

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ
UYGULAMALARINA YÖNELİK TEKNOLOJİK PEDAGOJİK
ALAN BİLGİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

**Merve DAL
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. İsmail KENAR**

Kütahya, 2015

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Uygulamalarına Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

20/08/2015


Merve DAL

Kabul ve Onay

Merve DAL'ın hazırladığı “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Uygulamalarına Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oy birliği ile kabul edilmiştir.

.../.../2015

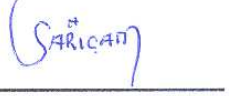
Yrd. Doç. Dr. İsmail KENAR (Danışman)



Doç. Dr. Sinan Yörük



Yrd. Doç. Dr. Hakan SARIÇAM



Doç. Dr. Baykal BİÇER
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz

Çocuklar, toplum toprağıımıza atılan birer tohumdur. Bu minik tohumların gelişmesi ve daha iyi filizler haline gelebilmesinde önemli unsur tohumun gelişimine yardımcı olacak gıdalardır. Çocuklarımızın tüm gelişim alanlarını besleyecek ve onlar için geleceğe hazırlayacak olan önemli faktörlerden biri de öğretmenlerdir. Çocuğı gelecek yaşantısına hazırlamada aileden sonraki karşılaşacağı ilk eğitimcisi okul öncesi öğretmenlerinin temel amacı, çocukların gelişim ve öğrenmelerine yönelik bir çevre hazırlamak ve bu çevrede tüm yönlerine hitap edebilmektir. Teknolojinin hızla geliştiğı bir toplumun, eğitimde kullandığı teknolojik materyallerinde hızla gelişmesi; hem okul öncesi öğretmenlerinin buna uyum sağlamasına hem de çocukların etkili bir eğitim almalarına olan gereksinimi arttırmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları bilgilerini, gelişen dünya ile yenilemesi ve bunu teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi ile harmanlayabilmesi önemli görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda bireyin hayatının en önemli dönemlerinden olan okul öncesi dönem olduğu düşünöldüğünde bu dönemin en önemli belirleyicisi olan öğretmenlerin de öğretmenlik alan bilgisi, pedagojik bilgisi ve teknolojik bilgisinin bütünleştirilmesi ile teknolojik pedagojik alan bilgisine sahip olması, eğitimdeki kaliteyi arttıracaktır. Sonuç olarak bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında sahip oldukları teknolojik pedagojik alan bilgilerini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde okul öncesi eğitimi, okul öncesi eğitimde öğretmen ve teknolojik pedagojik alan bilgisi ele alınmıştır, ikinci bölümünde araştırmanın metodolojisi, üçüncü bölümünde teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili amaçlarda ifade edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın dördüncü bölümünde ise, bu araştırmada ulaşılan bulgularla, bundan önce yapılmış araştırma bulguları tartışılmıştır. Aynı bölümde sonuçlar ve sonuçlara dayalı öneriler bulunmaktadır.

Merve DAL

iii

Teşekkür

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında önemli katkılar sağlayan, maddi ve manevi desteğini benden esirgemeyen, her türlü nazıma rağmen başaracağıma inancını yitirmeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. İsmail KENAR'a, tez savunmamda yer alan tezim için katkılar sağlayan değerli jüri üyelerime çok teşekkür ederim.

Yorulduğumda, bunaldığımda, pes etmek üzereyken her anımda yanımda olan sevgisini, şefkatini ve yardımlarını esirgemeyen, eğitim hayatımın ilk gününden itibaren her türlü fedakârlıkta bulunan biricik annem, ablam ve abim, bilhassa da bugünümü görmeyi çok isteyen en kıymetlim babama sonsuz teşekkür ediyorum.

Bu çalışmamı en kıymetli hazinem olan, bugünüme gelmemde katkısı büyük olan anneme, babama, abime, ablama ve yeğenlerime armağan ediyorum.

İçindekiler

	<u>Sayfa</u>
Yemin Metni	i
Kabul ve Onay.....	ii
Önsöz	iii
Teşekkür	iv
İçindekiler	v
Şekiller Dizini	vii
Tablolar Dizini	viii
Kısaltmalar	ix
Özet	x
Abstract	xi
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Kavramsal Çerçeve.....	4
Okul öncesi eğitim	4
Okul öncesi eğitimin önemi	5
Okul öncesi eğitimde öğretmen	7
21.yy becerileri ve teknoloji	9
Öğretmen yeterlilikleri.....	11
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	15
Erken çocukluk eğitiminde pedagojik alan bilgisi.....	15
Alan Bilgisi (AB)	20
Pedagoji Bilgisi (PB)	20
Teknoloji Bilgisi (TB).....	21
Pedagojik Alan Bilgisi (PAB).....	21
Teknolojik Alan Bilgisi (TAB)	21
Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB)	21
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB).....	21
Problem Durumu	23
Problem cümlesi:	23
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	25
İlgili Literatür	26
Yurt dışında yapılan çalışmalar;	26
Yurt içinde yapılan çalışmalar	31
İkinci Bölüm	32
Yöntem.....	32
Araştırma Modeli	32
Çalışma Grubu.....	33
Çalışma grubunun özellikleri.....	33
Verilerin Toplanması.....	35
Veri toplama araçları	36
Geçerlik ve güvenilirlik.....	38

Verilerin Analizi	40
Üçüncü Bölüm	40
Bulgular	41
Dördüncü Bölüm	54
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	54
Tartışma	54
Sonuç	57
Öneriler	59
Kaynakça	60
Ekler	70
Özgeçmiş	79

Şekiller Dizini

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1:Pedagojik Alan Bilgisi (Shulman,1986)	17
Şekil 2 Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Mishra & Koehler, 2009).....	20

Tablolar Dizini

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1 Çalışma Grubunun Özellikleri	34
Tablo 2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gözlemlenen Sınıf İçi Uygulamalarındaki Teknoloji Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları.....	41
Tablo 3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soncunda Teknoloji Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları.....	45

Kısaltmalar

TB : Teknolojik Bilgisi

AB : Alan Bilgisi

PB : Pedagojik Bilgisi

PAB : Pedagojik Alan Bilgisi

TAB : Teknolojik Alan Bilgisi

TPB : Teknolojik Pedagojik Bilgisi

TPAB : Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

TPACK : Technological Pedagogical Content Knowledge

Özet

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına yönelik teknolojik pedagojik alan bilgilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi

Gelişen ve değişen dünyada, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da her gün yeni gelişmeler meydana gelmektedir. Bu gelişmelerin eğitimciler tarafından takip edilmesi ve eğitim sistemine uyarlanması verilen eğitimin kalitesi açısından önem arz etmektedir. Bu açıdan eğitimin temeli olan okul öncesinde, temelin sağlam atılabilmesi için günümüzde, okul öncesi öğretmenlerinin bilgi ve yeterliliklerinde donanımlı hale gelmeleri, teknolojik pedagojik alan bilgisine sahip olmaları beklenmektedir. Bu kapsamda çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, nitel araştırma yöntemi kapsamında durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen Kütahya ili merkez anaokullarında görev yapmakta olan 12 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu ve kişisel bilgi formu ile toplanmış ve elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemleriyle analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları pedagojik bilgileri ve alan bilgileri teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri, teknolojik pedagojik alan bilgisi, TPAB

Abstract

Investigation of pre-school teachers' views about technological pedagogical content knowledge their in-class practice

In the growing and changing world, the new developments occurred every day in the education field as every other area. Following and adapting these new developments are essential for the quality of education has been given. In this context, in order to set a strong foundation in the preschool, which is the basis of the education, the preschool teachers must have the goods on their knowledge and efficiency and they also must acquire technological pedagogical content knowledge. Within this framework, determining the preschool teacher's technological pedagogical content knowledge was aimed in this study. In accordance with this purpose, the case study model of qualitative research method was used. 12 preschool teachers who are working in Kutahya city center preschools are selected by purposive sampling method as study group. The Semi-Structured Interviews and Observations Forms that were developed and used by the researcher and Personal Information Form were used for data collection. Qualitative Analysis Method was used for the analysis of obtained data. The results of the data analyze shows that preschool teachers' pedagogical knowledge, content knowledge and technological pedagogical content knowledge are all at the sufficient level. Recommendations and suggestions for future research were made based upon the findings.

Key words: preschool teachers, technological pedagogical content knowledge, TPACK

Birinci Bölüm

Giriş

Öğrenme, insan henüz dünyaya gelmeden önce başlayan bir süreç olarak bilinmektedir. Bu konuda, yapılan araştırmalar, ilk öğrenmelerin anne karnında başladığını belirten ifadelerini ortaya koymaktadır (Hopson, 1998). Anne karnında başlayan bu öğrenmeyi takip eden dönem ise erken çocukluk dönemi olacağı söylenebilir. Erken çocukluk dönemi ise, Bredekamp'a (2014) göre doğumdan itibaren başlayıp sekiz yaşına kadar, çocuklara eğitim veren alanların bütünüdür. Erken çocukluk eğitimi, çocuğun uyarılara en açık olduğu, korunmaya en çok ihtiyaç duyduğu ve gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Ayrıca çocuğun yaşamının ilk yıllarını içine alan bu dönem, aynı zamanda yaşamının en kritik dönemlerinden biridir (Oktay, 2007). Bu bilgilerin ışığında erken çocukluk eğitimi, bireyin eğitim hayatındaki en önemli dönem olduğu söylenebilir. Erken çocukluk dönemi çok geniş olarak tanımlanır, çocuk bakım kreşleri, okul öncesi eğitim kurumları, anasınıfı ve ilkokul sınıflarını kapsar (Bredekamp, 2014). Bu nedenle okul öncesi döneminin, erken çocukluk eğitiminin bir parçası olduğunu ifade edebiliriz. Okul öncesi dönem, çocuğun çevresini sorgulayıp, araştırıp keşfetmeye çalıştığı, çevresini keşfetmede, hayal gücü kuvvetli, iletişim kurmaya meraklı ve istekli olduğu, aynı zamanda yaşadığı topluma uyumlu davranışları edinmeye başladığı, karakter ve kişiliğinin başlangıcının olduğu dönemdir (Oğuzkan ve Oral, 1997). Okul öncesi dönem, gelişimin en hızlı olduğu yıllardır. Bu yıllarda çocuğa ihtiyaç duyduğu destek ve eğitim sağlanmalıdır. Destek ve eğitimin, çocuğa daha sonra sağlanmaya çalışılması, çocuğun gelişimini tamamlaması açısından çok geç olacaktır. Çünkü erken çocukluk dönemindeki gerçekleşen gelişim, bireyin ileriki yıllarındaki gelişimini de belirlemektedir (Ural, 2003). Bu yüzden, erken çocukluk döneminin, bireyin gelecekteki akademik başarılarının yapı taşlarını oluşturduğu düşünüldüğünde, çocuğun bu dönemdeki gelişim ve öğrenmeleri daha önemli hale geldiği ifade edilebilir. Vygotsky, çocuğun kendisinin, bireysel olarak geliştirebileceği bilişsel kapasitenin dışında, çevresindeki bir yetişkin veya akran yardımıyla geliştirebileceği bir potansiyel gelişim alanının olduğunu belirtmektedir.

