sınırlı olduğu ancak yine de çocukların sosyo-dramatik oyun oynamayı tercih ettikleri görülmektedir. Ogan ve Berk (2009) 4-5 yaşlarında iki grup çocuğu yanlarındaki yetişkinlerin oyunlarına katılımlarına göre karşılaştırmış, doğrudan öğretmen katılımı olmayan çocuk grubunda dramatik oyunun daha fazla geliştiği görülmüştür. Bodrova ve Leong (2010) bu durumu oyun sırasında öğretmenle etkileşimin çocuğu ikincil bir rolde bıraktığı şeklinde açıklamaktadır. Öğretmenin oyunda çok fazla yol gösterici olmasının çocukların kendi kendilerine hayal etmenin ne olduğunu hiçbir zaman anlama şansına sahip olamayacaklarını belirtmişlerdir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin oyuna katılımlarının sınırlı olması bu anlamda olumlu bir yaklaşım gibi görülebilir fakat öğretmenlerin serbest oyun sırasında çocukları gözlemlemek yerine başka şeylerle ilgilenmeleri hatta çocuklara arkalarını dönüp bilgisayarda çalışmalarını her bir çocuğun potansiyel gelişim alanında ne olduğunu gözlemleyemediklerini gösterebilir. Oysa Bodrova ve Leong (2010) öğretmenin sadece geriye çekilerek ve çocuğun akranları ile etkileşimini izleyerek çocuğun farklı bir sosyal bağlamdaki potansiyelini görebileceğini ifade etmektedir. Bu farklı sosyal bağlam öğretmenin çocuğun, başka şekilde göremeyeceği bir yönünü gösterebilir.

- **Kültürel-Tarihsel Kuram'a Dayanan Eğitim Uygulamaları Sırasındaki Gözlemler**

Öğretmen eğitimleri boyunca araştırmacı deney grubunun sınıf içindeki öğretmen-çocuk etkileşimleri ile öğretmenlerin sosyo-dramatik oyuna yönelik yaklaşımlarını izlemiştir.

Yedinci eğitim oturumu sonrasında, öğretmenlerin çocuklara okudukları bir hikâyeden esinlenerek, çocukların serbest oyunlarında farklı öğrenme merkezlerinde farklı materyallerle hayvan kuyrukları yaptıkları gözlenmiştir. D1 ve D2 blok merkezinde ve sanat merkezinde çocukların bu esinlenmelerini

desteklemiş, fotoğraflar çekmiş ve çocuklarla bu oyunları hakkında sohbet etmişlerdir.

Bir başka gün serbest oyun sırasında D1 ve D2'nin farklı köşelerde oynayan çocukların yanlarında oturdukları gözlenmiştir. D1 sanat merkezinde çalışan çocukların yanında oturmuş, D2 yap-boz yapan çocuklara yardım etmiştir. Ancak sosyo-dramatik oyun oynamakta olan çocuklarla hiçbir etkileşime girmemişlerdir.

Eğitim uygulamaları sırasında D1 ve D2 çocukların serbest oyunlarında genellikle ya kontrol mekanizması görevi görmüş ya da daha çok sanat merkezi ve masa başı etkinlik yapan çocukların yanlarına gitmeyi tercih etmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin hala serbest oyuna nasıl dahil olacaklarını bilemediklerini, öğretmenin oyundaki farklı rollerini gerçekleştiremediklerini, kendilerini büyük grup etkinliklerinin liderliğini yaptıklarında ve yapılandırılmış, kurallı oyunlar sırasında en rahat hissettiklerini gösterebilir. Öğretmenler sosyo-dramatik oyunun kendiliğinden oluştuğunu ve sınıflarında yeterince ortaya çıktığını ifade etmektedir. Deney grubunda yapılan gözlemler çocukların özellikle dramatik oyun köşesinde sosyo-dramatik oyun oynadıklarını göstermekle birlikte öğretmenlerin oyuna desteği ile süresinin ve niteliğinin artacağı düşünülmektedir. Öğretmenler sınıfta her gün oynanan "yemek yapma" oyununun sosyo-dramatik oyun olarak yeterli olduğunu düşünüyor olabilirler. Bu bulguyu destekler bir sonuç Temel vd.'nin (1999) okul öncesi öğretmenlerin hizmet içi eğitime hiç ihtiyaç duymadıkları konular arasında oyun etkinliklerini planlama ve uygulama olduğunu ifade ettiklerini araştırmalarında görülür. Okul öncesi öğretmenleri oyunu sınıfta desteklenmesi gereken bir etkinlik olarak görmemenin yanısıra bu konuda kendilerini geliştirme ihtiyacı da hissetmiyor olabilirler.

- **Oyun Gözlem Formu'nun Son Testleri Sırasında Yapılan Gözlemler**

Deney grubunda Oyun Gözlem Formu'nun Son Test uygulaması sabah saat 10:49-11:25 arasında çocukların serbest oyun etkinliğinde gerçekleştirilmiştir. D1 sınıfta koşturan çocukların yanına gitmiş, onlara blok köşesinde oynayabilecekleri oyunlar hakkında öneriler vermiştir. Sanat köşesinde oturan kız çocuklarını diğer oyun merkezlerine yönlendirmiştir. Öğretmenlerin yine sosyo-dramatik oyunlara katılmak yerine kontrol görevini yerine getirdikleri gözlenmiştir. Çocukların oyunlarını gözlemiş ancak sadece bir sorun olduğunda ya da çocukların yardıma

ihtiyaçları olduğunda katılmışlardır. Örneğin, D2 dramatik oyun merkezinde piknik oyunu oynayan kız çocuklarını rahatsız eden bir grup erkek çocuğunun yanına gitmiş ve “Aaa, burada harika bir piknik masası görüyorum.” şeklinde bir ifadeyle erkek çocuklarını da oyuna katma yönünde bir girişimde bulunmuştur. Daha sonra çocukların masasına oturmuş: “Süt eksik, marketten alır mısınız?” demiştir. Çocukların oyununa bu şekilde bir süre dahil olduğu görülmüştür. Öğretmenin de katılımı ile piknik oyunu 20 dakika kadar oynanabilmiş ve oyuna farklı çocuklar girip çıkmıştır. D1’in farklı köşelerde oyun oynayan çocukların fotoğraflarını çektiği görülmüştür. Öğretmenin çocukların davranışlarını sözel uyarı vermeksizin değiştirmesine bir başka örnek de; birbirlerine labutlarla vurmaya başlayan çocukların yanına giderek, “Haydi bir orkestra kuralım” diyerek bir oyun kurmasıdır. Bu oyun hem çocukların birbirine vurma hareketini söndürmüş, hem de uzun süre çocukları meşgul etmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkarak deney grubunun sosyo-dramatik oyuna yaklaşımlarının olumlu yönde değişim gösterdiği söylenebilir. Bu sonuç Tablo 4.10’daki Oyun Gözlem Formu’nun Ön Test, Son Test ortalama puanları sonucuyla desteklenmektedir. Öğretmenlerin eğitimler sırasında öğrendikleri stratejileri uyguladıkları, çocukları azarlayarak ya da uyararak davranış değişikliği yaratmak yerine, onlara farklı alternatifler sundukları görülmüştür. Ayrıca, Oyun Gözlem Formu’nun ön test uygulamasındaki gözlemlerden farklı olarak, öğretmenlerin çocukların serbest oyunu boyunca aktif gözlemci ve katılımcı rollerini almaları ve masalarında oturup başka işlerle uğraşmak yerine çocukların oyunlarına katılmayı tercih etmeleri eğitimin olumlu bir etkisi olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin sık sık çocukların fotoğraflarını çekmesi eğitimde pedagojik dokümantasyondan bahsedilmiş olması ile ilişkili olabilir.

Kontrol grubunda Oyun Gözlem Formu’nun Son Test uygulaması sabah saat 10:20-10:50 arasında çocukların serbest oyun etkinliğinde gerçekleştirilmiştir. K1 dramatik oyun merkezinde oynayan birkaç çocuğun yanına giderek ne yaptıklarını sorar ve onlarla bir süre konuşur. Daha sonra yine aynı köşede anne rolünü alamadığı için üzülen bir çocuğa yardım etmek için oyuna müdahale ettiği görülmüştür. “Bu kadar erkek neden burada oynuyor ki?” diyerek dramatik oyun merkezinin çok kalabalık olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenin çocuklara bağırılmalarını söylediği ancak kendisinin çocukları uyarırken bağırarak bir ses

tonu kullandığı, “Allah Allah niye bu kadar bağıriyorsunuz?” dediği gözlenmiştir. Elini masaya vurmuş, “Bana bak!” diye bağırmıştır. Serbest oyun süresince öğretmenler masalarında oturmuş, ikisi de sürekli cep telefonu ile ilgilenmiştir. K1 ve K2 sadece sınıftaki davranışları kontrol etmek adına çocukların oyunlarına girmişlerdir.

Kontrol grubunun son test gözleminde, öğretmenlerin sosyo-dramatik oyuna yönelik tutumlarında fazla bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Öğretmenler ön test uygulaması sırasında olduğu gibi yine masalarında oturarak sınıfı kontrol etmektedirler. Bu bulgu kontrol grubunun bu davranışları tutarlı olarak uyguladığı, sosyo-dramatik oyuna destek verme ihtiyacı hissetmediğini gösterebilir.

- **Oyun Gözlem Formu’nun Kalıcılık Testi Sırasında Yapılan Gözlemler**

Deney grubunda Oyun Gözlem Formu’nun Kalıcılık Testi uygulaması sabah saat 10:20-11:00 arasında çocukların serbest oyun etkinliğinde gerçekleştirilmiştir.

Eğitim uygulamaları sırasında öğretmenlere Vygotsky’nin kuramı temel alınarak geliştirilen “oyun planlama modeli” olarak anlatılan oyun planlarının çocuklar tarafından oyuna başlamadan yapıldığı görülmüştür. D2 blok merkezindeki kuralları hatırlatmıştır. Blok merkezinde bir çocuğun bir başka çocuğu “Planına baksana, neden planına uymuyorsun?” diye uyardığı görülmüştür. D1 bir oyun merkezine dahil olamamış iki çocuğa ne oynamak istediklerini sormuş, onların bir plan yapmasına yardımcı olmuştur. Yine sınıfta koşan bir başka çocuğa planını hatırlatmıştır. Öğretmenlerin çocukların fotoğraflarını çektiği ancak çocukların oyunlarına katılmadığı gözlenmiştir. Öğretmenler daha çok bir kontrol mekanizması gibi sınıfın içinde dolaşmışlardır.

Bu bulgularda öğretmenlerin eğitimden 6 hafta sonra da çocukların olgunlaşmış oyun oynamalarına ve öz düzenleme becerilerini desteklemeye yarayan oyun planlama yöntemini kullandıkları izlenmiştir. Burada eğitimin etkisinin sürdüğü söylenebilir. Deney grubu öğretmenlerinin serbest oyun sırasında masada oturup uzaktan izleme davranışını bıraktıkları, son test uygulamasında gözlemediği gibi çocukların oyunlarına kontrol ederek yardımcı olma rolünü üstlendikleri görülmüştür. Bu bulgu öğretmenlerin geleneksel öğretmen odaklı olma rolünden sıyrılmadıklarını, çocukların oyunda liderlik etmesine izin vermediklerini gösterebilir. Öte yandan, çocukların oyun planları hakkında birbirlerini uyarmaları

gözlemi çocukların bu davranışı içselleştirdiklerini, öz düzenleme boyutundan başkalarını düzenleme aşamasına geçtiklerini gösterebilir. Bu da öğretmenlerin oyun planı yapma etkinliğini sürekli uygulamış olduğunun kanıtı olabilir.