(Senemoğlu, 1994). Çocuğun gelişim ve öğrenmesine yardımcı olacak çevresinde yer alan yetişkin olarak ise ailelerden sonra öğretmenler olarak düşünülecektir. Çünkü çocuk, okul öncesi çağına geldiğinde ailesinden aldığı kalıtsal özellikler dışında sahip olduğu öğrenme potansiyelini artıracak olan kişi ise ailesinden sonra ilk önce okul öncesi öğretmeni olacaktır (Oktay, 2007). Bu dönemin en kritik dönem olduğu ve ileriki yaşların en önemli basamağı olduğu düşünülürse okul öncesi öğretmenlerinin önemi göz ardı edilemez. Bu yüzden yeni nesli yetiştirecek olan öğretmenlerin, bireyin yaşamındaki en önemli yere sahip olduğu da bir gerçektir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin çocuğa kaliteli eğitim verebilmesi için, belirli özelliklere, yeterliliklere, aynı zamanda bilgi ve becerilere sahip olması beklenmektedir. Teknoloji, bireyin eğitim yoluyla sahip olduğu bilgi ve becerileri verimli ve bilinçli olarak kullanabilmesine yardımcı olmaktadır (Alkan, 2011). Günümüz teknoloji çağında ise okul öncesi dönemde çocukların gelişim evrelerine ve kişilik özelliklerine hitap eden somut materyaller ve teknolojiler ile eğitim verilmesi çocuğun öğrenmesine katkı sağlayacaktır. Comenius, çocuk eğitiminde önde gelen isimlerden biri olarak, erken çocukluk dönemi kapsamında öğrenmenin en iyi olmasının duyulara hitap etmek olduğunu söyler ve erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen eğitimin somut yani görselliğe ve duyulara hitap eden bir eğitim olmasının gerekliliğine inanır (Morrison 1998). Görsel olan bilginin çocuk tarafından daha iyi kavrandığı bilinmektedir. Bu yüzden soyut olarak algılanan bilginin teknolojik materyallerle somutlaştırılarak çocuğa sunulması, çocuğun bilgiyi daha kolay kavramasına yardımcı olmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenmelerinin somutlaştırılmasında, teknolojinin çocuğun öğrenimini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Bu nedenle 21.yy günümüz teknoloji çağında, eğitim öğretim alanındaki gelişmeler öğretmen yeterlilikleri konusunda öğretmenlerin bilgi ve teknolojik olarak donanıma sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde aldıkları pedagojik ve alan bilgisine, mesleğe başladıktan sonra kendi çabalarıyla teknoloji bilgilerini de eklemeleri gerekmektedir.

Shulman'nın (1986) yaptığı pedagojik alan bilgisi (PAB) tanımına son yıllarda teknoloji boyutu da eklenerek, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgilere teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterliliği de dâhil edilmiştir.

Mishra ve Koehler' in (2009) tanımına göre Teknolojik pedagojik alan bilgisi kavramı (TPAB); teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerinin kesişimi ve birleşiminden oluşan bir öğretmen yeterliğidir. Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB), teknoloji ile öğretimin temelini oluşturmaktadır. TPAB yedi bileşenden oluşmaktadır. Bunlar:

- Alan Bilgisi (AB): Öğretmenin, alanıyla ilgili çocuğa öğretilecek konu veya kavram bilgisidir.
- Pedagojik Bilgi (PB): Öğretmenin, öğretim yaklaşımlarını ve öğretilecek konuyu veya kavramı hangi yaklaşımla çocuğa en uygun şekilde öğretebileceğinin bilgisidir.
- Teknolojik Bilgi (TB): Öğretmenin standart materyaller (kara tahta, kitap vb.) ve dijital teknolojiler (video, projeksiyon, akıllı tahta, eğitsel yazılımlar vb.) hakkındaki bilgisidir.
- Pedagojik Alan Bilgisi (PAB): Öğretmenin alan bilgisindeki bir konunun veya kavramın çocuğa öğretimi için kullanabileceği öğretim yaklaşımının bilgisidir.
- Teknolojik Alan Bilgisi (TAB): Öğretmenin teknoloji ve alan bilgisinin ilişkili olduğuna dair bilgisidir.
- Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB): Öğretmenin teknolojilerin yeterliliklerini ve bu yeterliliklerin öğretimi nasıl değiştireceği hakkındaki bilgisidir.
- Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB): Öğretmenin teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin bileşiminden oluşan ve alanla ilgili özel bir konuyu veya kavramı öğretmek için kullanabilecekleri teknolojiler ve öğretim yaklaşımları hakkındaki bilgisidir (Koehler ve Mishra, 2006).

Bu bağlamda, öğretmenlerin teknolojik, pedagojik ve alan bilgilerini bütünleştirmeleri ve bunu çocuklara uygun bir şekilde aktarabilmeleri önem kazanmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin, çocuğa amaçlı ve etkileyici bir öğretim gerçekleştirilebilmesi için sahip olması gereken öğretmen özellikleri ve yeterliliklerinin yanı sıra kendilerini geliştirebilmeleri, gelişen yeniliklere ayak uydurabilmeleri ve teknolojik, pedagojik alan bilgisi ile

donanımlı hale gelmeleri gerekmektedir. Teknolojinin hızla ilerlediği bir toplumda, eğitim ve öğretim sürecinde kullanılan teknolojik materyallerin gündem ile birlikte hızla gelişmesi; öğretmenlerin buna uyum sağlamalarına olan gereksinimi arttırırken, çocukların etkili bir eğitim almalarına olanak sağladığı ön görülmektedir. Özellikle çocukların okulda ilk muhatap oldukları okul öncesi öğretmenlerinin bilgilerini, gelişen dünya ile yenileme ve bunu teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi ile harmanlayabilmesi oldukça önemli görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda bireyin hayatının en önemli dönemlerinden olan okul öncesi dönemin en önemli belirleyicisi olan okul öncesi öğretmenlerinin de öğretmenlik alan bilgisi, pedagojik bilgisi ve teknolojik bilgisinin bütünleştirilmesi ile teknolojik pedagojik alan bilgisine sahip olması, eğitimdeki kaliteyi arttıracığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında sahip oldukları teknolojik pedagojik alan bilgilerini incelemek amaçlanmıştır.

Kavramsal Çerçeve

Okul öncesi eğitim

Eğitim literatüründe okul öncesi eğitimi, isteğe bağlı olan, zorunlu eğitim ve öğretim yaşına gelmemiş çocukların duygusal, zihinsel, sosyal ve bedensel gelişimini, önceden hazırlanmış olan bir çevre içerisinde sağlayan ve çocukları ilköğretime yaşına hazırlayan bir eğitim öğretim basamağı olarak ifade edilmektedir (Özyılmaz, 2013). Türkiye’de okul öncesi eğitim tanımı, büyük çoğunluk tarafından, henüz ilköğretime çağına gelmemiş çocukların bir bakım evi ya da eğitim kurumunda aldıkları eğitim olarak bilinmektedir (Ural ve Ramazan, 2007). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’ında, okul öncesi eğitim bireyin doğumundan başlayarak zorunlu eğitimi kapsayan sürede şu şekilde tanımlamıştır. Bireylerin kişisel farklılıkları ve bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak, fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal ve dil yönünden gelişimlerine katkıda bulunan, olumlu bireysel özelliklerinin kazandırıldığı, bireylerin özgüveninin ve yaratıcılığının artmasına ailenin ve eğitimcilerin katkıda bulunduğu bir eğitim olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2015a). XIV. Milli Eğitim Şurası’nda (1993) bütünüyle ele alınan okul öncesi eğitim belirtilen şekilde ifade edilmektedir: Okul

öncesi eğitim, 0-72 aylık bireylerin sahip olduğu gelişimsel seviyelere, bireysel ve kişisel özelliklere uyumlu, uyarıcılarla zenginleştirilmiş çevresel ortamlarla sunulan imkanların bulunduğu, bireylerin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal yönden gelişimlerinin desteklendiği, yaşadıkları toplumun değer yargılarına sahip olmaları yönünde bireyleri geliştiren ve ilkokula hazırlayan, başlangıç eğitimin tümünü barındıran süreçteki tüm eğitimsel faaliyetlerdir. Aral, Kandır, ve Yaşar (2002)'a göre ise okul öncesi eğitim; bireyin doğumundan ilkokul eğitimine başlayıncaya kadar geçen yılları içeren, bireylerin tüm yaşamları boyunca ve ilerideki eğitim hayatlarında etkili olacak bedensel, duyuşsal, psikomotor, toplumsal, bilişsel ve dil bakımından gelişmelerini ve bu gelişimin çoğunun tamamlandığı, kişiliğin şekillenip gelişmesine hem ebeveyn hem de çeşitli kurumların katkıda bulunduğu bir süreçtir. Bu ifadelerden yola çıkarak okul öncesi eğitimini; çocuğun doğumdan zorunlu eğitim çağına kadar, tüm gelişim alanlarına hitap eden eğitim gerçekleştirilen, çocuğa verilen bu eğitim için gerekli şartları sağlanan ve aynı zamanda çocuğu ilköğretime hazır hale gelmesine yardımcı olunan kurum olarak ifade edebiliriz.

Okul öncesi eğitimin önemi

Geçmişten günümüze gerek kuramsal temellerle gerekse yürütülen çalışmalardan elde edilen verilere göre bireylere çocukluğun ilk yıllarında verilen eğitim sadece bireylere ve ebeveynlerine fayda sağlamakla kalmayıp, ayrıca yaşanılan toplumun gelişmesi ve ilerlemesi içinde gereklidir. Bu sebeple her bireyin doğumdan sonraki ilk yıllarda eğitime başlanması fikri ortaya çıkmıştır. Toplumdaki tüm ailelerin kurumsal eğitimleri karşılayacak ne parası ne de bu yönde bir bilince sahip olmadığı düşünülürse bireylere bu eğitimsel fırsatların verilmesi, toplumun sorunları arasında ön sıralarda yer almaktadır. Çocuğun doğumundan itibaren, yaşadığı sosyo-kültürel çevreden etkilendiği belirtilmektedir. Bu nedenle çocukların çevresindeki yetişkinlerden destek ve yardım almasının gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenmektedir. Bununla birlikte çocukların mevcut bir gelişim ve öğrenme potansiyeline sahip olarak doğduğu ve uygun çevre şartlarının, doğuştan var olan potansiyellerini en yüksek noktaya kadar geliştirebilmelerine olanak sağladığı bilinmektedir (Ural, 2003). Nissen ve Hawkins'e (2010) göre okul öncesi eğitim alan bireyler, çeşitli kitaplara, oyuncaklara, yapbozlara ve bebeklere ulaşma olanağına sahip olmakta

ve çeşitli etkinliklere katılma imkanı elde etmektedirler. Bununla birlikte, çoğu okul öncesi eğitim programı ebeveynlerin katılımını da destekleyerek onların da bilinçlenmesine katkıda bulunmaktadır. Belirtilen imkanlardan dolayı okul öncesi eğitim bireylerin akademik gelişimlerini olumlu olarak etkilediğini ifade edebiliriz. Ayrıca bireylerin bilişsel gelişimleri daha hızlı olmakla beraber ilköğretimine hazırlanma oranlarının arttığı görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim açısından öncelikli olarak ebeveynlerin bilinçlendirilmesi toplumda bireylerin ilk çocukluk yıllarından itibaren gelişimlerinin temelini daha sağlam atılması yönünde etkili olacaktır. Çocuk sahibi olan anne babalar, yeterli bilgiye sahip ve istekli ise çocuğun gelişimine yönelik olumlu yönde katkıda bulunmaktadırlar. Ailelerin, eğitilmiş, belli bir gelir düzeyine sahip ve kentsel bölgede yaşayan olması, çocuklarına destek olmaları adına bir istek gözlenmektedir (Okul Öncesinden İlköğretime Geçiş Projesi, 2005). Ancak sorun daha fazla, yeterince bilgili ve istekli olmayan ailelerde yaşanıyor olmaktadır. Böyle durumlarda; okul öncesi eğitim ortamlarına duyulan gereksinimde artmaktadır. Ayrıca eğitim düzeyinin yükselmesi, kadının işgücüne katılımının artması ve işini sürdürürken küçük çocuğuna bakım ve eğitim verecek kurum talebi, erken çocukluk dönemi eğitiminin bir ihtiyaç haline gelmesini sağlamaktadır. Aile desteğinin erken dönemlerde sağlanması, ailenin çocuğu için ileride arzu ettiklerinin (okul, iş, iyi birey olma gibi) gerçekleşmesini kolaylaştırmakta ve aileye maddi ve/veya manevi katkıları olmaktadır. Türkiye gibi sosyo-kültürel ve ekonomik özellikleri (göç, değişen aile kurumu, istihdam, kadının çalışması, ölüm-doğum oranları gibi) hızlı ve sürekli değişen toplumlarda, erken dönemdeki çocukların bakım ve eğitimine önem vermek, uzun vadede toplumsal yarar açısından gereklidir. Kısacası okul öncesi eğitim, tüm toplumu ilgilendiren ve gerekli destek verildiğinde, uzun vadede topluma olumlu dönüşümü, katkısı olan bir konudur (Ural ve Ramazan, 2007).

Türkiye’de yapılan Anne- Çocuk Eğitim Programı’nın (AÇEP) uzun süreli etkisini inceleyen bir çalışma programdan faydalanan bireylerin lise ve üniversite eğitimi alarak mezun olmalarının yanı sıra istihdam olanaklarının programdan faydalanmayanlara oranla daha fazla yüksekliğe sahip olduğunu belirtmektedir (Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman, Baydar ve Cemalcılar, 2009). Okul öncesi eğitimle birey karşılaştığı problemleri tanımlamayı, bu problemlerin çözüm yollarını

düşünmeyi ve hayatta karşılaştığı durumlarla ilgili neler hissettiği yönünde kendini ifade edebilme becerisini elde etmektedir. Bu da bireyin kendini daha fazla tanımasına, duygularını anlamasına ve kontrol edebilmesine yani sosyal hayata adapte olma becerisinin daha yüksek olmasını sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim bireylerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkıda bulunmasının yanında gerçekleştirilen etkinliklerle bireylerin fiziksel gelişimlerinde de önemli rol oynamaktadır. Gerçekleştirilen etkinlikler ve aktiviteler bireyin psikomotor açıdan hem küçük hem de büyük motor nöronlarının gelişiminin artması yönünde desteklemektedir. Böylelikle bireyin okul eğitime hazır bulunuşluluk düzeyinin arttığı belirtilmektedir (Nissen ve Hawkins, 2010).

Okul öncesi eğitimde öğretmen

Öğretmenlik mesleğinin, toplumsal yaşamın devamı için oldukça önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Son yıllarda değişim ve gelişimin hızlı olması sonucu; bu hızlı değişime uyum sağlayabilecek nitelikte, yeterli donanıma sahip bireyler yetiştirmek toplumların en büyük çabası haline gelmiştir. Eğitim bu amaca ulaşmada en etkili yollardan biridir ve bu yolun önemli bir basamağını da öğretmenler oluşturmaktadır (Kuran, 2002). Eğitim programları, sınıf içinde kullanılan materyaller ve öğretim yöntem ve teknikleri ne kadar iyi olursa olsun; öğretmen bunları kullanabilecek yeterli donanıma sahip değilse çocukların akademik anlamda başarılı olması beklenmez (Başal ve Taner, 2004). Okulda ve sınıf içinde uygulanan etkinlikler genellikle toplumdan etkilenmektedir. Çünkü öğretmen, toplumun beklentilerinden yola çıkarak oluşturulan kuramları ve kişisel inançlarını sınıf ortamına taşımaktadır. Dolayısıyla toplumun ihtiyaçlarını karşılamada eğitimin önemi yadsınmadığı gibi; eğitim öğretim sürecinin değişmeyen iki temel unsurunun da öğretmen ve öğrenci olduğu söylenebilmektedir. Bu sebeple yıllardır öğretmen niteliklerini etkileyen çalışmalar yapılmakta ve bu sayede eğitimin kalitesi artırılarak, eğitimin değişmeyen unsurlarından biri olan öğrenciye ulaşılmaktadır. Okul öncesi dönemi, çocukların öğretmenlerini model almasının yoğun yaşandığı bir dönem olması nedeniyle; okul öncesi öğretmenin sahip olması gereken özellikler daha da önemli hale geldiği düşünülmektedir. Ebeveynlerinden ayrılarak okula gelen çocuğun ilk karşılaştığı kişi okul öncesi öğretmendir (Oktay, 2007). Okul öncesi öğretmenleri okulda çocuklarla vakit geçiren ve gün boyu birlikte olan kişilerdir

Okul öncesi dönemdeki çocuklar kendileri ile etkileşim halinde olan ve heyecanlarını paylaşan öğretmenlerine güven duymaktadırlar. Bu gerekçeyle okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla iyi iletişim kurabilmesinin önemli olduğu ifade edilmektedir (Poyraz ve Dere, 2001; Köksal Akyol ve Koçer Çiftçi, 2005). Çünkü okul öncesi dönemdeki çocuklar öğretmenini model olarak görmektedir. Öğretmenlerin tutumları ve sergiledikleri davranışlar çocukların öğrenmelerini olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Bu durumda özellikle okul öncesi öğretmenleri, davranış ve tutumlarında dikkatli ve özenli olmalı, öğrencilerine karşı rol model olduğu sorumluluğunun bilincinde olarak iyi bir öğretmen ve örnek insan olmaya çalışmaktan uzak durmamalıdır.

“Okul öncesi dönemde her alanda verilen eğitimin niteliği ve içeriği örgün eğitime temel oluşturması bakımından önemlidir” (Metin, 2001, s. 22). Dolayısıyla okul öncesi öğretmenleri çağa ayak uydurabilen, durmaksızın değişen bilgiyi keşfedip erişen bireyler olması gerekmektedir. Böylelikle hem alanları ile ilgili gelişmeleri takip eder hem de bu gelişmeler doğrultusunda öğretimini şekillendirir. Bunu yapabilmeleri için teknolojiye yaralanmaları öğretmenlere yardımcı olur. Bu yüzden 21. yy öğretmenleri, teknolojik gelişmelere hakim olmalı ve teknolojiyi eğitimle entegre edebilmelidir. Ayrıca alanlarına özgü bilgi, model, yöntem, teknik ve stratejiler hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Bunun için okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisine sahip olmaları öğrencilere faydalı bir öğretmen olmaları açısından oldukça önemlidir.

Günümüz öğretmenlerinden beklenen birçok özelliğin ve niteliğin hemen hemen aynı olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri için beklenen nitelikleri ve özellikleri şöyle sıralamak mümkündür; High/ Scope Programı Amerika’da uygulanmaktadır ve bu programa göre; çocuklar çalışma yaparken okul öncesi öğretmenleri çocukları izlemekte ve gelişimlerini desteklemek için rehberlik etmektedirler (Çalışandemir ve Senemoğlu, 2005). Bununla birlikte öğretmenler, çocukların gelişim düzeylerini bilerek ve bu bilgileri etkinlik planları içine dâhil ederek ilerlemelidir. Öğretmenler çocukların potansiyellerini geliştirebilmek için, bireysel özelliklerini dikkate alarak eğitim durumlarını planlamaları gerekmektedir. Bunların yapılabilmesi içinse; öğretmenlerin sahip olması gereken pek çok yeterlilik bulunmaktadır. Örneğin; okul öncesi öğretmenlerinin iyi bir gözlemci olarak çocukları iyi tanıması, bununla birlikte

onların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaya zen göstermesi okul öncesi ğretmenlerinde bulunması gereken özelliklerdendir. Waldorf okullarındaki ğretmen profili; düşünen, şair, bilim insanı müzisyen, çevreci ve sanati olarak belirtilmektedir. Bu yeterlilikleri sayesinde öğretmenler, çocukların zayıf yönleri yerine, güçlü yönlerini ön plana çıkarmaktadır. Öğretmenler bunu sınıf içinde uygularken liderlik rolünü üstlenerek, etkinliklerini bir ahenk içerisinde gerçekleştirmektedir (Bayhan ve Bencik, 2008; Edwards, 2002). Montessori ğretmenleri ise; çocukların çalıştıkları ortamlarda zorlukla fark edilebilecek kadar geri planda kalmakta ve geleneksel okullardakinin aksine dikkati üzerine toplayan bir merkez olmaktan uzaktır. Örneğın, ğretmenin masası olamamakla birlikte; çalışmalarını halı üzerinde veya çocukların masalarında onlarla gerçekleştirmektedir. Gerek duyulduğunda ocuk öğretmenini rehber ve dost bir yardımcı olarak bulabilmektedir (Neubert, 1973; Akt: NAMC, 2007). Reggio Emilia okullarında da; lider ve güçlü ocuk imajının önemi ne kadar büyük ise, araştıran ve öğrenen öğretmenin nemide o kadar büyük görülmektedir. Buna durumda ğretmen, var olan bilgiyi tekrar eden kişi olmak yerine, yeni bilgi arayışında olan kişi profili çizmektedir (Dereli, 2013; Edwards, 1998). Bu bilgiler ışığında; okul öncesi öğretmenin hangi felsefeye sahip olursa olsun araştırmaya ve öğrenmeye istekli, yenilikleri takip eden ve kendini yenileyen özelliklere sahip olması gerektiği görülmektedir. Dolayısıyla okul öncesi ğretmenlerinin çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak için günümüzde hızla ilerleyen bilgi ve teknolojiye uyum sağlamaları beklenmektedir.

21.yy becerileri ve teknoloji

Bilginin hızla değiştiği 21. yy'da, bilim ve teknolojinin ortaya çıkardığı sonuçlar, insan yaşamını önemli derecede etkilediği bir dönem olmuştur (Oktay, 2007). Bu nedenle teknoloji ve bilgi ağı olarak adlandırılabilir olan 21.yy'da bilgi kaynağı her gün daha fazla artmakta, bilgiye ulaşmak ise sürekli olarak yenilenmekte ve bunun sonucu olarak bilgi bize gün geçtikçe yaklaşmaktadır (NTCM, 2000).

21. yy becerileri; disiplinler arası temel konulara ek olarak ortaya çıktığı ve öğrenme ve Yenilenme Becerileri, Yaşam ve Meslek Becerileri, ve Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri olmak üzere üç başlıkta toplandığı bilinmektedir. 21.yy ihtiyaçlarıyla ilgili önemli konuların ve zamanımızın bazı sorunlarının arasında

teknoloji de yer almaktadır. Teknoloji ile zenginleştirilmiş eğitim, yeni bir kavram olmakla birlikte, 21.yy toplumunun ihtiyaçları olan becerilerin kazandırılmasında da gerekli görülmektedir (Trilling ve Fadel, 2009).

Eski yıllarda çok bilen insan yetiştirmek amaç iken, günümüzde bilgiye nasıl ve nereden ulaşabileceğini bilen insan yetiştirmek amaç edinilmektedir. Böylelikle bilginin değişmediğine inanan insan modelinin yerini, bilginin değişebileceğine ve gelişebileceğine inanan insan modelinin aldığı görülmektedir. Yani yerini kendini geliştiren insan modeline bırakmaktadır. Bu gerekçeyle 21.yy insanı yetiştirilirken, insanı eğitimde değerli kılarak, zengin bir duygu ve kültür ortamının oluşturabileceği hedefler dikkate alınmalıdır (Oktay, 2007). Gelişen teknolojiyle birlikte, okul öncesi döneminin ihtiyaçları ve gelişim özellikleri bakımından farklı bir dönemde olduğu kabul edilmektedir. Yapılan bir çok araştırma göz önünde tutulduğunda; çocukların gelecek yaşamını belirlenmede 0-6 yaş aralığının önemli etkisinin olduğu ifade edilmiştir. Bu da kurumların, özel ve resmi kişilerin bu dönem ile ilgili yatırımlarda bulunmasını sağlamıştır (URL1).

Okul öncesi dönem beyin gelişiminin hızla yaşandığı ve çocuğun gelişimsel özelliklerinden bilişsel, sosyal, duygusal, motor ve dil gelişimi alanlarına zemin hazırladığı bir dönemdir. Çocuk bu dönemde kendi potansiyelini gerçekleştirme imkânına sahip olur, çocuğun keşfetme ve öğrenme hızıyla çevrenin ne derece etkili olduğu ortaya çıkar. Çocuk uyarılar açısından ne kadar zengin bir çevrede olursa o kadar hızlı öğrenmekte ve gelişmektedir. Dolayısıyla çocuğun tüm yönleriyle sağlıklı bir şekilde gelişmesini sağlayabilmek için, zengin uyarıcılarla dolu bir ortama ihtiyaç duyulmaktadır. Zengin uyarıcı ortam; dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal yaşantıların, nitelikli bilişsel uyarıcıların bulunduğu ve çocuğun özerkliğinin desteklendiği ortamdır (MEB, 2012). 0-6 yaş döneminin çocuğun hemen hemen tüm gelişim alanları açısından kritik bir dönem olduğu bilinmektedir. Çocuk, çevresindeki uyarılara açık durumda olduğu için bu dönemde verilen eğitim çocuk için önemli görülmektedir (Sönmez, 2000). Bununla birlikte, beyin çevresel etkilere açık olduğu için çocuğun ne kadar keşfedebileceği ve neler öğrenebileceği çevresi tarafından ne kadar desteklendiği ile ve ona sunulan imkânlar ile bağlantılı olarak değişebilmektedir. Dolayısıyla okul öncesi dönemde çocuğun beyin gelişimi için, zengin uyarıların bulunduğu

bir çevre ve çocuğa yeni öğrenme fırsatlarının sunulduğu bir ortam gerekmektedir. Bu imkanlar sağlanmadığında çocuğun beyin gelişimi olumsuz etkilenebilmektedir (Daşcan, 2014).