- **Öğretmenlerle Yapılan Görüşmeler**

Öğretmenlerle Kültürel-Tarihsel Kurama dayanan eğitim uygulamaları sırasında her eğitim oturumu sırasında yapılan görüşmelerde sosyo-dramatik oyunla ilgili olarak aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenler olgunlaşmış oyunla ilgili şu örneği vermişlerdir: “Çocuklar sınıftaki bütün sandalyeleri dizip bir tiyatro sahnesi yarattılar biz de seyirci olduk.” Öğretmenlerin bu görüşü eğitimde sözü geçen olgunlaşmış oyun kavramını anladıklarını ve kendi mesleki yaşantılarından bir örnek verebildiklerini gösterebilir.

Öğretmenler sosyo-dramatik oyunla ilgili olarak kendi çocukluklarından örnekler vermişlerdir. D1: “Biz eskiden kille, kumla, taşla, iğde yaprakları ile oynardık.” diyerek doğal malzemelerle oynadıklarını ve günümüz çocuklarına göre daha farklı oyuncaklarla, daha yaratıcı materyallerle oynadıklarını anlatmıştır Bu görüş öğretmenin yaşantısında yaratıcı oyunun yer aldığını, açık uçlu materyallerle çocukların ne tür oyunlar üretebileceği konusunda bir fikrinin olduğunu gösterebilir.

Öğretmenler, sınıflarında çocukların daha çok dramatik oyun oynadıklarını, oyunların günlerce sürmediğini ancak sabah başladıkları bir oyunu öğleden sonra sürdürdüklerini anlatmıştır. D1: “Zaten sosyo dramatik oyun hep daha sık ortaya çıkıyor, çocukların varoluşunda var” demiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin çocukların dramatik oyunlarını uzatmaya ya da genişletmeye yönelik herhangi bir adım atmaya gerek duymadığını açıklayabilir. Öğretmenlerin genel tutumu çocukların zaten dramatik oyun oynadıkları yönündedir. Bu da, sınıflarında zaten olagelen bir etkinliği neden desteklemeleri gerektiği konusunu çok anlamamış olduklarını gösterebilir.

Öğretmenler kendilerine gösterilen dış mekânda oyunun nasıl desteklenebileceğine dair fotoğrafları çok beğendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler daha önce dış mekân kullanımı ile ilgili olarak katıldıkları bir Reggio Emilia konferansından nasıl etkilendiklerini paylaşmışlardır. Bu görüşmeler öğretmenlerin mesleki birikimlerinde doğru uygulamaları görmüş oldukları, ancak bunları içselleştirmemiş olduklarını gösterebilir.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi şu şekildedir: “Kültürel-Tarihsel Kurama göre planlanan eğitim uygulamaları sonucunda eğitim alan öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrasında kurama yönelik bilgi düzeylerinde farklılık oluşmuş mudur?”

#### 4.3.1. Nicel Bulgular

Tablo 4.13 deney ve kontrol gruplarının Kuramsal Bilgi Formunun ön test uygulamalarında aldıkları yüzdeler göstermektedir.

**Tablo 4.13 Deney ve Kontrol Grupları Bilgi Formunun Ön Test Yüzdeler Değerleri**

	<i>Deney 1</i> %	<i>Deney 2</i> %	<i>Kontrol 1</i> %	<i>Kontrol 2</i> %
Kesinlikle Katılmıyorum	0	0	0	0
Katılmıyorum	0	4	4	4
Kararsızım	12	0	12	0
Katılıyorum	88	68	20	44
Tam Olarak Katılıyorum	0	28	64	52

Tablo 4.13 deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin ön test olarak uygulanan Kuramsal Bilgi Formu'ndaki ifadelerle katılımlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Deney grubunda D1 formdaki ifadelerin %88'ine, D2 %96'sına katıldığını; kontrol grubunda K1 formdaki ifadelerin %84'üne, K2 %96'sına katıldığını belirtmiştir. Kuramsal Bilgi Formu Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramının temel kavramlarının eğitimsel uygulamalarını içermektedir. Öğretmenlerin olumlu eğitimsel uygulama ifadelerine çoğunlukla katılması, sınıf içinde olması gereken doğru ve olumlu etkileşimleri bildiklerini gösterebilir.

**Tablo 4.14 Deney ve Kontrol Grupları Bilgi Formunun Son Test Yüzdeler Değerleri**

	<i>Deney 1</i> %	<i>Deney 2</i> %	<i>Kontrol 1</i> %	<i>Kontrol 2</i> %
Kesinlikle Katılmıyorum	0	0	0	0
Katılmıyorum	4	0	4	4
Kararsızım	0	4	8	0
Katılıyorum	44	56	40	4
Tam Olarak Katılıyorum	48	40	48	88

Tablo 4.14 deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin son test olarak uygulanan Kuramsal Bilgi Formu'ndaki ifadelerle katılımlarının yüksek olduğunu

göstermektedir. Deney grubunda D1 formdaki ifadelerin %96'sına, D2 %96'sına katıldığını; kontrol grubunda K1 formdaki ifadelerin %88'ine, K2 %92'sine katıldığını belirtmiştir. Deney grubunun ifadelere katılım yüzdelerinin arttığı görülmektedir. Son test uygulamasında deney grubu öğretmenleri Kültürel-Tarihsel Kuram'ın kavramları hakkında 7 hafta boyunca eğitime dahil olmaları dolayısıyla Kuramsal Bilgi Formunu daha bilinçli ve güvenli doldurdıkları düşünülebilir. Kontrol grubunun ifadeler katılım yüzdeleri ön test uygulamasına göre çok farklılaşmamıştır.

Bu bulgular her iki grup öğretmenlerinin de eylemleri ve söylemlerinin çeliştiğini gösterebilir. Araştırmanın ilk iki alt problemi olan SDPA ve Oyun Gözlem Formu'nun ön test uygulamalarında öğretmenlerin çocuklarla etkileşimleri zayıf bulunmuş, sosyo-dramatik oyunu desteklemekte yetersiz oldukları ortaya konmuştur. Ancak, öğretmenler yazılı beyanlarında sınıfta olumlu etkileşimler yaratmak için neler yapılması gerektiğini biliyor görünmektedir. Öğretmenlerin kağıt üzerinde okudukları metinde yazılı olan doğruları tanıyabildikleri ancak uygulamaya geçiremedikleri söylenebilir. Bu da, bilginin içselleştirilmemiş olmasından kaynaklanabilir. Öğretmenler bilgiyi içselleştirmediklerinin farkında olmayabilirler. Bu durum öğretmenlerin yeterlik algıları ile ilgili olabilir. Karacaoğlu (2009) araştırmasında öğretmenlerin öğretilmekte olmaları gereken yeterliliklerinin bütününde yeterlik algılarının yüksek olduğu ve kendilerini "çok yeterli" gördüklerini ortaya koymuştur. Aynı çalışmada öğretmenlerin öğrenciyi tanıma ve öğrencinin gelişimini sağlamaya ilişkin kendilerini en iyi algıladıkları mesleki yeterlik "öğrenciye değer verme" olarak bulunmuştur. Kültürel-Tarihsel Kuram'a dayalı eğitim uygulamalarının öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerine etkisinin incelendiği bu çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin Kültürel-Tarihsel Kuram'a dair yeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Ancak Karacaoğlu'nun (2009) çalışmasında da belirtildiği gibi, öğretmenlerin kendilerini daha objektif değerlendirme yönünde beceriler kazanmasına ihtiyaçları vardır.

#### **4.3.2 Nitel Bulgular**

Kuramsal Bilgi Formu'nun açık uçlu sorular içeren bölümünde deney grubunun ön test uygulamasında sorulara cevaplar yazdığı görülmektedir. Ancak açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarda kuramsal bilgilerindeki yetersizlikler ortaya çıkmıştır. Örneğin; D1 ve D2 "Çocukların başkaları ile iletişim kurma amaçlı olmayan, kendi

kendine konuşmasını (kendilerine yönelik konuşma) desteklemek üzere model olur musunuz?” sorusuna cevap vermemişlerdir. Öğretmenlerin her ikisinin de soruyu boş bıraktığı, bu kavramı bilmediklerine dair de not düşmedikleri görülmüştür. Eğitim uygulaması sonrasında yapılan son test uygulamasında ise, aynı soruya D1: “Evet. Çocuğa model olarak. Kendi eylemimizle örnek olarak. Aracılar kullanarak.” diye cevap vermiştir. D2 de aynı soruyu: “Evet. Kendi eylemimizi ve çocukların eylemin daha farklı açıklayarak, çocukların çizme, resim yapma etkinliğini destekleyerek.” şeklinde yanıtlamıştır. Öğretmenlerin eğitimden önce bilmedikleri kavramları eğitim sonunda hatırlayabildikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu yeni kavramları tam olarak anlayabilmeleri için düzenli eğitimlere katılmaya, kuram üzerine okuyup araştırma yapmaya gereksinim duydukları söylenebilir.

Deney grubunun kurama dair bilgi düzeyindeki artışla ilgili bir başka örnek de, öz düzenleme ile ilgili soruya verilen cevaplardır. D2 “Okul öncesi dönemdeki çocukların davranışlarını bilinçli ve planlı bir şekilde yönetme yeteneğini (öz düzenleme becerisini) geliştirici oyunlar oynuyor musunuz?” sorusuna, “Evet, dramanın bunda etkili olduğunu düşündüğüm için bu tekniği kullanıyorum.” diye cevap vermiştir. Eğitimden sonra ise, D2 aynı soruya “Eller kafada oyunu, heykel oyunu, kum saati kullanma, oyuna başlamadan önce oyunu planlama, dramatik oyun veya diğer oyunlarda yer alma, kitap okuma, dinleme...” şeklinde belirgin örneklerle cevap vermiştir. Öğretmenlerin eğitim süresince yapılan gözlemlerde öz düzenlemeye yönelik uygulama örneklerini çabuk benimsedikleri ve sık sık kullandıkları görülmüştür. Öğretmenin soruya verdiği cevap uygulamada kullandığı kavramı iyi aktarabildiğinin göstergesi olabilir.

Öğretmen-çocuk etkileşiminin vurgulandığı bir soruda (Grup etkinliği sırasında dikkatini toplamakta zorlanan çocuklara yönelik neler yaparsınız?) D2'nin ön test ve son testte verdiği cevabın farklılaştığı görülmüştür. D2 ön test uygulamasında: “İlk etapta uyarıda bulunurum. Hala devam ediyorsa ve grup dinamiğini de bozuyorsa bir köşede bir süre bizi izlemesini isterim” diye cevap vermiş; son testte ise cevabını: “Temas etme (elle ve gözle), oyunu/etkinliği öğretmen rehberliğinde yanında sürdürme, oyunda/etkinliklerde rolünün durumunu değiştirme, oyunda/etkinliklerde onu oyuna dahil edecek dikkatini toplayabileceği araçlar kullanmak” şeklinde değiştirmiştir. D2'nin ön testte geleneksel bir anlayışla çocuğu gruptan uzaklaştırma yolunu tercih etmesine rağmen, eğitimden sonra eğitim



amaçları ile zihinsel araçların kullanımını anladığı ve uygulamaya dökülebildiği söylenebilir.