“Öğretmen, eğitim için çocuğa sağlayacağı her uyarıcıyı kapsayacak şekilde bir senaryo yazmış olmalıdır” (Genç, 1987, s. 18). Bu nedenle öğretmenler, her bir çocuğun farklı bireysel ve gelişimsel özelliklere sahip olduğunu bilmeli ve onların bu özelliklerini akıllarında tutmalıdırlar. Çocukların var olan yeteneklerini desteklemek ve yeni beceriler kazanmalarını sağlamak için; öğretmenler çocukların çabalarına odaklanarak, çabalarını takdir etmeli ve çocuklara iyi bir model olarak, onlar için yeni öğrenme imkanları sunmalıdır. (Daşcan, 2014).

Okul öncesi dönemde, kavramların somutlaştırılarak verilmesi ve olabildiğince çok duyuya hitap edilmesi önemli görülmektedir. Bununla birlikte, çocuklar için yeni öğrenmeler sağlanırken; öğretmenlerin yaptığı açıklamalar, sunduğu bilgiler ve etkinlikler anlaşılır olması gerekmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin, çocukların özelliklerine göre materyaller geliştirmesi, farklı öğrenme-öğretme yöntem, teknik ve stratejiler konusunda yeterliliğe sahip olması ve bunu kullanması beklenmektedir (MEB, 2006; 2008). Bu bilgiler gösteriyor ki; öğretmen özellikleri okul öncesi eğitiminin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen en temel belirleyicilerden biridir (Daşcan, 2014).

Öğretmen yeterlilikleri

Yeterlilik; bireyin herhangi bir alanda yeteli olma durumu veya bir işi yerine getirmek için gerekli olan özel bilgiye sahip olma durumudur (TDK, 2015). “Yeterlik, bireyin görevleriyle ilgili rollerini, amaçlarına uygun olarak yerine getirebilmesi için sahip olması gereken güçtür. Bu güç bilgidir, deneyimdir, beceridir, tutumdur” (Bilir, 1998, s.33). “Mesleki yetenek ya da nitelik, bir kavram olarak, meslek gruplarının meslekle ilgili görevi başarıyla yapabilme gücü, bilgi ve becerisidir.” (Alkan, 2000, s.207).

Öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, tutum ve beceriler 1990’lardan beri önceki uygulamalar için öğretmen yeterlilikleri olarak kullanılmaktadır. Yeterlilikler, öğretmenin mesleğinin teknik detaylarını tanımlayan bir rehber gibidir. Dolayısıyla öğretmen yeterliliği yüzlerce maddeden oluşabilir. Öğretmen yeterliliklerinin tanımlanması ve sınırlarının belirlenmesi aslında oldukça

karmaşık bir iştir. Çünkü öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin neler bilmesi ve yapabilmesi gerektiği ile ilgili beklentiler sürekli değişen ve dinamik bir özelliğe sahiptir. Etkili öğretim için gerekli öğretmen özellikleri ve davranışlarını tanımlamak çok kolay değildir (Diken, 2014).

Öğretmenlerin bu yeterlik ve nitelikleri kazanabilmesi için öğrenmeye ve gelişmeye açık olmaları gerekmektedir.

Okulöncesi ve sınıf öğretmenleri, bireyin bilişsel gelişiminde can alıcı öneme sahip bu dönemlerde çocukları etkileyerek gelecek nesillerin bilişsel gelişimlerini besleyen; bireyin kendine, topluma ve kendi dışındaki dünyaya karşı tutumlarının çerçevesini çizen ve şekillendirmeye başlayan; gelecek nesillerin yaşama biçimini büyük ölçüde etkileyen iletişim, araştırma, analitik düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve estetik becerilerinin gelişimini hızlandıran kişidir. (Senemoğlu, 1998, s.101).

Okul öncesi eğitimi, çocuğun doğumla ilkokula başladığı zamana kadar geçen yıllarını kapsayan, çocuğa uyarıcı çevre imkanları sunularak, onun bireysel ve gelişimsel özelliklerine uygun bir şekilde bilişsel, duygusal, sosyal ve bedensel yönden gelişimini destekleyen eğitim süreci olarak bilinmektedir. Okul öncesi eğitimi kurumsal anlamda ele alındığında, etkili bir eğitim verilebilmesi için yönetici, öğretmen, program ve çevrenin olabildiğince nitelikli olması beklenmektedir (Deniz ve Dağlıoğlu, 2011).

Eğitimin kalitesini öğretmen nitelikleri etkilemektedir. Bu sebeple bir öğretilerde olması gereken niteliklerin bilinmesi ve geliştirilmesi için çalışmalar yapmak önemlidir. Çünkü çocukların güvenilir bir atmosferde bütün gelişim alanlarının üst düzeye ulaştırılabilmesi ve akranlarıyla ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler içinde olabilmesi konusunda öğretmenin rolü fazladır. Bu bağlamda bir öğretilerde olması gereken özellikler ön plana çıkmaktadır. Eğitimciler etkili bir öğretilerde olması gereken özelliklerin özel alan, genel kültür ve pedagojik formasyon bilgisi olması gerektiği konusunda mutabakata varmışlardır (Erden, 2001; Celep, 2004; Şahin, 2004 ve Mahiroğlu, 2007). Okul öncesi öğretmeni de elbette bu özelliklere sahip olmalıdır. Ancak bu özellikler okul öncesi eğitimcisi için yeterli olmamaktadır. Çocukların beklentilerine ve değerlerine etki edebilecek

bir dönemde olan yaş aralığına eğitim verdiği için, kişisel ve duygusal açıdan kendini geliştirmeli ve hem aile hem çevreyle iyi ilişkiler içinde olmalıdır. Tüm bu öğretmen yeterliklerini gerçekleştirebilmek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin, tutumlarını bilgilerini ve becerilerini içeren “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve okulöncesi öğretmenleri için “Özel Alan Yeterlikleri” geliştirilmiştir (MEB, 2008).

Öğretmen yeterlilikleri kapsamında okul öncesi öğretmeni dikkate alındığında, öğretmenin çocuklara kavramları somutlaştırarak vermesi ve etkinlikleri olabildiğince fazla duyuya hitap ederek gerçekleştirmesi gerekmektedir. Aynı zamanda, okul öncesi dönemde, çocukların yeni öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için, öğretmenin yaptığı açıklamaların, etkinliklerin, sunulan bilgilerin anlaşılır ve somut olması gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmenin okul öncesi dönem çocuklarının özelliklerine uygun materyal geliştirmesi, farklı öğrenme-öğretme yöntem, teknik ve stratejilerinde bilgi ve beceriye sahip olması sözü edilen yeterliklerdendir (MEB, 2006; 2008).

Bu yeterliliklerle birlikte okul öncesi öğretmenleri, bilgilerini ve duygularını birleştirerek çocukların çevreleriyle ve aileleriyle olumlu ilişkiler kurarak saygı, sevgi ve hoşgörü ortamı sağlayabilmesi öğretmenliğin yeterliliklerinden sayılabilmektedir. Eğitim sisteminin nitelikli hale getirilebilmesi için, öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi önemli görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının niteliğine ve yeterliliğine yönelik yapılan araştırmalarda ve toplantılarda, nitelikli öğretmen yetiştirme ile ilgili araştırmalar yapılması gerektiği ve buna olan ihtiyaç çoğunlukla vurgulanmaktadır (Haktanır, 2008; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; 2010).

“Öğretmenin mesleğinde başarılı ve verimli olmasında mesleğe karşı tutum kadar önemli olan bir diğer etken ise mesleki benlik saygısıdır. Mesleki benlik saygısı kısaca, bireyin tercih ettiği mesleğe karşı geliştirdiği değerlilik yargısı olarak ifade edilebilir.” (Arıcak, 1999, s.94). Kişinin mesleğine ne düzeyde değer verdiği, mesleki benlik saygısıyla ilişkili olmaktadır. Ayrıca benlik algısı mesleki tatmin ve mesleki uyumun da ön şartı olmaktadır (Arıcak ve Dilmaç, 2003). Bu paragraf gösteriyor ki; mesleki benlik saygısı gelişmiş olan öğretmen, niteliklerini geliştirmek ve değişen dünyaya ayak uydurmak için gereken çalışmaları

yapacaktır. Bu kavram öğretmen nitelikleri için verilen eğitimlerin mesleki benlik saygısının düşük ya da yüksek olması durumuna göre öğretmende etki edebileceğini göstermektedir.

İyi bir öğretmenden beklenen nitelikler, eğitim- öğretim sürecinden neler beklendiğiyle yakından ilişkili olmaktadır. İyi öğretmen, bilgi çağı olarak nitelendirilen günümüzde “bilgi çağının öğretmeni” şeklinde de ifade edilebilmektedir. Birey ve toplum hayatının bilim ve teknolojiden büyük oranda etkilendiği ve sosyal kurumların fonksiyonlarını ve yapılarını değiştirdiği bilinmektedir. Bu değişmelerle birlikte, değişim ve gelişime eğitim kurumlarında da ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla değişen kültürel, sosyal, ekonomik ve teknolojik gereksinimlere cevap verebilecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu süreçteki değişmeler eğitim sisteminin önemli unsurlarından biri olan öğretmenin rolündeki ve niteliğindeki beklentileri etkilemektedir (Yetim ve Göktaş, 2004). Öğretmen unsurunun toplumsal yaşamda ve eğitim hayatının içerisine bakıldığında, öğretmen rollerinin çok kapsamlı olduğu görülmektedir (Özyurt,1999). İyi bir öğretmen olmak; bilgiye ulaşma yollarını bilen, kullanan, araştırmacı, rehber, uzlaşmacı, demokratik, esnek, toplumun ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran ve sürekli kendisini geliştirme halinde olan öğretmendir. Öğretmenin yalnızca mesleğe hazırlanırken aldığı eğitim ile öğretmenin niteliği sınırlandırılmamalıdır. Öğretmene mesleki yönden kendini geliştirmesi için fırsat tanınmalı ve bunun için gerekli ortamlar düzenlenmelidir. Bu nedenle öğretmenin şahsi hayat şartlarını iyileştirmenin yanı sıra, ona sürekli hizmet içi eğitimi ve teknoloji kullanma imkanı sağlanmalıdır (Yetim ve Göktaş, 2004). Mesleki yönden iyi yetişen öğretmenler, öğrencilerine olumlu öğrenme fırsatları sunabilmektedir. Ancak öğretmenlerin, farklı yaş gruplarında, farklı düzeylerde, farklı sosyo-ekonomik yapılarda ve farklı konu alanlarında devamlı farklı öğrenci gruplarıyla birlikte olmaları; onların farklı yöntem, teknik ve yaklaşım kullanmalarını gerektirmektedir. Öğretmenlerin her soruna çözüm üretme zorunluluğu olmadığını göz önünde bulundurarak, nitelikli öğretmenlerin yetişmesi konusunda destek sağlanması önemli bulunmaktadır (Seferoğlu, 2004). Türkiye’de bu desteğin sağlanabilmesi için verilen seminerler ve hizmet içi eğitimlerde amaçlanan, öğretmenlere destek olmak ve eğitim kalitesinin yükseltilmesine fayda sağlamaktır. Çünkü, öğretmen meslekte öğrendikçe,

sunduğu eğitimin kalitesinin de yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarında verilen eğitimin kalitesini iyileştirmek adına, öğretmenlere kendilerini geliştirme imkanı tanınmalıdır (Seferoğlu, 1999). Rosenholtz' a (1985) göre, öğretmenlerin sınıf ortamında başarıyı elde edebilmeleri için becerilerini güncelleştirilmeleri gerekmektedir. Yani günümüz koşullarında öğretmenlerin daha etkili bir öğretmen olabilmeleri için gerekli yeterliliklere sahip olmalarının sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