Deney grubunun Kuramsal bilgi Formu'na verdiği cevaplar ön test ve son testte farklılık göstermiştir. Cevaplarının örnekleri içerdiği ve daha detaylı hale geldiği görülmektedir. Deney grubunun bilgi düzeyinin eğitim boyunca kendilerine sunulan power point sunular, örnek olaylar, videolar ve fotoğraflardan etkilendiği düşünülmektedir.

Kontrol grubunun Kuramsal Bilgi Formunu doldururken kısa ve yetersiz cevaplar verdiği görülmektedir. K1 formun açık uçlu sorular bölümünü tekrar doldurmayı reddetmiş ve araştırmacıya o bölümü boş teslim etmiştir. K1 ön testte verdiği cevaplarda da "Tam olarak neyi açıklayacağımı anlayamadım," "Yapılan her şey buna hizmet eder." gibi ifadeler kullanmıştır. K1 kendine yönelik konuşma ile ilgili soruyu boş bırakırken, K2'nin bu soruya: "Evet, bazen insanların kendi kendine kalarak ve konuşarak da problemlerini, sıkıntı ve sevinçlerini gerçekleştireceğini belirtirim." diye cevap verdiği görülmüştür. K1'in aksine K2 sorulara hem ön testte hem de son testte detaylı cevaplar vermiştir. Tablo 3.1'de belirtildiği üzere K2'nin genç ve mesleğinin başında bir öğretmen olması, tükenmişlik düzeyinin daha az olduğunu ve öğrenmeye açık olduğunu gösterebilir.

Öğretmenlerden üçü Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu'nda yer alan "Şu anda çalışmakta olduğunuz kurumda eğitim programını uygularken yaşadığınız olumlu ya da olumsuz deneyimlerinizi paylaşınız." Maddesine cevap vermemiştir. Kontrol grubunda K2 ise bu maddeye "Özellikle öğrenme merkezlerine geçilmesi, çocukların tüm merkezleri kullanma fırsatı açısından önemli ve etkili oldu. Programı yazma ve detaylı bir şekilde planlama yapmakta uzun zaman almakta." şeklinde cevap vermiştir. Tablo 3.2'de belirtildiği üzere K2 Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Bölümü mezunu olup, uygulamanın yapıldığı dönemde yüksek lisans yapmaktadır. Alanda 5 yıldır, araştırmanın yapıldığı okulda ise 1 yıldır çalışmaktadır. Diğer öğretmenlerin kaygılı bir tutumla cevap vermekten kaçındığı soruda açıklıkla düşüncesini paylaşmış olması daha idealist düşünmesi ve kurumdaki dinamiklerden henüz etkilenmemiş olmasından kaynaklanmış olabilir.

Çalık vd. (2013) öz yeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin yeni fikirlere açık olduklarını, sınıf içi uygulamaları sürekli geliştirmeye çalıştıklarını ve sorunlara yönelik çözüm üretmeye yatkın olduklarını belirterek öz yeterliği yüksek öğretmenlerin değişimi daha kolay benimseyebileceğini vurgular. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini ölçmek araştırmanın kapsamı dışındadır ancak öğretmenlerin Kuramsal Bilgi Formu'na verdikleri cevaplardan öz yeterliliklerinin yüksek olabileceğini düşünülebilir. Buna rağmen öğretmenlerin değişime karşı tutumlarınının değişimin başarılı olmasında önemli rolü vardır (Fullan, 2007). Öğretmenlerin değişime direnmelerinde etkili olan faktörleri inceleyen araştırmalar öğretmenlerin iyi bildikleri yöntemleri kullanmaya ve alışkanlıklarını devam ettirmeye daha fazla eğilimlerinin olduğunu ortaya koyar (Greenberg ve Baron, 2000, Jerald, 2007). Bu çalışmada öğretmenlerin Kültürel-Tarihsel Kuram'a dayalı eğitim uygulamaları tam olarak içselleştirememiş olmalarının örgütsel ve kişisel faktörlerle ilişkili nedenlerden kaynaklanabileceği düşünülebilir.

## 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Deney grubunun SDPA'dan aldığı son test puanları, öğretmenlerin duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek boyutlarında çocuklarla daha olumlu etkileşimler kurduğunu göstermiştir. Deney grubunun katıldığı eğitim uygulamalarının öğretmen-çocuk etkileşimlerini etkilediği düşünülmektedir.
2. Öğretmenler SDPA'nın eğitimsel destek boyutundan en düşük puanı almışlardır. Eğitimsel destek boyutunda öğretmenlerin çocukların kavram gelişimini destekleyecek şekilde dili zenginleştirmede, doğru cevaplara odaklanmak yerine farklı düşünceleri ortaya çıkaracak ortamı yaratamadığı ve çocuklarla çember zamanı sırasındaki sohbetlerini çocuklarla karşılıklı sohbetleri kısıtlı bir kelime dağarcığı içinde gerçekleştirdiği görülmüştür. Eğitim uygulamalarının öğretmen-çocuk etkileşimleri üzerindeki etkisinin kalıcı olmadığı görülmüştür.

### 5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Deney grubunun sosyo-dramatik oyuna yönelik yaklaşımlarında olumlu yönde değişiklik olduğu görülmüştür. Öğretmenler serbest oyun sırasında eğitim öncesindeki gibi çocukları masalarından izlemeyi ya da başka işlerle ilgilenmeyi bırakmıştır. Ancak en çok masa başı etkinlik yapan ya da sanat merkezinde olmayı tercih eden çocuklarla etkileşim kurdukları görülmüştür. Çocukların oyunlarını olgunlaşmış oyun düzeyine getirmek için bir çabaları olmamıştır. Öğretmenler sosyo-dramatik oyunun kendiliğinden oluştuğunu ve desteklenmesine gerek olmadığını düşünmektedirler. Öğretmenler eğitim öncesinde de sonrasında da serbest oyunda çocuğun liderliğini kabul etmemiş, kontrol mekanizması rollerinden sıyrılmamışlardır.

### 5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Deney grubunun bilgi formunda sorulan sorulara verdiği cevaplarda ön test son test arasında farklılıklar görülmüştür. Son testte verilen cevapların daha detaylı, daha çok örnekli ve açıklamalı olduğu görülmüştür.

### 5.4. Öneriler

#### 5.4.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliğini arttırmaya yönelik hazırlanan Kültürel-Tarihsel Kuram'a dayanan eğitim programı bir yıl boyunca düzenli uygulamalar halinde okul öncesi eğitim sınıflarında uygulanabilir. Öğretmenler yıl boyunca kendi eğitim kurumlarında periyodik olarak eğitime katılabilir ve araştırmacılarla uygulamaları tartışabilirler.
2. Vygotsky'nin kuramının anlaşılmasının zorluğu göz önüne alınarak, öğretmen-çocuk etkileşimine yönelik uygulamalar çeşitlendirilebilir, alanda öğretmenlerin yaşadığı zorluklara göre farklı senaryolar üzerinde çalışmalar yapılabilir.
3. Deneyimleri ne olursa olsun, tükenmişlik düzeyini azaltmak ve bilgilerini güncel tutabilmek için öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ihtiyacı vardır. Bu eğitimler öğretmenlerin ilgi ve gereksinimlerine göre planlanabilir. Öğretmenlerle odak grup görüşmeleri yaparak ihtiyaçları saptandıktan sonra hizmet içi eğitim verilebilir.
4. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi yoluyla verdikleri eğitimin niteliğini arttırmak için sınıf içindeki etkileşimlerinin niteliğini belirleyecek ve izleyecek Eğitim Koçluğu sistemi geliştirilebilir.
5. Çalışma grubundaki okulun taşıdığı özelliklere benzeyen diğer kurum anaokulları öğretmenleri ile ihtiyaçları belirlenerek eğitim paketi hazırlanabilir.
6. Öğretmenlerin çocuklarla iyi etkileşim örneklerini paylaşmalarını sağlayacak bir platform oluşturulabilir.

#### 5.4.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada hazırlanan eğitim araştırmacı tarafından hazırlanan materyallerle gerçekleştirilmiştir. Uygulama ya da araştırmaya dönük başka bir çalışmada öğretmenlerin öğretim süreçleri kaydedilerek bunlar üzerinden tartışılacak şekilde bir eğitim tasarlanabilir.
2. Mevcut araştırmada Kültürel-Tarihsel Kuram'a dayalı eğitimin öğretmen-çocuk etkileşimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonraki araştırmalarda verilen eğitimin çocuklar arasındaki etkileşime olan etkileri değerlendirilebilir.



## KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., ve Yıldızhan, Y. (2014). Türkiye'nin Öğretmen Profili. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9, 2.
- Ahioğlu, E. N. (2008). Kültürel-Tarihsel Kuram Çerçevesinde Çocuk Gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41, 1, 163-186.
- Akgün, E., Yarar, M., ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Akkuş, H., ve Kadayıfçı, H. (2007). Laboratuvar Kullanımı Konulu Hizmet İçi Eğitim Kursu İle İlgili Bir Değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1).
- Akman, B. ve Ertürk, H. G. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin ve Okul Öncesi Dönemde Çocuk Haklarının Öğretilmesine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi. *Yetişkin Bildirileri Kitabı – 1. İstanbul*.
- Akpınar, B., ve Aydın, K. (2010). Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Aktay, E. G., ve Gültekin, M. (2015). Akran İşbirliği Ve İlk Okuma Yazma Öğretimi. *Trakya University Journal of Social Science*, 17(1).
- Avcı, Ü. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi Toplumunda Öğretmenin Tükenmişliği: Teknoloji Kullanımı ve Tükenmişliği Önlemeye Yönelik Alınabilecek Önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26.
- Aylar, E. (2012). Bir Örnek Olay İncelemesi: Sosyo-Kültürel Teori Bağlamında Geleceğe Yönelik Hedefler ve Öz Düzenleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20,3, 767-782.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:11, 42, 001-021.
- Banerjee, R. & Horn, E. (2012). Supporting classroom transitions between daily routines: Strategies and tips. *Young Exceptional Children*.
- Barnett, W. S. (2003). Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications. NIEER Preschool Policy Matters, Issue 2.
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R. & Burns, S. (2008). Educational Effects of The Tools of The Mind Curriculum: A Randomized Trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 299-313.
- Barut, E. ve Akca, M. A. (2013) Web Tasarımı Derslerine Yönelik Sosyal Yapılandırıcı Web Uygulama Ortamı. Süleyman Demirel Üniversitesi. [Çevrim-içi: <http://inet-tr.org.tr/inetconf18/bildiri/11.pdf>, Erişim tarihi: 10 Aralık 2015]
- Batur Musaoglu, E. & Haktanir, G. (2012). Investigation of MONE Preschool Program for 36-72 Months Old Children (2006) According to Children Rights. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 3285-3305.