Bilgi çağı olan günümüzde okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması beklenen bu yeterliliklerin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek bilgi ve becerilerden birisi ise teknoloji becerisi olmaktadır. Buna ek olarak; araştırma becerisine ve araştırmacı ruha sahip küçük bilim insanları yetiştirebilmek için öğretmenlerin gerekli yeterliliğe sahip olması, çocuklara neyi nasıl vermesi gerektiğini bilmesi, yani pedagojik bilgiye ve alan bilgisine hakim olması gerekli görülmektedir (İnan, 2010). Eğitim alanında meydana gelen, teknolojik gelişmeler, öğretmenlerden sahip olması beklenen alan bilgisi, pedagojik bilgi ve bunların geliştirilmesine katkı sağlayan teknoloji bilgisinin bütünleştirilmesi, yeni bir kavram olan teknolojik pedagojik alan bilgisi kavramını sıkça karşımıza çıkar olmuştur.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

Erken çocukluk eğitiminde pedagojik alan bilgisi

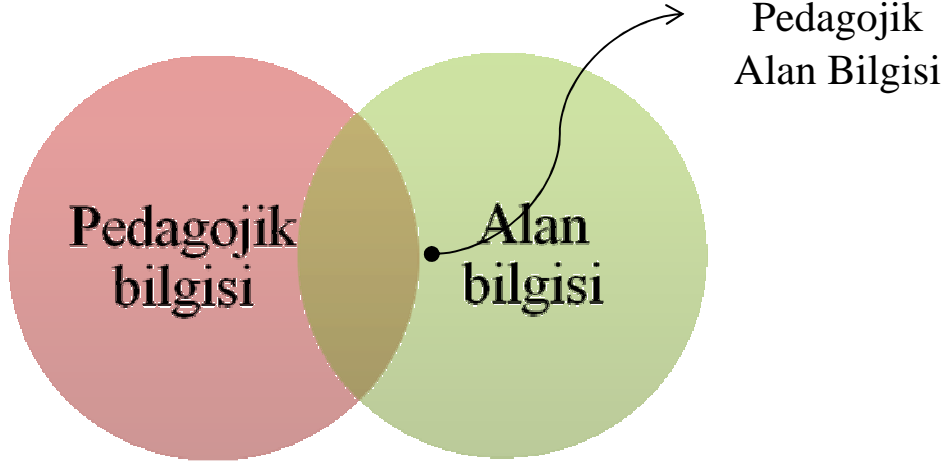
Shulman'ın (1986) araştırmaları düşünüldüğünde, pedagojik alan bilgisi terimini tanımlarken; konuların veya kavramların öğretim sürecinde alan bilgisinin yeterli olmadığı bununla birlikte, öğrenme ve öğretilmesi sürecine hazırlanılmanın önemini vurgulamaktadır. Bu bilgiden yola çıkıldığında, Pedagojik alan bilgisi; Bir öğretme modülünün yapılandırılmasına çerçeve oluşturmaktadır. Pedagojik alan aynı zamanda, bunu da öğrencinin karakteristik özelliklerine, ilgisine ve potansiyeline göre bu öğretme modülünün düzenlenmesine yardımcı olur ve böylelikle öğrenme süreci de kolaylaştırır (Bullough, 2001; Gess-Newsome, 1999; Mishra ve Koehler, 2006; Shulman, 1987; Suhawoto ve Lee, 2005; Van Driel, Veal ve Janssen, 2001). Öğrencilerin (lise, orta okul, ilk okul veya okul öncesi olsun) bireysel özellikleri, potansiyelleri, öğrenme yolları ve öğrenme süreleri farklı olduğu için, bir öğretmenin sadece alan bilgisine hâkim olması öğrencilerin öğrenmeleri için yeterli olmamaktadır. Eğer

öğrencilere bu durumlarında nasıl yaklaşılacağı bilindiğinde ve öğrenmeleri için pedagoji ve alan bilgisi kullanıldığında öğrenmede kolaylaşacaktır (Tzavara ve Komis, 2015). Genel olarak, pedagojik alan bilgisi kavramı, alan bilgisine yeterince hâkim olan bir öğretmenin, eğitim-öğretiminde, öğrencisini iyi tanıması ve gerekli pedagojik ilkeleri ve teknikleri kullanarak öğretim gerçekleştirebilmesi şeklinde tanımlanmıştır (Shulman, 1986; 1987).

Pedagojik alan bilgisini öğretme sürecinin temeli olarak ifade eden Shulman (1986), pedagojik alan bilgisinin bileşenlerini şu şekillerde tanımlamıştır;

- Alan bilgisi; Her bir modülün içeriğidir.
- Genel pedagoji bilgisi; Öğrenme ve öğretmeyi sağlayan (öğrenme ve öğretmenin kurulabilmesini sağlayan) stratejiler, prensipler, ilkeler, modeller vs.
- Program (müfredat bilgisi); Güncel program ile alakalı bilgidir. Öğretmen güncel programdan haberdar olmalıdır.
- Öğrencilerini tanıması; Öğrencileri hakkında bilgisi ve onların genel karakteristik özellikleri ile alakalı bilgisidir.
- Eğitim içeriği ile alakalı bilgisi; Eğitim ile alakalı şeyler; Örneğin bir okul öncesi öğretmeni sadece kendi alanı hakkında değil eğitim ile alakalı bilgileri de bilmeli, genel eğitimi bilmelidir.
- Eğitimin amacını, hedeflerini, değerlerini bilmesi; Örneğin; Türk eğitim sisteminde okul öncesi eğitimin amacı, önemi, ilkeleri, değerleri nedir bilmesidir.

Erken çocukluk eğitiminin başarılı olmasında birçok etmenden söz edilmektedir. Bunlar, öğretmen, çevre ve malzemeler, öğretim yöntem ve teknikleri, doğru zamanlama, konunun çocukların gelişim düzeyine uygunluğu gibi (İnan, 2010).



Şekil 1. Pedagogjik Alan Bilgisi (Shulman,1986).

Pedagogjik alan bilgisi teriminde farklı diğer ileriki çalışmalar; bunu yapılandırmış ve daha farklı elementler eklemişler (Cochran, Derutier, ve King, 1993; Geddis, Onslow, Beynon, Oesch, 1993; Grossman, 1990; Lederman, GessNewsome ve Latz, 1994). Yeni yapılan araştırmalarda, araştırmacılar, belli başlı prensipler arasında, ilkeler üzerinde, hem fikir olsalar da, kesinlikle herkes tarafından kabul edilen bir tanımlanmamıştır (Angeli ve Valanides, 2009).

Eğitim alanındaki hızlı artış ve teknolojideki gelişmeler, yapılan çalışmalarda öğrenme ve öğretmen sürecinde teknolojinin entegrasyonu/kullanılmasının önemine vurgu yapmışlardır. Teknoloji ve eğitimdeki bu araştırmalar, eğitime teknolojinin entegre edilmesinde bir çerçeve oluşturuyor. Aynı zamanda Shulman (1986) ortaya attığı pedagogjik alan bilgisine teknoloji kavramının da eklenmesi birçok araştırmacı tarafından önerilmiştir. Günümüz teknoloji çağında teknolojiyi bu kadar kullanıyorken, eğitime teknoloji de entegre edilmelidir ve teknolojinin öğrenme ve öğretme sürecine dahil edilmesi noktasında daha fazla vurgulanmasına sebep olmuştur. Shulman (1986) ortaya attığı pedagogjik alan bilgisinin 6 ilkesine teknoloji bilgisinin de eklenmesi fikri ortaya çıkıyor (Tzavara ve Komis, 2015). Bu bilgiler ışığında Margerum-Leys ve Marx (2003) eğitim teknolojilerinde pedagogjik alan bilgisi olarak belirtmiştir. Margerum-Leys ve Marx (2003), üç tane eğitim teknolojisini öne sürmüş ve şöyle tanımlamışlardır;

- Alan bilgisi; Öğrenme ve öğretme sürecinde uygulanan potansiyel teknoloji yoluyla elde edilen bilgi ve metodlar yani alan ile alakalı bilgiler ama teknolojiyi de entegre ederek teknolojiyi kullanarak sahip olunan bilgiler.
- Pedagojik bilgi; yine teknolojiyi kullanarak pedagoji bilgisine sahip olamak
- Eğitim teknolojilerinde pedagojik alan bilgisi; Öğrenme ve öğretme sürecinde teknolojinin dahil edilmesi ile elde edilen deneyimler (Margerum-Lays ve Marx,2003).

Pearson (2001), kaliteli ve nitelikli bir öğretmenin, alan bilgisi ve pedagojik bilgisi konusunda uzmanlık almış olabilir, ama teknoloji bilgisi, teknolojinin öğrenme ve öğretme yani pedagojik alan bilgisine entegre edilmesi son derece önemli olduğunu belirtmiştir.

Niess (2005) ise teknolojik pedagojik alan bilgisini (TPAB), iki temel yapının bileşeni olarak tanımlamıştır;

- Teknolojinin gelişimi ile alanı ile alakalı bilgisi / teknolojinin gelişmesi ile yeni bilgilere de sahip olmalı gelişmiş bilgiye sahip olmalı
- Öğretme ve öğrenme ile ilgili bilgisi (pedagojik alan bilgisini oluşturması konusunda ele almış olduğu düşünülür. Teknoloji sadece bilgisayarı kullanmak videoyu projeksiyonu kullanmak değildir, teknoloji aynı zamanda bilgiyi elde etmek içinde kullanılması gerekli olduğunu söylemektedir.

Bu bilgileri ile bir öğretmen aldığı hizmet içi eğitim ile yetinmemelidir, her geçen gün artan bilgi akışına, gelişen bilgiye ayak uydurmalıdır. Bunun içinde teknolojiyi kullanması önem kazanmaktadır. Artan yeniliklere ayak uydurabilmek için esnek olmalıdır, kendini yenileyen bir öğretmen olmalı, eski bilgi ile yetinmeyip yeni bilgiye adapte olması öğretmenin ve dolayısıyla da öğretmenin vereceği eğitimin kalitesini arttıracacağı söylenebilir (Tzavara ve Komis, 2015).

Guerreo (2005), Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB)'nin öğrenme ve öğretimdeki bilgi ve sınıf yönetimi ile ilişkisi şeklinde, yeni bir çerçeve olarak tanımlamıştır. Öğretme hakkındaki bilgi ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki; alan

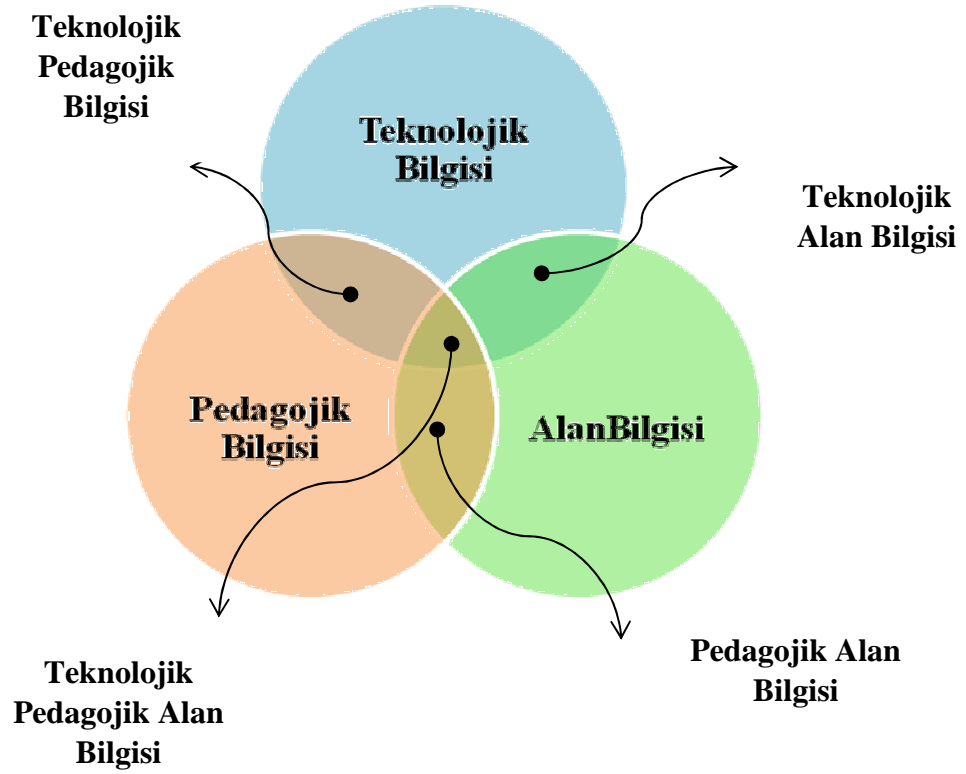
ile teknoloji arasındaki ilişki ve teknolojinin sınıfta kullanılması için pedagojik olarak uygun olan yeterlilikler dahası teorik modelini oluşturmuştur.