- Bayhan, P. ve Saranlı, A. G. (2010). Vygotsky'nin Kuramına Dayanan Kendine Yönelik Konuşma Davranışının Okul Öncesi Dönemdeki Gelişimi ve Uygulamalarda Kullanımı. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 3, 819-834.
- Behrend, D. A., Rosengren, K. S., ve Perlmutter, M. (1989). A new look at children's private speech: The effects of age, task difficulty, and parent presence. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 305-320.
- Bennet, N., Wood, L. & Rogers, S. (1997). *Teaching Through Play: Teacher's Thinking in Classroom Practice*, Buckingham, UK: Open.
- Bergen, D. (1998). *Readings from... Play as a Medium for Learning and Development*. Association for Childhood Education International, 17904 Georgia.
- Bergen, D. (2002). The Role of Pretend Play in Children's Cognitive Development. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1).
- Berk, L. E. (1986). Relationship of elementary school children's private speech to behavioral accompaniment to task, attention, and task performance. *Developmental Psychology*, 22(5), 671.
- Berk, L. E. (2014). *Children's Private Speech: An Overview of Theory and the Status of Research*. In R.M. Diaz & L.E. Berk (Eds), *Private Speech: From Social to Interaction to Self-regulation*. (17-53) Psychology Press. NY.
- Berk, L. E., & Garvin, R. A. (1984). Development of private speech among low-income Appalachian children. *Developmental Psychology*, 20, 271-286.
- Berk, L. E. & Spuhl S. T. (1995). Maternal Interaction, Private Speech, and Task Performance in Preschool Children. *Early Childhood Research Quarterly* 10:145–69.
- Berk, L.E. & Winsler, A. (1995). Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education. *NAEYC Research and Practice Series*, 7. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Berk, L. E. & Meyers, A. B. (2013). The Role of Make-Believe Play in the Development of Executive Function-Status of Research and Future Directions. *American Journal of Play*, Volume 6, Number 1.
- Berk, L. E. (1994). Vygotsky's theory: The importance of make-believe play. *Young Children*, 50(1), 30-39.
- Biber, B. (1984). *Early education and psychological development*. New Haven: Yale University Press.
- Biehl, K. (2011). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimde Kalite Standartları Durum Analizi Raporu. Ankara: MEB, UNICEF, AÇEV, ERG.
- Bjorklund, D. F. (2005). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences*. Wadsworth Yayıncılık Şirketi.

- Blair, C. & Raver, C. C. (2014). Closing the Achievement Gap through Modification of Neurocognitive and Neuroendocrine Function: Results from a Cluster Randomized Controlled Trial of an Innovative Approach to the Education of Children in Kindergarten.
- Blanton, M. L. (1998). Prospective Teachers' Emerging Pedagogical Content Knowledge During The Professional Semester: A Vygotskian Perspective On Teacher Development. Yayınlanmamış Doktora Tezi. North Carolina State University, Raleigh.
- Bluiett, T. E. (2009). Sociodramatic Play And The Potentials Of Early Language Development Of Preschool Children. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University of Alabama, Tuscaloosa.
- Bodrova, E. (1997). Key Concepts of Vygotsky's Theory of Learning and Development, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 18:2, 16-22.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2001). Tools of the Mind: A Case Study of Implementing the Vygotskian Approach in American Early Childhood and Primary Classrooms. Innodata Monographs 7, Geneva.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2003). The Importance of Being Playful. *Educational Leadership*. 60, 7, 50-53.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2008). Developing Self-Regulation in Kindergarten. *Beyond the Journal*, Young Children on the Web.
- Bodrova, E. (2008). Make Believe Play Versus Academic Skills: A Vygotskian Approach to Today's Dilemma of Early Childhood Education. *European Early Childhood Education Research Journal*. 1, 16, 357-369.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2010). Curriculum and Play in Early Child Development. *Encyclopedia on Early Child Development* (Online). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Bodrova, E. ve Leong, D. (2010). *Zihnin Araçları*. Editör: Haktanır, G. Anı Yayınevi, Ankara.
- Bodrova, E., Germeroth, C., Leong D. J. (2013). Play and Self Regulation. *American Journal of Play*, 6,1. 111-120.
- Bowman, B. T., Donovan, M. S. & Burns, M. S. (Ed.). (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academies Press.
- Broderick, N. (2001). An investigation of the relationship between private speech and emotion regulation in preschool age children. Santa Barbara, CA: Unpublished manuscript, The Field Institute.
- Bulut, M. S. ve İflazoğlu, A. (2007). Anasınıfı Öğretmenleri ile Öğretmen Adaylarının Sınıfta Karşılaştıkları Problem Davranışlar ve Bu Davranışlara Yönelik Geliştirdikleri Stratejiler: Nitel Bir Çalışma Örneği. *Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyum Kitabı*.



- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 16.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemore, J. J. & Herwig, J. E. (2005). Delay of gratification and make-believe play of preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(3), 251-266.
- Cole, M., Cole, S. R. & Lightfoot, C. (2005). *The Development of Children*. Macmillan.
- Colwell, M. & Lindsey, E. (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care*, 173 (2-3), 249-258.
- Connolly, A. & Doyle, A. (1984). Relation of Social Fantasy Play to Social Competence in Preschoolers. *Developmental Psychology*, 20, 797-806.
- Cook, J. (2010). Longitudinal, Educational Design Research Investigation of the Temporal Nature of Learning: Taking a Vygotskian Approach. *JIME*.
- Copple, C. & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children. Washington, DC.
- Costley, C. K. (2012). An Overview of the Life, Central Concepts, Including Classroom Applications of Lev Vygotsky. Reports-Descriptive. Online Submission.
- Crain, W. (2000). *Theories of Development: Concepts and Applications* (4. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2. Baskı). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, Inc.
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., ve Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22(4), 487-510.
- Cunningham, A. E., Etter, K., Platas, L., Wheeler, S. & Campbell, K. (2015). Professional development in emergent literacy: A design experiment of Teacher Study Groups. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 62-77.
- Çalık, T., Koşar, S., Kılınç, A. Ç. ve Er, E. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime direnme davranışları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 1-16.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19. 207-237.
- Daniels, H. (2005). *An introduction to Vygotsky*. Psychology Press.

- Daniels, H. (2005). Vygotsky and educational psychology: Some preliminary remarks. *Educational and child psychology*, 22(1), 6-18.
- Davies, P. (2000). *Contributions from Qualitative Research*. Editörler: H. T. Davies, M. N. Sandra, ve P. Smith. What works? Evidence-based Policy and Practice in Public Services (291- 316), Bristol, UK: Policy Press.
- Davydov, V. V. & Kerr, S. T. (1995). The Influence of L. S. Vygotsky on Education Theory, Research, and Practice. *Educational Researcher*. 24, 3, 12-21.
- Day, K. V., & Smith, C. L. (2013). Understanding the role of private speech in children's emotion regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 405-414.
- Deunk, M., Berenst, J. & De Glopper, K. (2008). The development of early sociodramatic play. *Discourse Studies*, 10(5), 615-633.
- Diaz, R. M. (1992). *Methodological Concerns in the Study of Private Speech*. Editörler: R.M. Diaz ve L.E. Berk, Private Speech: From Social to Interaction to Self-regulation. (5-81) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dickinson, D. & Caswell, L. (2007). Building Support for Language and Early Literacy in Preschool Classrooms Through In-Service Professional development: effects of Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243-260.
- Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the Classroom: Mediated Literacy Instruction and Assessment*. Addison Wesley Longman, One Jacob Way, Reading, MA.
- Downer, J. T., Pianta, R. C., Fan, X., Hamre, B. K., Mashburn, A. & Justice, L. (2011). Effects of Web-Mediated Teacher Professional Development on the Language and Literacy Skills of Children Enrolled in Prekindergarten Programs, *NHSA Dialog*, 14, 4, 189-212.
- Downer, J. T., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., Hamre, B. K., LoCasale-Crouch, J., & Scott-Little, C. (2014). Coaching and coursework focused on teacher-child interactions during language/literacy instruction: Effects on teacher outcomes and children's classroom engagement. *Manuscript submitted for publication*.
- Edwards, S. (2010). Numberjacks Are On Their Way! A Cultural Historical Reflection On Contemporary Society and The Early Childhood Curriculum. *Pedagogy, Culture and Society*. 18, 3, 261-272.
- Elias, C. L. & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in Young Children: Is There a Role for Sociodramatic Play, *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 216-238.
- Elkonin, D. B. (2005). The Psychology of Play: *Journal of Russian and East European Psychology*, 43. 1. 11-21.
- Ergin, E., ve Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(02), 173-191.
- Ergün, M. ve Özşüer, S. (2006). Vygotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2, 269-292.

- Ernest, P. (1994). *Social Constructivism and the Psychology of Mathematics Education, Constructing Mathematical Knowledge: Epistemology and Mathematics Education*, editör: P. Ernest. The Falmer Press, London.
- Ertürk, G. (2013). Öğretmen Çocuk Etkileşimin Niteliği İle Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fenson, L., Kagan, J., Kearsley, R. B. & Zelazo, P. R. (1976). The developmental progression of manipulative play in the first two years. *Child Development*, 232-236.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir Eğitim Teknolojisi Araştırmasına Dayalı Olarak Karma Yöntem Araştırması Deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2, 1, 65-86.
- File, N. (1994). Children's play, teacher-child interactions, and teacher beliefs in integrated early childhood programs. *Early childhood research quarterly*, 9(2), 223-240.
- Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play & Culture*.
- Fox, E. & Riconscente, M. (2008). Metacognition and Self-Regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20(4), 373-389.
- Freund, L. S. (1990). Maternal regulation of children's problem-solving behavior and its impact on children's performance. *Child Development*, 61, 113-126.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Amsterdam: Teachers College.
- Garbarino, J. & Stott, F. M. (1989). *What children can tell us*. London, Josey-Bass.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Gmitrová, V. & Gmitrov, J. (2003). The impact of teacher-directed and child-directed pretend play on cognitive competence in kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 241-246.
- Gold, Y., Robert, A. R. & Wright, C. R. (1991). "The Relationship of Scores on the Educational Survey: a Modified Version of the Maslach Burnout Inventory, the Three Teaching Related Variables for a Sample of 132" Beginning Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 429-438.
- Goldstein, L. (2008). Teaching the Standards is Developmentally Appropriate Practice: Strategies for Incorporating the Sociopolitical Dimension of DAP in Early Childhood Teaching. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 253-260.
- Goncii, A., Tuermer, U., Jain, J. & Johnson, D. (1999). Children's play as cultural activity. *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*, 148-170.
- Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2013). *Çocuk Edebiyatının Genel Hedefleri*. (Ed. M. Gönen). Çocuk Edebiyatı. s. 6-11. Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.

- Greenberg, J. & Baron, R. A. (2000). *Behavior in Organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Greene, J. C. (2005). The Generative Potential Of Mixed Methods Inquiry. *International Journal of Research & Method in Education*, 28, 2, 207-211.
- Guthrie, J. T., Cox, K.E., Knowles, K.T., Buehl, M., Mazzoni, S. A., ve Fasulo, L. (2000). Building Toward Coherent Instruction. L. Baker, M. J. Dreher ve J. T. Guthrie (Editörler), *Engaging young readers: Ppromoting achievement and motivation* (s.1-16): New York: Guilford.
- Güler, T. (2007). Erken Çocukluk Döneminde “Oyun Planlama” Modeli. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 32, Sayı 143.
- Güler Yıldız, T., Ertürk Kara, G., Fındık Tanrıbuyurdu, E., Gönen, M., (2014). Öz Düzenleme Becerilerinin Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliğine Göre İncelenmesi . *Eğitim ve Bilim*, Cilt 39, Sayı 176, 329-338.
- Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14: 25-28.
- Haktanır, G., Dağlıoğlu, E. ve Güler, T. (2010). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Mevcut Durumu. Yayınlanmamış UNESCO Ülke Raporu. Ankara
- Hamre, B. K. & Pianta C. K. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, Volume 76, Number 5,
- Hamre, B., Goffin, S. & Kraft-Sayre, M. (2009). Classroom Assessment Scoring System (CLASSTM) Implementation Guide: Measuring and improving classroom interactions in early childhood settings. Charlottesville, VA: Teachstone, Inc.
- Hamre, B. K., Justice, L. M., Pianta, R. C., Kilday, C., Sweeney, B., Downer, J. T., & Leach, A. (2010). Implementation fidelity of MyTeachingPartner literacy and language activities: Associations with preschoolers’ language and literacy growth. *Early childhood Research Quarterly*, 25, 329-347.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J. L., Downer, J. T. & Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher–child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Education Research Journal*, 49, 88–123.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M. & Brackett, M. A. (2013). Teaching through interactions. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., Jamil, F., (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher–Child Interactions: Associations With Preschool Children's Development. *Child Development* 85.3. 1257-1274.
- Hedegaard, M. (2009). Children's development from a cultural–historical approach: Children's activity in everyday local settings as foundation for their development. *Mind, Culture, and Activity*, 16(1), 64-82.

- Hedegaard, M. (2012). Analyzing children's learning and development in everyday settings from a cultural-historical wholeness approach. *Mind, Culture, and Activity*, 19(2), 127-138.
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35(4), 583.
- Holzman, L. (1996). Pragmatism and Dialectical Materialism in Language Development. In H. Daniels (Ed.), *An introduction to Vygotsky* (pp. 75-98). London: Routledge.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50.
- İflazoğlu, A. ve Bulut, M. S. (2005). Anasınıfı Öğretmenleri ile Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Bakış Açıları: Nitel bir çalışma örneği. *I. Uluslararası Okul öncesi Eğitimi Kongresi*, 30, 251-269.
- Imholz, S. & Petrosino, A. (2012). Teacher Observations on the Implementation of the Tools of the Mind Curriculum in the Classroom: Analysis of Interviews Conducted over a One-Year Period. *Creative Education*. Vol.3, No.2, 185-192.
- Isenberg, J. P. & Quisenberry, N. (2002). A position paper of the Association for Childhood Education International PLAY: Essential for all Children. *Childhood Education*, 79(1), 33-39.
- James, J. J. (2005). A Description and Analysis of Children's Lived Experiences From a Social-Historical-Cultural Context of Their Participation in a Non-Formal Environmental Learning Program. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Clemson University.
- Jackson, B., Larzelere, R., Clair, L. S., Corr, M., Fichter, C. & Egertson, H. (2006). The impact of HeadsUp! Reading on early childhood educators' literacy practices and preschool children's literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 213-226.
- Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's Sociocultural Theory and Contributions to the Development of Constructivist Curricula. *Education*. 117.1. 133-140.
- Jerald, C. D. (2007). *Believing and Achieving* (Issue Brief). Washington, DC: Center for Comprehensive School Reform and Improvement.
- Johnson, K. E. & Worden, D. (2014). Cognitive/emotional dissonance as growth points in learning to teach. *Language and Sociocultural Theory*, 1(2), 125-150.
- Johnson, J.E., Chrisie, J.E. & Yawkey, T. D. (1987). *Play and early child development*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1).

- Karpov, Y. V. & Haywood, H. C. (1998). Two ways to elaborate Vygotsky's concept of mediation. *American Psychologist*, 53 (1), 27-36.
- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.
- Keleş, S. (2014). Kültürel-Tarihsel Kuram Bağlamında Hazırlanan Eğitim Programının 48-60 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Gelişimi Üzerine Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Keleş, S. ve Alisinanoğlu, F. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin Vygotsky'nin kendine yönelik konuşma terimine ilişkin gözlemleri ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(1), 205-222.
- Kontos, S. & Wilcox-Herzog, A. (2003). Effective preparation for early childhood education: What does North American research tell us?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 79-92.
- Kozulin, A. (2003). Vygotsky's educational theory in cultural context. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Krafft, K. C. & Berk, L. E. (1998). Private speech in Two Preschools: Significance of Open-Ended Activities and Make-Believe Play for Verbal Self-Regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, No.4.
- Langford, P. E. (2004). Vygotsky's developmental and educational psychology. Psychology Press.
- LaParo, K. M., Justice, L., Skibbe, L. E. & Pianta, R. C. (2004). Relations among maternal, child, and demographic factors and the persistence of preschool language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 13(4), 291-303.
- Largo, R. H. & Howard, J. A. (1979). Developmental progression in play behavior of children between nine and thirty months. I: Spontaneous play and imitation. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 21(3), 299-310.
- Levykh, M. G. (2008). The affective establishment and maintenance of Vygotsky's zone of proximal development. *Educational Theory*, 58(1), 83-101.
- Lightfoot, C., & Lyra, M. (2009). Culture, Development And The Problem Of Vertical Consistency. *Challenges And Strategies For Studying Human Development In Cultural Contexts*, 7.
- Lillard, A. S., Pinkham, A. M., & Smith, E. (2011). Pretend play and cognitive development. *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development*, 285-311.
- Lompscher, J. (2006). The cultural-historical activity theory. Critical perspectives on activity: Explorations across education, work, and everyday life, 35-51.
- Luria, A. R. (1979). *The Making of Mind: A Personal Account of Soviet Psychology*. (Çev. M. Cole ve S. Cole). Cambridge, MA: Harvard university Press.

- Mashburn, A. J., Pianta, R., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D., Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in pre-kindergarten and children's development of academic, language and social skills. *Child Development, 79*, 732–749.
- Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., Justice, L. M. & Pianta, R. C. (2010) Consultation for teachers and children's language and literacy development during pre-kindergarten. *Applied Developmental Science, 14*, 179-196.
- Mathis, C. (2011). What are Supports and Barriers to Using Social Constructivism and the Reggio Emilia Approach in State Funded Preschool Programs in California? Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of California, Davis, United States - California.
- Maxwell, K. L., Early, D. M., Bryant, D., Kraus, S., Hume, K. & Crawford, G. (2009). *Georgia study of early care and education: Findings from Georgia's pre-k program*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina at Chapel Hill, FPG Child Development Institute.
- Mellou, E. (1994). A theoretical perspective on the relationship between dramatic play and creativity. *Early Child Development and Care, 100*(1), 77-92.
- McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child development, 785-797*.
- McLeod, S. (2010). Zone of proximal development. *SimplyPsychology*.
- MEB (2008). Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri. [otmg.meb.gov.tr](http://otmg.meb.gov.tr)
- MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara.
- Moll, L. C. (1990). *Vygotsky and Education; Instructional Implications of Sociohistorical Psychology*, Cambridge University Press.
- NAEYC, 2009. Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8.
- NCTQL, 2013. Improving Teacher-Child Interactions: Using the CLASS in Head Start Preschool Programs.
- Neuman, S. & Cunningham, L. (2009). The Impact of Professional Development and Coaching on Early Language and Literacy Instructional Practices. *American Educational Research Journal. 46.2. 532-586*.
- Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge University Press.
- Newman, L. S. (1990). Intentional and unintentional memory in young children: Remembering vs. playing. *Journal of Experimental Child Psychology, 50*(2), 243-258.
- Nourot, P. M. (2006). Sociodramatic play pretending together. *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings, 87-102*.
- Oerter, K. (1992). The zone of proximal development for learning and teaching. *Effective and responsible teaching: The new synthesis. San Francisco, CA, S.*

- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2004). Enhancing the Interpretation of "Significant" Findings: The Role of Mixed Methods Research. *The Qualitative Report*, 9(4): 770-792.
- Ok, A. ve Önkol, P. (2007). Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Öğretmen Adaylarının Profili. *Eğitim ve Bilim*. 32, 143.
- Ormrod, J. (2008). *Human Learning*. New Jersey, NY: Pearson Education.
- Ostrosky, M. M. & Jung, E. Y. (2003). Building positive teacher-child relationships. *What Works Brief*, 12.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., ve Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3).
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., ve Gürdal, A. (2010). Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Proje Ve Proje Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Bilgilerine Ve Proje Yapma Yeterliklerine Etkisi: Öpyep Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Özyürek, A., Gümüş, H. ve Doğan, S. (2012). Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi . *International Journal of Human Sciences*. 9, 2.
- Palmer, J. M. (2012). *Preschool Teacher Professional Development: Internet-Based Video Demonstrations*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. California State University, Northridge.
- Palut, B. (2005). Dinamik Ölçme ve Değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*. 30.138. (28-37).
- Parrott, D. L. (2014). *The Implications Of Virtual World Technology For K-12 Students In A Foreign Language Course Of Study*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Indiana University of Pennsylvania.
- Peterson, S., M. (2005). *Co-constructing Scientific Explanations in Preschool*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Rochester. New York.
- Piaget, J. (1926). *The Language and Thought of the Child* (Çev. M. Gabain). London Routledge ve Kegan Paul.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., ve Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 12(3), 263-280.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., La Paro, K., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System*. Baltimore, Md: Brookes.
- Powell, K. C. & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241.



- Premack, D. (1984). Pedagogy and aesthetics as sources of culture. *Handbook of cognitive neuroscience* (pp. 15-35). Springer US
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M. & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 10-26.
- Rogof, B.(1990). *Apprenticeship In Thinking: Cognitive Development. Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Ruopp, R. (1979). *Children at the Center: Summary Findings and Their Implications. Final Report of the National Day Care Study, Volume I*.
- Russell, D. W., Altmaier, E. & VanVelzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, 269-274.
- Schimmoeller, M. A. (1999). *The Influence of Private Speech on Writing Development: A Vygotskian Perspective. Reports-Research*. Randolph-Macon Woman's College.
- Shores, R. E., Hester, P. & Strain, P. S. (1976). The effects of amount and type of teacher-child interaction on child-child interaction during free-play. *Psychology in the Schools*, 13(2), 171-175.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Akılın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Şengül, S. ve Katrancı, Y. (2013). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin "Tablo ve Grafikler" konusu ile İlgili Yakınsal Gelişim Alanlarının Belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6. 5. 633-665.
- Şentürk, H. ve Oral, B. (2005). Türkiye'de sınıf yönetimi ile ilgili bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, (26), 1-26.
- Sevinç, M. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Okuma Yazma Kavramlarının Gelişimi*. M.Sevinç (Editör). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Yayınevi,177 -183.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of socio-dramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley.
- Smilansky, S. & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*. Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications.
- Smith, A. B. (1993). Early childhood educare: Seeking a theoretical framework in Vygotsky's work. *International Journal of Early Years Education*, 1(1), 47-62.
- Smolucha, F. (1992). The relevance of Vygotsky's theory of creative imagination for contemporary research on play. *Creativity Research Journal*,5(1), 69-76.
- Sommerville, C. J. (2005). *Cultural-Historical Activity Theory: A Conceptual Analysis of Curriculum and Instruction*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Simon Fraser University, Canada.