Mishra ve Koehler (2006), Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) kavramına uzun yıllardan beri katkıda bulunan araştırmacılarıdır. Bu araştırmacılar şu şekilde TPAB olarak özetlemişler (Koehler ve Mishra, 2008; Mishra ve Koehler, 2006). Bu yeni TPAB kavramı iki temel tartışmanın üzerinde odaklanılmışlardır;

- Bu üç farklı alanın dahil edilmesi ile oluşturulan kavramın kısaltılması TPAB (teknoloji, pedagoji ve alan) bu akronimin oluşturulması,
- Bu üç elementin aynı şekilde tek bir sistem içinde çalışır hale gelmesidir.

Böylece 3 farklı alan tek bir kavram haline gelir. Üç farklı kavramı birleştiren bütün bir kavram olur ve aynı zaman da bu alanları birbiri ile ilişkisini sağlar. TPAB modeli, Shulman'ın (1986), Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) fikrinden geliştirilmiş bir model olup, öğretmenlerin teknoloji kullanarak etkili öğretimi gerçekleştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Koehler ve Mishra, 2009).

Bu ifadeler gösteriyor ki; TPAB, karmaşık bir öğretmen bilgisi gibi görülmesine rağmen, genel olarak öğretmenlerin eğitim sürecini teknoloji ile birleştirme bilgisi anlamına gelmektedir. TPAB çerçevesi bilginin üç temel formu olan teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin etkileşim halinde olduğunu göstermektedir. Bu bilgi alanlarının kesişiminden, dört bilgi alanı olan pedagojik alan bilgisi (PAB), teknolojik alan bilgisi (TAB), teknolojik pedagojik bilgi (TPB), teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ortaya çıkmıştır.



Şekil 2. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Mishra & Koehler, 2009).

Şekil 2. de verilen Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve bileşenleri şu şekilde tanımlanmaktadır (Koehler ve Mishra, 2009):

Alan bilgisi (AB)

Öğretmenlerin öğreteceği konu hakkındaki sahip olduğu bilgisi olarak tanımlanmaktadır. Bir okul öncesi çocuğunun öğreneceği dersler ile ilköğretim öğrencisinin öğreneceği derslerin içeriği birbirinden farklıdır. Alan bilgisi, uygulamaların ve bu bilgiyi geliştiren yaklaşımların yanı sıra bilginin kavramlarını, kuramlarını, fikirlerini, kurumsal çerçevelerini, delillerini ve ispatını içerir (Koehler ve Mishra, 2009).

Pedagoji bilgisi (PB)

Süreçler, uygulamalar ya da öğrenme ve öğretme yöntemleri hakkında öğretmenlerin derinlemesine bilgisi olarak tanımlanmaktadır. Pedagojik bilgi, eğitimsel amaçlar ve değerlerin tamamını kapsar. Bu bilgi şekli öğrencilerin nasıl öğrendiğini, genel sınıf yönetimi becerilerini, ders planını ve öğrenci değerlendirmelerini anlamaya yöneliktir (Koehler ve Mishra, 2009).

Teknoloji bilgisi (TB)

Düşünmenin temel yollarıyla ilgili, teknolojiyle, araçlarla ve kaynaklarla çalışan, tüm teknoloji araçları ve kaynakları ile bağlantılı olan bilgidir. Teknoloji bilgisi, iş hayatında ve günlük yaşamda teknolojiyi verimli kullanmayı, hedeflere ulaşıldığında bunu tanımlayabilmeyi, bilgi teknolojisindeki değişikliklere sürekli olarak adapte olabilmeyi ve teknoloji bilgisini geniş ölçüde anlayabilmeyi içerir (Koehler ve Mishra, 2009).

Pedagojik alan bilgisi (PAB)

Shulman (1986)'ın tanımıyla PAB, öğretim için konu değişimi kavramıdır. Öğretmen konuyu yorumladıkça, konuyu sunmak için farklı yollar buldukça, alternatif içeriğe ve öğrencilerin ön koşul bilgilerine mevcut materyalleri uyarladıkça PAB oluşur (Shulman, 1986). PAB öğrenme, müfredat değerlendirme ve pedagoji arasındaki bağları geliştirdiği gibi öğrenme-öğretme, müfredat değerlendirme ve rapor etmenin de temellerini oluşturur (Koehler ve Mishra, 2009).

Teknolojik alan bilgisi (TAB)

Teknoloji ve içeriğin birbirini etkilediği bilgi türüdür. Öğretmenler öğrettikleri konuyu geliştirebilen ve teknoloji uygulamalarıyla değiştirilebilen konu anlayışına sahip olmak durumundadır. Aynı zamanda uygulamadaki konu için en uygun teknolojinin hangisi olduğunu seçebilmeli, gerektiği takdirde değiştirebilmeli ve içeriğin nasıl yönetilmesi gerektiğini bilmelidirler (Koehler ve Mishra, 2009).

Teknolojik pedagojik bilgi (TPB)

Teknoloji özel yöntemlerle kullanıldığında öğretim ve öğrenmenin değişebildiği durumdur. Bu durum disiplinler ve gelişimsel pedagojik düzenlemeler ve stratejilerle bağlantılı olduğundan pedagojik yeterliği ve teknolojik araçların çeşitliliğini bilmeyi gerektirir (Koehler ve Mishra, 2009).

Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB)

İçerik, pedagoji ve teknoloji bilgilerinin arasındaki etkileşimden meydana gelen ve üç ana bileşenin ötesine geçen yeni bir bilgi alanıdır. Teknoloji ile gerçek anlamda ve derinlemesine bir öğretim anlayışıdır. Başka bir deyişle TPAB; kavramları öğretmek için teknolojiyi kullanan pedagojik tekniklerdir. Ayrıca

kavramları öğrenmeyi zorlaştıran ya da kolaylaştıran etmenlerin ne olduğu ve öğrencilerin karşılaştıkları bazı problemlere teknolojinin nasıl yardımcı olacağı bilgisini, yeni epistemolojiler geliştirmek ya da eskisini güçlendirmek üzere bilgi oluşumunda teknolojinin nasıl kullanılacağı bilgisini gerektiren teknolojiyle etkili öğretimin temelidir (Koehler ve Mishra, 2009).

Birçok öğretmen eğitim teknolojilerinin konu ile ilgili özel uygulamalarını daha fazla geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını bildirmektedirler. Son zamanlarda TPAB kavramları ortaya çıkana kadar eğitim teknolojisi alanında yeni okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ve öğretim faaliyetlerine hazırlanılması ve bu öğretmenlerin gelişimine rehberlik etmede kuramsal çerçevenin eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir (Liang, Chai, Ling Koh, Yang ve Tsai, 2013).

Öğretmen doğru öğretim yöntem ve tekniklerini doğru zamanlama ile kullanabilmeli ve çocuklara zengin bir çevre ve ilgili malzemeleri sunabilmelidir. Kısacası, hem alan konusuna hâkim olmalı, hem de bu yetilerin çocuklara kazandırılmasında yeterli pedagojik bilgiye sahip olmalıdır. Bu nedenle eğitimcilerin özellikle okul öncesi öğretmenlerinin bilgi ve yeterlilikleri olarak donanımlı hale gelmesi kaçınılmaz hale gelmiştir

21.yy çocuklarını yetiştirecek okul öncesi öğretmenlerinin alan hakimiyeti dışında pedagoji bilgisi dışında birde yaşadığımız çağda bu yirmibirinci yüzyıl gerekliliklerinden biri olan teknoloji bilgisiyle donanımlı hale gelmesi beklenmektedir.

Günümüzde, teknolojideki gelişimler ve yenilikler eğitim ve öğretim için önemli katkılar sağlamaktadır. Özellikle teknoloji, çocuklara yeni bir bilgiyi öğrenme-öğretme gerçekleştirilirken anlamlı öğrenmenin sağlanmasında kullanılması önemli hale gelmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin öğretim gerçekleştirilirken teknolojinin kullanımında öğretmenlere gerek bilgi yönüyle ve gerekse bu bilgiyi pedagojik olarak birleştirmelerinde önemli görevler düştüğü görülür. O nedenle okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik bilgi ve bununla birlikte çocuklara sunmada teknolojik pedagojik bilgilerinin de olması beklenmektedir. Bu da yetiştirilecek öğretmenlerin edinmesi gereken bilgi türleri içinde alan bilgileri, pedagojik bilgileri ve teknolojiye yönelik yeterli bilginin

olması beklenir. Ayrıca bu bilgilerin birleştirilerek kullanılması öğretim kalitesinin arttıracığı düşünülmektedir.

Dolayısıyla bilgilerin çocuklara kazandırılması konusunda Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi önemli bir yere sahiptir.

Bu beklentiden yola çıkılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sahip olması gereken alan bilgisine pedagoji bilgisi ve teknoloji bilgisini bütünleştirerek teknolojik pedagojik alan bilgisine sahip olması beklenmektedir.

Problem Durumu

Yurt dışında yapılan bir çalışmada (Chuang ve Ho, 2011); erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin alt boyutlarında pedagojik bilgilerinin, alan bilgilerinin ve pedagojik alan bilgilerinin; teknolojik bilgilerinin, teknolojik alan bilgilerinin, teknolojik pedagojik bilgilerinin ve teknolojik pedagojik alan bilgilerine oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada nicel yöntem kullanılmış ancak bu çalışmaya derinlik katılması amacı ile nitel boyutta incelenmesi önerilmiştir. Bir diğer çalışmada ise araştırmacılar (Liang, Chai, Ling Koh, Yang ve Tsai, 2013); okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarında teknolojiyi kullanmamak için belirli bir derecede direnç gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırmacıyı Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında teknolojik pedagojik alan bilgisini kullanma konusundaki görüşlerini incelemeye yöneltmiştir.

Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyi nedir? Problem durumunu ortaya koymaktadır. Bu problem durumu ışığında şu sorulara cevap aranmaktadır.

Problem cümlesi

- Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri nasıldır?
- Okulöncesi öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşmelere göre teknolojik pedagojik alan bilgisine sahip olma durumları nedir?