- Sroka, N. E. (2006). A meta-analysis of published literature on the role of loose parts in the play behavior of non-typically developing children, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Cornell University.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & human development*, 7(4), 349-367.
- Stipek, D. (2004). Teaching practices in kindergarten and first grade: Different strokes for different folks. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 548-568.
- Stone, C. A. (1998). The metaphor of scaffolding its utility for the field of learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 31(4), 344-364.
- Stone, J. E. (2012). A Vygotskian Commentary on the Reggio Emilia Approach. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 276-289.
- Sucuoğlu, B., ve Kuloğlu, N. (1996). Özürli çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(36), 44-60.
- Sutherland, P. (1992). *Cognitive Development Today: Piaget and his Critics*. Paul Chapman Publishings Ltd. Londra
- Swain, M. ve Lapkin, S. (2011). Languaging as Agent and Constituent of Cognitive Change in an Older Adult: An Example. *Canadian Journal of Applied Linguistics*. 14,1, 104-117.
- Tanrıbuyurdu Fındık, E. (2012). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- TEDMEM (2015). *2015 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12–28.
- Temel, F., Ersoy, Ö., Şahin, F., AVCI, N. ve Turla, A. (1999). Anaokulu Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi. 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler*, 1.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Thorp, D. M., Stahmer, A. C. & Schreibman, L. (1995). Effects of sociodramatic play training on children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 25(3), 265-282.
- Tortop, N. (1999). *Personel Yönetimi*, Yargı Yayınları, Ankara.
- Toulmin, S. (1981). Moutsart v psikologii (A Mozart in Psychology). *Voprosypsikologii (Questions of Psychology)*, 10.
- Trawick-Smith, J. (2011). Teacher-Child Play Interactions to Promote Learning in Preschool: Implications for Teacher Preparation and Professional Development. *REFLEXIÓN E INVESTIGACIÓN*.

- Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2002). Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2,12.
- Ungerer, J. A., Zelazo, P. R., Kearsley, R. B., ve O'Leary, K. (1981). Developmental changes in the representation of objects in symbolic play from 18 to 34 months of age. *Child Development*, 186-195.
- UNESCO (2012). Herkes için Eğitim Küresel İzleme Raporu.
- UNICEF (1989). The State of the World's Children. Oxford Press.
- Uşun, S. ve Cömert, D. (2003). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi. G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 23,2, 125-1388.
- Uyanık, Ö., ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 118-134.
- Van Hoorn, J. (2003). *Play at the center of the curriculum* (3. baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Veresov, N. (2010). Introducing Cultural Historical Theory: Main Concepts And Principles Of Genetic Research Methodology. *Культурно-историческая Психология*.
- Vygotsky, L. S. (1960). Selected psychological works. *M*.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *Journal of Russian and East European Psychology*, 5(3), 6–18.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1999). Tool and sign in the development of the child. *The collected works of LS Vygotsky*, 6, 3-68.
- Wells, G. (1990). Creating the conditions to encourage literate thinking. *Educational leadership*, 47(6), 13-17.
- Welsh, M., Pennington, B., Ozonoff, S., Rouse, B., ve McCabe, E. (1990). Neuropsychology of early-treated phenylketonuria - specific executive function deficits. *Child Development*, 61 (6), 1697–1713.
- Wei, C. (2004). An Application of Vygotsky's Cultural-Historical Development Theory to the Conceptualization of the SLA (Second Language Acquisition Process). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Binghamton University. New York.
- Wertsch, J. (1988). L. S. Vygotsky's "new" theory of mind. *The American Scholar*, 57, 81-89.
- Wertsch, J. & Tulviste, P. (1996). L. S. Vygotsky and Contemporary Developmental Psychology. in H. Daniels (Ed.), *An introduction to Vygotsky* (pp. 53-74). London: Routledge.
- Wherland, S. N. (2012). Lev Vygotsky and Art Education: A Theoretical Framework for a Cultural-Historical Model of Visual Art Education for Primary School-Age Children. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ottawa.

- Widerstrom, A. H. (2004). *Achieving learning goals through play*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- Winsler, A., Manfra, L. & Diaz, R. M. (2007). "Should I let them talk?": Private speech and task performance preschool children with and without behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 215-231.
- Winsler, A., Carlton, M. P. & Barry, M. J. (1997). Children's systematic use of private speech in early childhood classrooms. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- Winsler, A. & Diaz, R. M. (1995). Private speech in the classroom - The effects of activity type, presence of others, classroom context, and mixed-age grouping. *International Journal of Behavioral Development*, 18(3), 463-487.
- Wood, D. & Middleton, D. (1975). A study of assisted problem-solving. *British Journal of Psychology*, 66(2), 181-191.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2): 89-100.
- Wood, D. (1999). Teaching the young child: Some relationships between social interaction, language and thought. *Lev Vygotsky: critical assessments*, 3, 259-275.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım A. (2014). Okul Öncesinde Yaratıcı Problem Çözme Etkinliklerinin Yaratıcılığa Etkisi (5 Yaş Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zembat R. ve Bilgin H. (1996). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri. (18-20 Eylül 1996). İstanbul.



**EKLER DİZİNİ**

## EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Genel Sekreterlik

Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : 88600825

/433-3292

19 Eylül 2013

Konu :

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 16.09.2013 tarih ve 511 sayılı yazınız.

Enstitünüz Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Elif KALKAN'ın öğretim üyesi **Doç.Dr. Tülin GÜLER**'in sorumluluğunda yürüttüğü "Vygotsky'nin Sosyal Yapılandırmacı Yaklaşımı Çerçevesinde Tasarlanan Eğitim Uygulamalarının Okul Öncesi Eğitimin Niteliği Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırma Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 16 Eylül 2013 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgi edinilmesini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Ömer UĞUR  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

## EK 2. KİŞİSEL ve MESLEKİ BİLGİ FORMU

1. Okul öncesi eğitim alanı ile ilgili hizmet içi eğitimlere katıldınız mı?  
Cevabınız evet ise lütfen hangi konularda eğitimlere katıldığınızı belirtiniz.
2. Katıldığınız eğitimlerden memnun kaldınız mı?
3. Mesleki gelişiminiz için hangi konularda eğitim almaya ihtiyaç duyuyorsunuz?
4. Şu an çalıştığınız kurumda hangi eğitim programı uygulanmaktadır?
5. Okul öncesi eğitim öğretmeni olarak hangi eğitim modelleri / yaklaşımlarından etkilenmektesiniz? (ör:Montessori, Reggio Emilia,High/Scope...vs.)
6. Şu anda çalışmakta olduğunuz kurumda eğitim programını uygularken yaşadığınız olumlu ya da olumsuz deneyimlerinizi paylaşınız.

### EK 3 . KURAMSAL BİLGİ FORMU

#### BÖLÜM 1:

Bu bölümdeki soruları cevaplandırırken size uygun olan **bir ya da daha fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.**

1. Serbest oyuna bir gün içinde ne kadar vakit ayırıyorsunuz?

- Yarım saat
- 1 saat
- 2 saat
- 2 saatten fazla
- Tüm gün
- Hiç vakit ayırmıyorum
- Diğer (Lütfen belirtin). .....

2. Çocukların bir akran ya da yetişkin desteği olmaksızın göstereceği beceriyi (bağımsız performansını) desteklemek için neler yapıyorsunuz?

- İpuçları veririm.
- Çocuğun anlamasını kolaylaştırmak için soruları başka şekilde ifade ederim.
- Çocuktan söylenenleri/verilen yönergeyi yeniden ifade etmesini isterim.
- İşin bir kısmını ya da tamamını ona gösteririm.
- Diğer (Lütfen belirtin) .....

3. Sınıfınızda çocukların çevrelerini keşfetmeleri için hangi etkinlikleri kullanıyorsunuz?

- Sanat etkinlikleri
- Dramatik oyunlar
- Türkçe etkinliği
- Hareket etkinliği
- Fen etkinlikleri
- Matematik etkinlikleri
- Büyük grup etkinlikleri
- Küçük grup etkinlikleri
- Bireysel çalışmalar
- Diğer (Lütfen belirtin). .....

4. Çocukların kendilerini ifade etmeleri için ne tür yöntemlerden faydalanıyorsunuz?

- Çocuklarla sohbet ederim.
- Çocukların kendi aralarında sohbet edeceği durumları desteklerim.
- Çocukların özgürce hareket edebileceği oyunlar/etkinlikler planlarım.
- Sanat etkinliklerinden faydalanırım.
- Kitaplardan faydalanırım.
- Proje temelli etkinlikler planlarım.



- ( ) Yapı inşaa oyunlarından faydalanırım.
- ( ) Müzik ve dans kullanırım.
- ( ) Diğer (Lütfen belirtin) .....

5. Çocukların serbest oyunu sırasında ne yaparsınız?

- ( ) Uzaktan izlerim.
- ( ) Oyunları ile ilgili notlar alırım.
- ( ) Bu süreyi sınıfla ilgili diğer işlerimi yapmak için kullanırım.
- ( ) Bu süreyi dinlenmek için kullanırım.
- ( ) Çocukların oyunlarına aktif olarak katılırım.
- ( ) Çocukların güvenli bir şekilde oynadıklarından emin olmak için onları gözlemlerim ve gerekirse uyarılarda bulunurum.
- ( ) Çocuklara neler yaptıklarını sorarak onlarla konuşurum.
- ( ) Diğer (Lütfen belirtin).....

## BÖLÜM 2

Lütfen aşağıdaki soruları kişisel görüşlerinizi yansıtacak şekilde olabildiğince detaylı olarak cevaplandırın.

1. Çocukların belirli kavramları öğrenmelerini/edinmelerini kolaylaştırmak üzere neler yaparsınız?
2. Grup etkinliği sırasında dikkatini toplamakta zorlanan çocuklara yönelik neler yaparsınız?
3. Sizce okul öncesi dönemde çocuklar en iyi nasıl öğrenirler?
4. Gün içinde çocukların öğrenmelerine destek olacak araçlar (dışsal araçlar) kullanıyorsunuz? Örneğin köşede oynayan çocukların sayısını belirlemek için resimler, bir parmakla saymayı öğretmek... vb. Evet / Hayır.  
Cevabınız evet ise lütfen açıklayınız.
5. Okul öncesi dönemdeki çocukların davranışlarını ve duygularını bilinçli ve planlı bir şekilde yönetme/kontrol etme yeteneğini (öz düzenleme becerisini) geliştirici oyunlar oynuyor musunuz?  
Evet / Hayır.  
Cevabınız evet ise lütfen açıklayınız.

6. Çocuklar hangi öğrenme merkezlerinde oyunu planlama, oyunda dili etkili bir şekilde kullanma, oyuna odaklanma, oyunu uzun bir süre devam ettirme gibi davranışlar göstererek oynarlar (olgunlaşmış oyun)?

7. Çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek için neler yaparsınız?

8. Çocukların dikkat, algı, bellek ve mantıklı düşünme gibi içselleştirilmiş ileri düzey zihinsel becerilerini desteklemek için neler yaparsınız?

9. Çocukların başkaları ile iletişim kurma amaçlı olmayan, başkasının anlayıp anlamadığını umursamadan kendi kendine yüksek sesle konuşmasını (kendilerine yönelik konuşma) desteklemek üzere model olur musunuz?  
Evet / Hayır.

Cevabınız evet ise lütfen açıklayınız.

10. Günü değerlendirme zamanı yapıyor musunuz?  
Evet / Hayır.

Cevabınız evet ise lütfen açıklayınız.

### BÖLÜM 3:

Lütfen aşağıdaki ifadelerin kendi öğretmenlik anlayışınızla ne ölçüde örtüştüğünü “Tam olarak katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle katılmıyorum” ifadelerinden uygun olanı seçerek işaretleyin.

	Tam Olarak Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum
Sınıfta günün büyük bir bölümü bütün çocukların dâhil olduğu büyük grup etkinlikleri ile geçirilir.					
Serbest oyun sırasında çocuklar izlenmelidir.					
Serbest oyun sırasında öğretmen çocukların oyununa katılmalıdır.					
Öğretmen çocukların bağımsız performans düzeyini desteklemek için çevreyi düzenlemelidir.					
Öğretmen çocukların potansiyel gelişim alanlarını desteklemek için oyundan faydalanmalıdır.					
Öğretmen sınıfında çocukların sosyo-dramatik oyun oynamalarını teşvik etmelidir.					
Öğretmen çocukların sosyo-dramatik oyunlarına katılmalıdır.					
Öğretmen sosyo-dramatik oyunları cazip hale getirmek için çocuklara fikir vermelidir.					
Öğretmen çocukların çevrelerini keşfetmeleri için farklı yollar kullanmalarına izin vermelidir.					
Öğretmen çocukların kendilerini ifade etmeleri için farklı yollar kullanmalarına izin vermelidir.					
Hazırlanan eğitim planına sıkı sıkıya bağlı kalınmalıdır.					
Sınıf içinde küçük grup çalışmalarına yer verecek şekilde düzenlemeler yapılmalıdır.					
Sınıf içinde bireysel çalışmalara yer verecek şekilde düzenlemeler yapılmalıdır.					
Öğrenme ortamı olarak dış mekândan faydalanılmalıdır.					
Öğretmen günün önemli bir bölümünde çocukları gözlemelidir					
Öğretmen çeşitli gözlemleri hakkında kısa kayıtlar tutmalıdır.					
Öğretmen çocukların ürünlerini sergilerken yaptıkları ile ilgili kendi ifadelerini ürünler üzerinde yazarak paylaşmalıdır.					
Öğretmen gün içinde sınıfındaki çocuklarla birebir ilgilenme fırsatı bulmalıdır.					
Öğretmen çocukların gelişimsel performanslarını gelişim gözlem formları yardımıyla ölçmelidir.					
Öğretmen gün sonunda sınıfındaki diğer öğretmen arkadaşla günün nasıl geçtiğini tartışmalıdır.					

	Tam Olarak Katılıyorum	Katılıyorum	Karasızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum.
Öğretmen günlük akışa göre esnek hareket edebilmelidir.					
Öğretmen öğretim yöntemlerini her bir çocuğun bireysel öğrenme stiline uygun olarak sürekli ayarlamalıdır.					
Öğretmen çocukların düşüncelerini sözel olarak ifade etmelerini teşvik etmelidir.					
Öğretmen rutin olarak sınıftaki materyallerin dönüşümünü sağlamalıdır.					
Öğretmen çocukların kendi başlarına yapabilecekleri ve destekle yapabileceklerini değerlendirmelidir.					

## EK 4. OYUN GÖZLEM FORMU

### Öğretmenlerin Sosyo-dramatik Oyun Sırasındaki Yaklaşımlarına İlişkin Kontrol Listesi

Tarih:

Başlangıç Saati:

Bitiş Saati:

	Gözlenen Davranış	İyi (Öğretmen her zaman davranışı göstermektedir.)	Orta (Öğretmen davranışı göstermekte tutarsızdır. Kimi zaman davranışı gösterirken, kimi zaman aksi şekilde davranır.)	Zayıf (Öğretmen davranışı çok nadir gösterir ya da hiç göstermez.)
1	Öğretmen çocuklarla güne başlamadan önce sınıf ortamında sosyo-dramatik oyuna yönelik düzenlemeler yapar. Örneğin; dramatik oyun merkezine yeni oyuncak/ kostüm/ aksesuar ekleyebilir; merkezdeki oyuncak ve mobilyaların yerini değiştirebilir ya da blok kösesinde küçük bir şey inşa edip üzerlerine hayvan figürleri koyar. Öğretmen böylece çocukları dramatik oyun oynamaya teşvik edici bir ortam oluşturur.			
2	Öğretmen çocuklar için görsellerin olduğu öğrenme merkezlerini tanıtan afiş/ çark gibi araçlar geliştirmiştir.			
3	Öğretmen öğrenme merkezlerini tanıtıcı materyallerden faydalanarak çocukları oyun planı yapmaya teşvik eder.			
4	Çocukların yaptıkları oyun planlarına göre hareket edip etmediklerini kontrol eder.			
5	Yaptığı oyun planına uymayan ya da sınıfta amaçsızca dolanan çocuklara yardımcı olur/ onları yönlendirir.			
6	Öğretmen sosyo-dramatik oyunu sadece dramatik oyun merkezinde değil diğer öğrenme merkezlerinde de izler.			
7	Öğretmen öğrenme merkezlerinde oyun oynayan çocukların yanlarına gider.			
8	Öğrenme merkezlerinde oyun oynayan çocukların yanında onların oyunlarını izler.			
9	Öğrenme merkezlerinde oyun oynayan çocukların yanında onların oyunlarına aktif olarak katılır.			
10	Çocukların hayali bir senaryo yaratmalarına yardımcı olur.			
11	Çocukların rollerine uygun aksesuarlar yaratmalarında onlara yardımcı olur.			

	<b>Gözlenen Davranış</b>	<b>İyi (Öğretmen her zaman davranışı göstermektedir.)</b>	<b>Orta (Öğretmen davranışı göstermekte tutarsızdır. Kimi zaman davranışı gösterirken, kimi zaman aksi şekilde davranır.)</b>	<b>Zayıf (Öğretmen davranışı çok nadir gösterir ya da hiç göstermez.)</b>
12	Çocukların oyunun senaryosunun nasıl ilerleyeceğine dair diyaloglara girmelerini teşvik eder.			
13	Oyun senaryosuna dair diyaloglara girmeleri konusunda çocuklara model olur.			
14	Öğretmen oyun süresince çocukları gözler.			
15	Gözlemleri ile ilgili notlar alır.			
16	Çocukların hayali senaryolarını genişletmek için fırsatlar yaratır.			
17	Çocukların hayali senaryolarına sonraki günlerde de devam edebilmeleri için fırsatlar yaratır.			
18	Öğretmen oyun sırasında çocuklarla oyunları hakkında konuşur.			
19	Öğretmen çocukların oyunlarını fotoğraflarla belgeler.			
20	Öğretmen çocuklarla oyun sırasında çektiği fotoğraflar hakkında konuşur.			
21	Öğretmen çocukların mevcut potansiyellerini belirlemede dramatik oyundan faydalanır.			
22	Öğretmen çocukların gereksinim duyduğu aşamalı destek düzeyini belirlemede dramatik oyundan faydalanır.			
23	Çocuklara gereksinimlerine göre aşamalı olarak destek verir.			
24	Çocuklar dramatik oyunda daha yetkin hale geldiğinde öğretmen aşamalı desteğini azaltır.			
25	Öğretmen çocukların dramatik oyunlarından bir dinamik değerlendirme aracı olarak faydalanır.			
26	Öğretmen sınıfta sıklıkla oynandığını gözlemlendiği senaryoları farklı yöntemlerle (kitap okumak, bir sanat faaliyeti yapma, kukla oynatmak, oyunun temasına uygun gezi düzenlemek gibi) destekler.			

## GÖZLEM NOTLARI

## EK 5. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

1. Geçen eğitimde neler konuşmuştuk?
2. Geçen eğitimde sizlere önerilen uygulamalardan denediğiniz oldu mu?
3. Denediđiniz uygulamanın etkililiđi konusunda ne dűŐünüyorsunuz?
4. Bu eğitim oturumu sizce faydalı mıydı?
5. Bu haftaki eğitimlerinizde yararlanacağınız noktalar nelerdir?

## EK 6. ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Değerli Öğretmen Arkadaşım,

Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı' nın okul öncesi eğitim ortamlarında uygulanmasına yönelik yürütülen bir araştırma kapsamında öğretmen eğitimi yapılması planlanmaktadır. Okulunuzda gerçekleştirilecek bu eğitimin içeriği ile ilgili ön bilgilerinizi belirlemek ve eğitim programına yön vermek amacıyla bilgi formu hazırlanmıştır.

Cevaplamaya istediğiniz zaman son verebilir, dilediğiniz soruyu boş bırakabilirsiniz. Çalışmaya gönüllük katılımınız esastır. İşbirliğiniz için teşekkür ediyorum.

Uzm. Elif Kalkan

Katılımcı Ad/Soyadı: .....

Tarih: .....

İmza: .....



## EK 7. SDPA UYGULAYICI SERTİFİKASI

17 06 2013 CLASS Certification Final Score - Print Version  
class.teachstone.com/video\_library/final\_score\_prek\_print.php 1/2

### Your Final Scores Report

Test: [Pre-K Reliability I](#)

Name: [Elif Kalkan](#)

Once you close out this screen, you will no longer be able to view your score report. If you need a copy of your report for your records, you should print it out now.

Congratulations! You achieved reliability. Your certificate is ready to download and print on your MyC LASS page.

The criteria for achieving reliability are:

- To score 80% of all codes within one of the master codes
- To score at least 2 out of 5 codes within one of the master codes within each dimension.

You met both of these goals. Following, you will find a description of your performance at the domain and dimension level.

Please take some time to review your manual in places where you had discrepancies with master codes in order to further bolster

your C LASS coding skills:

### Your Performance Report for Pre-K Reliability 1

**Your Overall Score: 92%**

#### Reliability Overview Per Segment

Video Name Percent Reliable

*The Very Busy Spider* 100 %

*I Spy and Memory Game* 90 %

*Waiting for Breakfast* 80 %

*Circle Time* 100 %

*Walking Down the Road* 90 %

### Reliability Feedback per Domain and Dimension

#### Emotional Support

You scored 19 of 20 reliably for the emotional support dimensions.

Overall, you demonstrated a solid understanding of the dimensions that fall under the Emotional Support domain.

Below you will

find dimension-specific feedback to further bolster your coding skills for this domain.

Positive Climate: You scored 5 of 5 reliably on this dimension.

- You scored this dimension exceptionally well.

Negative Climate: You scored 5 of 5 reliably on this dimension.

- You scored this dimension exceptionally well.

Teacher Sensitivity: You scored 5 of 5 reliably on this dimension.

- You scored this dimension exceptionally well.

Regard for Student

Perspectives:

You scored 4 of 5 reliably on this dimension.

- You occasionally assigned scores that were higher than the master codes.

#### Classroom Organization

Domain Level Feedback: You scored 15 of 15 reliably for the Classroom Organization dimensions.

You demonstrated a superior understanding of all the dimensions that fall under the C lassroom Organization domain.

Behavior Management: You scored 5 of 5 reliably on this dimension.

- You scored this dimension exceptionally well.

17 06 2013 CLASS Certification Final Score - Print Version

class.teachstone.com/video\_library/final\_score\_prek\_print.php 2/2

- You scored this dimension exceptionally well.

Productivity: You scored 5 of 5 reliably on this dimension.

- You scored this dimension exceptionally well.

Instructional Learning

Formats:

You scored 5 of 5 reliably on this dimension.

- You scored this dimension exceptionally well.

#### Instructional Support

Domain Level Feedback: You scored 12 of 15 reliably for the Instructional Support dimensions.

Overall, you demonstrated a solid understanding of the dimensions that fall under the Instructional Support domain. Below you will

find dimension-specific feedback to further bolster your coding skills for this domain.

Concept Development: You scored 4 of 5 reliably on this dimension.

- You occasionally assigned scores that were higher than the master codes.

Quality of Feedback: You scored 4 of 5 reliably on this dimension.

- You occasionally assigned scores that were higher than the master codes.

Language Modeling: You scored 4 of 5 reliably on this dimension.

- You occasionally assigned scores that were higher than the master codes.