Alt problemler

- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında teknoloji bilgisi yeterliliği nasıldır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında pedagoji bilgisi yeterliliği nasıldır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında alan bilgisi yeterliliği nasıldır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında pedagojik alan bilgisi yeterliliği nasıldır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında teknolojik alan bilgisi yeterliliği nasıldır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında teknolojik pedagojik bilgisi yeterliliği nasıldır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliği nasıldır?
- Okulöncesi öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşmelere göre teknoloji bilgisine sahip olma durumları nedir?
- Okulöncesi öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşmelere göre alan bilgisine sahip olma durumları nedir?
- Okulöncesi öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşmelere göre pedagojik bilgisine sahip olma durumları nedir?
- Okulöncesi öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşmelere göre pedagojik alan bilgisine sahip olma durumları nedir?
- Okulöncesi öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşmelere göre teknolojik alan bilgisine sahip olma durumları nedir?
- Okulöncesi öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşmelere göre teknolojik pedagojik bilgisine sahip olma durumları nedir?
- Okulöncesi öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşmelere göre teknolojik pedagojik alan bilgisine sahip olma durumları nedir?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okul öncesi dönem çocuğun yeni öğrenmelere hazır olduğu bir dönemdir. Bireyin, ileriki hayatının temellerinin oluşturduğu bu dönemde verilen kaliteli bir eğitimin, bireyin gelecekte akademik bilgi olarak donanımlı hale gelmesinde önemli katkıları olacağı söylenebilir. Bu noktada bireyin temel eğitiminin başlangıcının en önemli referans noktalarından birisi ailelerden sonra okul öncesi öğretmeni olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin belirli bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Okul öncesi çocuklarına bilginin sadece klasik öğretim yöntemleri ile verilmesi bilginin kalıcılığını olumsuz etkileyebilmektedir. Eğitim öğretim süresince çocuklara yeni kavramların kazandırılmasında, çocukların öğrenmekte zorluk yaşadığı kavramların öğretiminde ve kavram yanlışlarının önlenmesinde öğretmen önemli rol oynamaktadır. Nitekim öğretmenlerin, okul öncesi dönemde çocukların, merak, ilgi ve keşfetme duygularını güçlendirecek, araştıran, sorgulayan çocukların öğrenme isteklerine, anında dönütler ile eğitim verecek öğretmenler olması beklenmektedir. Teknoloji, öğretmenlerin çocuklara anında dönüt verebilmesini sağlamada kolaylaştırıcı faktörlerden biridir. Çocuğun eğitiminde ve geleceğinde öğretmenin çok büyük bir rol oynadığını kabul ettiğimiz zaman okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara öğretim gerçekleştirirken bilgilerinin ve yeterliklerinin üst düzeyde olmasını gerektirmektedir. 21.yy da yani, bilgi ve teknoloji çağında, teknolojik gelişmelerin eğitim hayatına getirdiği yenilikler göz önüne alındığında yenilenen bilgiye ve değişen nesillere ayak uydurmada öğretmenlerin de kendilerini yenilemeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin bilgi ve becerilerine her gün bir yenisi daha eklendiği ifade edilebilir. Shulman'ın (1986) ortaya attığı pedagojik alan bilgisine, Mishra ve Koehler'in (2006) teknoloji bilgisini de entegre etmesi ile öğretmenler için sahip olunması gereken önemli kavramlar bütünü ortaya çıkmıştır. Tüm öğretmenler gibi okul öncesi dönemde de öğretmenlerin sahip olması gereken önemli bir bilgi olduğu ifade edilebilir. Literatür araştırmaları sonucunda, Mishra and Koehler (2006) Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi konusu ile ilgili yapılan araştırmaların genellikle fen bilgisi, sınıf öğretmenliği, ilköğretim matematik ve sosyal bilgiler vs. alanlarında yapılmış olduğu gözlemlenmiştir. Okul öncesi öğretmenleri ile çok az çalışılmış olması araştırmaya yön vermiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine yönelik nitel bir araştırma metodu ile

çalışarak literatüre bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Teknolojik gelişmelerin eğitim ortamlarında kullanımının pedagojik alan bilgisi ile birleştirilmesinde okul öncesi öğretmenleriyle ilgili yapılan çalışmaların çok az ve dar kapsamlı olduğu görülmektedir. Farklı alanlarda yapılan çalışmaların daha çok öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven, öz düzenleme ve algıları ile çalışmaların olduğu görülmüştür. Fakat TPAB düzeylerinin belirlenmesi çalışmalarının az olması özellikle nitel boyutta yok denecek kadar az olması yapılan çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymuştur.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde TPAB alanında yazılmış birçok yayın bulunmasına rağmen, okul öncesi eğitimi alanında bu konuyla ilgili çok az çalışılmış olduğu belirlenmiştir (Chai, Koh ve Tsai, 2013). Daha önce okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerini ölçmek için gözlem formu oluşturulduğuna hiç rastlanılmamıştır. Bu çalışma kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin TPAB düzeyleri nitel veri toplam araçları ile incelenmiş olması bu noktada araştırmanın önemini arttırdığı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisini (TPAB) incelemektir. Öğretmenlerin sahip olduğu teknolojik pedagojik alan bilgisini (TPAB) incelemek için TPAB kapsamında bulunan alt başlıklar kullanılarak özgün, geçerli ve güvenilir bir nitel bir gözlem formu ve ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form ile yapılan gözlemler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler arasındaki sonuçların uyumuna bakılmıştır. Bu araştırma sonunda ortaya çıkan sonuçların okul öncesi öğretmenlerinin alanına farkındalık oluşturacağını, bundan sonraki yapılacak araştırmalara da yön vereceği ümit edilmektedir.

İlgili Literatür

Yurt dışında yapılan çalışmalar

Chai, Koh ve Tsai (2013) tarafından araştırmalar incelendiğinde, TPAB alanında bir çok yazılmış yayın bulunmasına rağmen, okul öncesi kapsamında uygulamaların çok az çalışılmış olduğu bulunmuştur.

Chuang ve Ho (2011) yapmış oldukları Erken çocukluk eğitimi öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmalarında nicel araştırma yöntemini kullanarak şu sonuçlara ulaşmışlardır;

- Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisinin (TPAB) yedi alt bilgi alanı içerisinde en iyi bilgi alanları, pedagojik bilgi(PB), alan bilgisi (AB) ve pedagojik alan bilgisidir (PAB).
- Öğretmenlik yılı tecrübesi, PA, AB ve PAB pozitif yönde ilişkilidir.
- Öğretmenin yaşı ile PB ve PAB arasında pozitif korelasyon saptanırken, TB ile negatif korelasyon saptanmıştır.
- Teknolojiyi öğretimde kullanma sıklıklarının haftada 20 saatten fazla olduğunu söyleyen öğretmenlerin TB ve TAB kavramlarının, haftada 5 saatten az olduğunu söyleyen öğretmenlerden daha iyi olduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak TPAB kapsamında alt alanından Pedagojik Bilgisi (PB), Alan Bilgisi (AB) ve Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) düzeylerinin en yüksek seviyede olduğu bulunmuştur. Gelecek çalışmalarında ise araştırmalarına nitel araştırma boyutunu da katmayı planladıklarını belirtmişlerdir.

Sancar Tokmak (2013) yapmış olduğu çalışmada, 12 öğretmen adayı ile nitel araştırma yöntemini kullanarak öğretmen adaylarının Zengin Teknoloji Materyal Dizayn dersi süresince teknolojiyi öğretime entegre algılarındaki değişimi ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarındaki teknolojiyi entegre ile ilgili negatif algının nedenini, teknolojiyi nasıl kullanacağını bilmemek ve okul öncesi öğretimde teknolojiyi kullanmayı gereksiz bulmak olarak saptamıştır. Çalışma boyunca, öğretmen adaylarına teknolojiyi özel amaç için kullanma deneyimleri sunulmuş ve teknolojinin okul öncesi öğretimde kullanımına dair örnekler verilmiştir. Çalışma sonucundaki adaylardaki negatif algının pozitif yönelediği belirlenmiştir.

Kildana ve Incikabi (2015) yapmış oldukları çalışmada, yarı-deneysel metot kullanarak, erken çocukluk öğretmen adaylarının dijital hikâye hazırlama deneyimlerinin onları Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin (TPAB) üzerine etkisini araştırmışlardır. Çalışma, teknoloji- pedagoji ve alan bilgisi arasındaki ikili birleşmelerin yerini TPAB ile üçlü birleşmeye bıraktığını göstermiştir

Liang, Chai, Ling Koh, Yang ve Tsai (2013) yapmış oldukları, nicel araştırma yöntemi ile yaptıkları çalışmalarında, sonuç olarak, okul öncesi

öğretmenlerinin teknolojiyi öğrenme ortamlarına entegre etmede belli derecede direnç gösterdiği söylenebilir. Dahası okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiyi öğrenme ortamlarına dâhil etmede daha fazla bilgiye sahip olma eğiliminde olduklarını göstermiştir.

Harris, Mishra ve Koehler (2014) yapmış oldukları çalışmalarında, teknolojiyi öğretime uyarlama yaklaşımlarını analiz etmişlerdir. Birçok güncel yaklaşımın teknoloji merkezli olduğunu ve içerik, teknoloji, pedagoji ve bağlam arasındaki karmaşık ilişki ve dinamiğinin göz ardı edildiğini saptamışlardır. Araştırmacılar, teknoloji, pedagoji ve içerik bilgisi yapısının kullanılmasını tavsiye etmekte ve bu yapıyı teknoloji ile bütünleşmenin etkili bir yolu olarak düşünmektedirler. Teknolojiyi, pedagojiyi, içeriği ve bağlamı ayrı ayrı tanımanın, içerik temelli müfredatı eğitimsel teknoloji ile birleştirerek etkili bir şekilde öğretmek için öğretmenin bilgisinin bağımsız bir özelliği olarak gerekli bulmaktalar.

Hsu, Liang, Chai ve Tsai (2013) yapmış oldukları çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin oyun temelli öğrenmeye karşı tutumları ve oyun ile ilgili deneyimleri gerçekleştirilen oyun bilgisine olumlu katkı sağlamıştır. Oyun bilgilerinin ise pedagojik bilgileri ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Oyun ile ilgili deneyimleri ise pedagojik alan bilgisi ile oyuna katkı sağlamıştır.

Mishra ve Koehler (2006) yapmış oldukları çalışmalarında, Shulman'ın pedagojik içerik bilgisi formülünü, öğretmenlerin teknolojiyi pedagojilerine entegre etme olgusuyla genişleterek kavramsal bir yapı ileri sürmüşlerdir. Bu yapı, öğretmenlere uygulanan hizmet içi gelişim programlarının ve yükseköğretimdeki fakülte gelişim programlarının incelenmesine dayanan beş yıllık çalışmanın ürünü olup, içerik, pedagoji ve teknolojiyi üçlü bileşen halinde ele almış ve Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisini bu üç bileşenin kesişimi şeklinde değerlendirmiştir.

Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler ve Shin (2014) yapmış oldukları çalışmalarında, Öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisini ölçmek amacıyla bir anket geliştirmişlerdir. 124 öğretmen adayı üzerinde yapılan pilot uygulama ile eğitimcilerin öğretmen adaylarındaki TPAB gelişimini ölçebilecekleri güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı katkısı alana sağlanmıştır.

Koehler, Mishra ve Yahya (2005) yapmış oldukları çalışmalarında, öğretime teknolojinin uyarlanması için sadece içerik, teknolojik ve pedagojik bilgisinin yetmediğini, bu üçünün birbiri arasındaki ilişkinin de bilinmesi gerektiğini vurgulamışlar ve fakülte seminerinin (fakülte öğretim üyelerinin, yüksek lisans öğrencileri ile birlikte online ders geliştirme projesi) incelenmesine dayalı bir sömestre boyunca süren bu araştırmayı yapmışlardır. 15 haftalık süren ve iki tasarım grubu ile sürdürülen nicel araştırma yöntemine dayalı bu çalışmada teknolojik pedagojik içerik bilgisinin gelişiminin çok aşamalı bir süreç olduğu ve bu üç kavram arasındaki bağın anlaşılmasına dayalı olduğu sonucuna varmışlardır.

Richard ve Ferdig, (2006) yapmış olduğu literatür tarama yöntemi kullanılan çalışmalarında, eğitimsel teknoloji alanındaki geçmiş araştırmalar incelenmiş ve bu araştırmaların ortaya koyduğu iki temel iddia açıklanarak tartışılmıştır: Öğrenme ve öğretme için kullanılacak teknolojinin pedagojik olma zorunluluğu ve yeniliği uygulama aşamasındaki insan faktörü. Burada teknolojik pedagojik içerik bilgisinin önemini yanı sıra 3 parçalı model de ayrıca tartışılmıştır.