## EK 8. VELİ ONAY FORMU

Sayın Veliler,

Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı doktora programında yürütülmekte olan “Vygotsky’nin Sosyal-Yapılandırmacı Yaklaşımı Çerçevesinde Tasarlanan Eğitim Uygulamalarının Okul Öncesi Eğitimin Niteliği Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışma Ekim – Aralık 2013 tarihleri arasında Etik Kurul’un onayı ile Beytepe Anaokulu’nda kırmızı sınıfta gerçekleştirilmesi yönünde çalışmalara başlanmıştır. Araştırmanın amacı bu yaklaşım çerçevesinde planlanan bir öğretmen eğitiminin sınıf içindeki etkileşimlerin niteliği üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için kırmızı sınıf öğretmenleri sınıf içi etkileşimleri arttıracakları düşünülen bir eğitim alacaklardır. Bu araştırma kapsamında çocuklarla doğrudan bir çalışma yapılmayacaktır.

Bu araştırmanın çocuğunuzun sınıfında yapılması konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtmenizi ve bu formu çocuğunuzla okula geri göndermenizi rica ediyoruz.

Bu araştırmanın çocuğum .....’nın sınıfında gerçekleştirilmesine izin veriyorum / vermiyorum.

Baba Adı-Soyadı.....

Anne AdıSoyadı.....

İmza .....

İmza .....

## EK 9. BELİRTKE TABLOSU

		BELİRTKE TABLOSU															
KONULAR			Vygotsky ve Kuramı	Nitelikli Etkileşimler	Sosyal Bağlam	Dilin Önemi	Dışsal Araçların Kullanımı	İleri Düzey Zihinsel İşlevler	Potansiyel Gelişim Alanı	Öz Düzenleme	Sosyo-Dramatik Oyun	Olgunlaşmış Oyun	Oyun Planlama	Öğretmenin Oyundaki Rolü	Empati	Dokümantasyon	Dinamik Değerlendirme
No	Kazanımlar	Eğitim Materyali															
1	Eğitim kapsamında verilen Vygotsky ve Sosyo-Kültürel kuram bilgilerinin anlatılması.	Power-point sunum, Vaka analizi, fotoğraflar	X		X	X	X	X	X	X		X	X				X
2	Gün boyunca çocuklara yakın konumda bulunur.	Video, fotoğraf gösterimi, power-point sunum ve vaka analizi		X	X									X	X	X	X
3	Vygotsky ve Piaget'in yapılandırmacılık anlayışlarındaki farkı anlatır.	Power-point sunum, Vaka analizi, fotoğraflar	X		X												
4	Çocukların heyecanlarına ortak olur, onlarla birlikte olmaktan mutlu görünür.	Video, fotoğraf gösterimi, power-point sunum ve vaka analizi		X	X									X	X		
5	Çocuklarla konuşurken sakin ve yumuşak bir ses tonu kullanır.	Video, fotoğraf gösterimi, power-point sunum ve vaka analizi		X	X										X		
	Kenine Yönelik Konuşmanın bir düşünme aracı olarak kullanımına model olur.																
	Çocukların düşünürken konuşmalarını teşvik eder.																
6	Çocuklarla gün içinde her fırsatta sohbet eder. Yönerge vermek ve uyarıda bulunmak dışında diyaloglara girer.	Video, fotoğraf gösterimi, power-point sunum ve vaka analizi			X	X		X	X					X			X
7	Çocuklarla küçük grup sohbetleri gerçekleştirir.		X	X	X	X									X		X
8	Her bir çocuğun bireysel ihtiyaçları ile ilgilenir.	Power-point sunum, okunacak dökümanlar	X	X	X			X	X								X
9	Bireysel çalışmaları ve küçük grup çalışmalarını destekler.	Power-point sunum, okunacak dökümanlar	X	X	X			X	X								
10	Çocukların kendi aralarında sohbet etmelerine uygun ortam sağlar.	Vaka analizi, tartışma		X	X	X	X	X									
11	Çocukların birbirlerine yardımcı olmalarını destekler. Sık sık çocukları eşleştirerek ya da küçük gruplara ayırarak akran desteği için fırsatlar yaratır.	Power-point sunum, okunacak dökümanlar	X	X	X				X	X					X		
12	Çocuklarla sohbetlerini onların düşüncelerini şekillendirmeleri için fırsatlar olarak değerlendirir.	Vaka analizi, tartışma	X	X	X	X	X	X									
13	Çocuklara açık uçlu sorular sorar.	Vaka analizi, tartışma		X		X	X	X									
14	Çocukların cevaplarını tekrarlar ve çocukların daha geniş ifadeler kullanmalarını sağlar.	Vaka analizi, tartışma		X			X	X									
13	Çocukların kendilerini farklı şekillerde ifade edebilecekleri etkinlikler ve materyaller tasarlar.	Örnek materyaller ve etkinlikler, okunacak döküman				X	X	X	X					X		X	X
14	Sınıf ortamında öğrenme merkezleri oluşturur.	Fotoğraflar üzerinde tartışma			X		X	X		X			X	X		X	

15	Çocukların sınıf ortamındaki öğrenme merkezlerini tanımasını sağlar.	Fotoğraflar üzerinde tartışma		X	X	X				X								X	
16	Çocukların öğrenme merkezlerini kullanmalarını sağlar.	Fotoğraflar üzerinde tartışma		X	X	X				X								X	
17	Çocukların oyunlarına başlamadan önce plan yapmalarını sağlar.	Power-point sunum, okunacak dökümanlar, fotoğraflar								X								X	
18	Çocukların oyun planlama süreçlerini dikkatle izleyerek gerekli desteği verir.	Power-point sunum, okunacak dökümanlar, fotoğraflar				X			X	X	X	X	X					X	X
19	Çocuklara serbest oyun oynayabilecekleri yeterli süreyi sunar.	Power-point sunum, okunacak dökümanlar, fotoğraflar	X			X	X		X										
20	Çocuklar oyun oynarken onları gözler ve gözlemlerini kaydeder (notlar alır, fotoğraflar çeker, video kaydı alır vb.).	Power-point sunum, okunacak dökümanlar, fotoğraflar	X							X								X	X
21	Oyun gözlemleri ile ilgili kayıtlarından dökümantasyon ve değerlendirme amaçlı yararlanır.	Power-point sunum, okunacak dökümanlar, fotoğraflar							X									X	X
22	Çocukların oyunlarına farklı rollerde katılır. Ne zaman gözlemci olmak gerektiğini ya da ne zaman aktif olarak oyunun bir parçası olmak gerektiğini tespit eder.	Video, power-point sunum ve vaka analizi		X			X			X		X	X	X	X				X
23	Çocukların oyunda dili kullanmalarını teşvik eder.	Video, power-point sunum ve vaka analizi	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
24	Olgunlaşmış ve olgunlaşmamış oyunu ayırt eder. Olgunlaşmış oyunu destekler. Oyun becerilerini geliştirmeye ihtiyacı olan çocuklara bu desteği sağlar.	Okunacak dökümanlar, vaka analizi	X			X			X	X	X	X	X	X	X				
25	Sınıfta empati gelişimini destekler. Çocukların kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanımasını ve fark edebilmeleri yönünde çalışmalar yapar.	Okunacak dökümanlar, vaka analizi		X	X													X	X
26	Çocuklara sorular sorduğunda onlara ipuçları verir.	Vaka analizi, tartışma		X	X	X	X	X	X										

## EK 10. TURNİTİN TARAMA RAPORU

Turnitin Doküman Görüntüleyici - Google Chrome

https://www.turnitin.com/dv?s=1&o=654623469&u=1050799331&lang=tr&

incelemem doktora tezi - TESLİM TARİHİ12-Nis-2016 Roadmap 1/1

Originality GradeMark PeerMark

KÜLTÜREL-  
ELİF KALKAN TARAFINDAN

turnitin

%11  
BENZER  
0 ÜZERİNDEN

Eşleşmeyi Gözden Geçir

1 www.researchgate.net %1  
İnternet kaynağı

2 katalog.hacettepe.edu.tr %1  
İnternet kaynağı

3 TechKnowledge Turkey... %1  
Öğrenci ödevi

4 www.gefad.gazi.edu.tr %1  
İnternet kaynağı

5 www.egitimbilimlerienst... %1  
İnternet kaynağı

6 dergipark.ulakbim.gov.tr %<1  
İnternet kaynağı

7 www.jasstudies.com %<1  
İnternet kaynağı

8 Mugla University' ne gö... %<1  
Öğrenci ödevi

9 kefad.ahievran.edu.tr %<1  
İnternet kaynağı

10 portal.ted.org.tr %<1  
İnternet kaynağı

11 egitimvebilim.ted.org.tr %<1  
İnternet kaynağı

KÜLTÜREL-TARİHSEL KURAMA DAYANAN EĞİTİM  
UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN ÇOCUK ETKİLEŞİMİNE  
ETKİSİ

THE EFFECT OF CULTURAL-HISTORICAL THEORY  
BASED TEACHING PRACTICES ON TEACHER CHILD  
INTERACTION

ELİF KALKAN

3 Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin  
İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Doktora Tezi  
olarak hazırlanmıştır.

2016

SAYFA: 1 / 181

Saht-Metin Raporu

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

<b>Adı Soyadı</b>	Elif Kalkan
<b>Doğum Yeri</b>	Ankara
<b>Doğum Tarihi</b>	14.08.1978

### Eğitim Durumu

<b>Lise</b>	Ayşeabla Koleji – Ankara	1996
<b>Lisans</b>	Hacettepe Üniversitesi İİBF İşletme Bölümü	2000
<b>Yüksek Lisans</b>	Hacettepe Üniversitesi SBE Okul Öncesi Eğitimi	2008
<b>Yabancı Dil</b>	İngilizce: Okuma (Çokiyi), Yazma (Çok İyi), Konuşma (Çok İyi) Fransızca Okuma (İyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)	

### İş Deneyimi

<b>Çalıştığı Kurumlar</b>	Maya Çocuk Anaokulu KIPS International Preschool KLA Preschools Walnut Creek California Old Firehouse Preschool California Berkeley Pre-K Program California Gence Yuva	2015-2016 2014-2015 2012-2014 2011-2012 2010-2011 2007-2008
---------------------------	--	--

### Akademik Çalışmalar

**Yayınlar** (Ulusal, uluslararası makale, bildiri, poster vb gibi.)

1. Tuğrul, B., Yıldırım A., Kalkan E., Alabay, E., Eris Hatice.. "Examination and Cultural Comparison of Today's Parents' Play Perceptions", OMEP 26<sup>th</sup> World Congress, August 11 – 13 2010, Göteborg, Sweden.
2. Yıldırım A., E. Kalkan and B. Akman. "Preschool Quality: Opinions of Parents from Different Socio-cultural Status", 19th EECERA Annual Conference-Diversities in Early Childhood Education. August 26-29, 2009. Strasbourg / France.
3. Kalkan, E., Akman, B. "The Turkish Adaptation of Program Administration Scale" Procedia Social and Behavioural Sciences II (2010) 2060 – 2063.
4. Kalkan, E., Akman, B. "Examining the Preschools' Quality in terms of Physical Conditions" Procedia Social and Behavioural Sciences 1 (2009) 1573-1577.
5. Kalkan, E., Parent Education, Chapter 6: USA Model in Parent Participation in Early Childhood Education Programs, Editor: Guler, T., Pegem Publishing, Ankara.

### Sertifikalar

Denver Gelişimsel Tarama Testi Uygulayıcı Sertifikası  
CLASS – Uygulayıcı Sertifikası

### İletişim

<b>e-Posta Adresi</b>	<a href="mailto:elifirma@gmail.com">elifirma@gmail.com</a>
<b>Jüri Tarihi</b>	14 Mart 2016