Kramarski ve Michalsky (2009) yapmış oldukları çalışmalarında, nicel araştırma yöntemini kullanarak, iki hipermedia çevresinin, 97 öğretmen adayının teknolojik pedagojik içerik bilgisi kapsamındaki öz yönlendirmeli öğrenmeleri üzerine etkisini incelemişlerdir. Yapılan bu deneysel çalışmada, gruplardan birisi metakognitif yönerge ile hipermedya (META+HYP), diğeri ise sadece hipermedya (HYP) eğitime tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının kendilerini sorgulama becerilerinin geliştirilmesinde metakognitif desteğe maruz bırakılmalarının kendi öğrenme süreçlerini düzenleme ve yansıtma konusunda onları zenginleştireceğini göstermiş, bunun da onların teknolojik pedagojik içerik bilgilerini geliştireceği sonucuna varılmıştır.

Niess (2005) yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının, teknolojinin entegrasyonu bakımından pedagojik içerik bilgi gelişimi incelendi. Program boyunca teknolojiyi öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanan çok boyutlu fen ve matematik öğretmeni yetiştirme programlarındaki öğretmen adaylarının teknoloji ile zenginleştirilmiş pedagojik içerik bilgileri incelenmiştir. Çalışma sonucuna göre, öğretmen adayları teknolojinin uyarlanması ve disiplinin

(dersin/konunun) doğasının, TPAB kavramının gelişiminde iki önemli husus olarak görmüşlerdir.

Bilici, Yamak, Kazak, Guzey (2013) yapmış oldukları çalışmalarında, nicel araştırma yöntemi kullanarak, Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının TPAB'ye ilişkin öz-yeterlilik inanışlarını belirlemek amacıyla kapsamlı bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır.

Hacıömeroğlu, Şahin ve Arcagök (2014) yapmış oldukları çalışmalarında, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler ve Shin (2010) tarafından geliştirilen, 'Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisini Değerlendirme Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamış ve sınıf öğretmeni adaylarının bu konuya ilişkin gelişimini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı elde etmişlerdir.

Cox ve Graham, (2009) yapmış oldukları çalışmalarında, kavramsal analiz metodu kullanılmıştır. Mishra ve Koehler'in (2006) ortaya tanıttığı TPAB modelinin tanımlanması ve anlaşılmasındaki karışıklıkları gidermeyi amaçlamışlar ve uzman görüşü sonrası fikir birliğine varılarak modeli yeniden tanımlamışlardır.

Koehler ve Mishra (2005) yapmış oldukları çalışmada, tanıtmış oldukları Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisinin (Technological Pedagogical Content Knowledge - TPCK) fakülte üyelerinin master öğrencileri ile birlikte çalıştığı online ders dizayn etme programı süresi boyunca gelişimini, üyelerin ve master öğrencilerinin öğrenim ve öğrenim çevresine hakkındaki algılarını, teknoloji hakkındaki teorik ve pratik bilgilerini ve grup dinamiğini ölçmek amacıyla bir anket geliştirmişlerdir.

Koehler ve Mishra (2009) yapmış oldukları çalışmalarında Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPACK) olarak adlandırılan öğretmenlerin teknolojiyi öğretime entegre etme bilgisini açıklamışlardır. Lee Shulman'nın Pedagojik İçerik Bilgisi üzerine inşa edilerek teknoloji bilgisinin yapıya dâhil edilmesiyle TPAB halinin almıştır.

Nathan (2009) yapmış olduğu çalışmasında nicel araştırma yöntemi ile sonuç olarak, öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonunda özyeterlilik ve

teknolojik pedagojik alan bilgilerinin seviyelerini kıyaslamış aralarında orta dereceli bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Yurt içinde yapılan çalışmalar

Sancar Tokmak, Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2013) yapmış oldukları çalışma sonuçlarına göre, Okul Öncesi öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) öz-güvenlerine ilişkin algılarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Kenar, Şekerci ve Baytüre (2014) de yapmış oldukları çalışma sonuçlarına göre, Fen ve Teknoloji öğretmenleriyle Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) öz-güvenlerine ilişkin algılarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Canbazoglu Bilici (2012) yapmış olduğu “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ve Özyeterlikleri” başlıklı doktora tezi çalışmasında, 27 öğretmen adayının TPAB’ın teknolojinin entegre edildiği fen ve teknoloji öğretim programı bilgisi bileşenine yönelik bilgilerinin tamamen yeterli, fenin teknoloji ile öğretimine yönelik amaç ve hedef bilgilerinin de kısmen yeterli olduğu saptamıştır. Altı öğretmen adayının güz ve bahar dönemindeki TPAB düzeyleri, TPAB’ın bileşenleri açısından karşılaştırıldığında ise bahar döneminde öğretmen adaylarının öğrencilerin belirli bir fen konusunu anlayarak öğrenebilmesi için teknolojik araç-gereçlerden faydalanma bilgilerinin arttığını tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının TPAB’a yönelik öz-yeterlik düzeyleri değerlendirildiğinde ise 27 öğretmen adayının güz döneminin başlangıcına göre güz dönemi sonunda öz-yeterlik düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Bahar döneminin sonunda ise güz döneminin sonuna göre öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir değişiklik bulunmamıştır.

Kaya, Emre ve Kaya (2010) araştırmalarında, iki üniversitede 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 165 öğretmen adayıyla çalışmışlar. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları TPAB öz-güven seviyelerinin 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip oldukları TPAB öz-güven seviyelerinin, 3. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından anlamlı olarak daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

İkinci Bölüm

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçlarının özellikleri, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler hakkında bilgi verilmektedir.

Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar nicel verilerin yetersiz kaldığı ve derinlemesine araştırma yapıldığı durumlarda tercih edilir (İslamoğlu, 2009). Ayrıca, nitel araştırmacılar katılımcıyı yakından gözleminin ve sübjektif olarak değerlendirip anlam yüklemenin önemli olduğunu savunurlar.

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin belirlenmesi açısından durum çalışması kapsamında değerlendirilebilir.

Durum çalışması; gerçek hayattan alınan sınırlı ve güncel bir durum (sistem) veya bilgi kaynakları kullanılarak belli bir zaman dilimindeki çoklu sınırlandırılmış durum hakkında ayrıntılı ve detaylı bilgi topladığı, temaların oluşturulduğu nitel bir metod ya da bir durum betimlemesidir (Creswell, 2013). Bu bağlamda güncel konularından biri olan teknolojik pedagojik alan bilgisi kavramına göre okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları teknolojik pedagojik alan bilgisi araştırılacak olmasından dolayı durum kapsamı olarak değerlendirilebilir.

Durum çalışmasının tabiatına uygun olarak hem nitel hem nicel veriler bir arada kullanılabilir. Bu gerekçeyle durum çalışması hem nitel hem nicel veriler içerisinde yer alabilmektedir. Bu durum, yani nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılması, durum çalışmasının güçlü bir yöntem olmasını sağlamaktadır.

Araştırılan konuyu derinlemesine incelemeyi amaçladığı için durum çalışması, katılımcı sayısının az olmasını gerektirmektedir. Aynı zamanda ne, niçin ve nasıl sorularına cevap aranarak araştırmayı derinleştirmeyi sağlamaktadır (Yin, 2003).

Bu nedenle hem nicel hem nitel verileri bir araya getirerek daha az katılımcı ile derinlemesine bir araştırma yapılarak şu sorulara cevap aranmıştır:

Okul öncesi öğretmenleri teknolojik pedagojik alan bilgisi ne düzeyde, teknolojik pedagojik alan bilgisini nasıl kullanıyorlar ve okul öncesi öğretmenleri için teknolojik pedagojik alan bilgisi niçin önemlidir?

Çalışma Grubu

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin belirlenmesi açısından örneklemi amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen Kütahya ili merkezinde bulunan anaokulları ve ilköğretim okullarının anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemi ile anaokullarında görev yapmakta olan 2 yüksek lisans aşamasında öğretmen ve 4 lisan, 4 açık öğretim mezunu 12 öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun özellikleri

Bu çalışmadaki öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik gözlem tekniği ve yüz yüze görüşme yöntemi ile veri toplanmıştır. Gözlem ve görüşme yapılan öğretmenlerin özellikleri aşağıdaki şekildedir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Özellikleri

Ö	Lise Mezuniyeti	Lisans Mezuniyeti	Master	Kıdem yılı
Ö1	Kız meslek lisesi	Okul Öncesi Öğretmenliği Örgün Lisan Mezunu	Yüksek lisans mezunu	11
Ö2	Genel lise	Okul Öncesi Öğretmenliği Açık Öğretim Lisans Mezunu Olup	-	10
Ö3	Kız meslek lisesi	Okul Öncesi Öğretmenliği Açık Öğretim Lisans Mezunu Olup	-	6
Ö4	Kız meslek lisesi	Okul Öncesi Öğretmenliği Örgün Lisan Mezunu	Yüksek lisans tez aşamasında	7
Ö5	Kız meslek lisesi	Okul Öncesi Öğretmenliği Açık Öğretim Lisans Mezunu Olup	-	10
Ö6	Yabancı dil ağırlıklı (süper) Lise	Okul Öncesi Öğretmenliği Örgün Lisan Mezunu	-	9
Ö7	Kız meslek lisesi	Okul Öncesi Öğretmenliği Örgün Lisan Mezunu	-	6
Ö8	Kız meslek lisesi	Okul Öncesi Öğretmenliği Örgün Lisan Mezunu	-	16
Ö9	Kız meslek lisesi	Okul Öncesi Öğretmenliği Örgün Lisan Mezunu	-	10
Ö10	Anadolu Lisesi	Okul Öncesi Öğretmenliği Örgün Lisan Mezunu	Yüksek Lisan Mezunu	11
Ö11	Kız meslek lisesi	Okul Öncesi Öğretmenliği Açık Öğretim Lisans Mezunu Olup	-	13
Ö12	Yabancı dil ağırlıklı (süper) Lise	Okul Öncesi Öğretmenliği Örgün Lisan Mezunu	Yüksek Lisan Tez Aşamasında	7

Tabloda verilen bilgilere göre gözlem ve görüşmeye katılan öğretmenlerin hepsi kadındır. 12 öğretmenin bilgilerine göre: Mezun oldukları liseler; 8 öğretmen kız meslek lisesi, 1 öğretmen anadolu lisesi, 2 yabancı dil ağırlıklı lise (süper lise) ve 1 genel lise şeklindedir. Yine bu öğretmenler, üniversitelerin 4 öğretmeni; açık öğretim lisans mezunu ve 8 öğretmen, örgün lisans programlarından mezun olmuşlardır. 1 tanesi 0-5 yıl, 4 tanesi 6-9 yıl tecrübelidir. 7 tane öğretmen ise 10 ve üstü yıllık tecrübeye sahiptir. Nitel araştırmada araştırmaya katılanların gizliliği önemlidir (Patton, 2002). Bu gizliliği sağlamak için çalışmaya katılan öğretmenler gerçek isimleri yerine araştırmacı tarafından

her bir öğretmen için belirlenen bir kod kullanılmıştır. Öğretmenler kodlandıktan sonra aşağıda bazı kişisel bilgileri paylaşmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında veriler izinleri alınmış olan Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi gözlem gözlem ve görüşme formları ile toplanmıştır. Gözlem ve Görüşme formu içeriği Ek- de verilmiştir.

Gözlem yoluyla veri toplamak; araştırmacının eğitim ortamlarında yada kurumlarında (sınıf, okul) oluşan olayları, olguları ayrıntılı olarak betimlemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Nitel araştırmalarda gözlem yapılırken her şeyin gözlemlenmesi imkânsızdır. Bu nedenle araştırmacının gözlem yapmadan ve gözlem formunu oluşturmadan önce neyin nasıl gözlemleneceğini ve hangi durumlar ile değerlendireceğini iyi bilmesi gerekmektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

Gözlem yönteminin çeşitlerinden biri olan yarı yapılandırılmış gözlem çalışması yapılmıştır. Araştırmacı dışarıdan bir gözlemci olarak çalışmasını tamamlar. Gözlem formu üzerinde bunlara yer verilir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisini ölçmek amacıyla öğretmen gözlem formu üzerinde bu yöntemler kullanılmıştır.

Araştırmanın verilerinin toplanması aşamaları şu şekildedir:

Birinci aşama: Bu çalışma için verilerin toplanması amacı ile Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin onayı alınarak, Okul yönetici ve öğretmenlerinden randevu alınmıştır.

İkinci aşama: 2014–2015 eğitim öğretim yılı Nisan-Mayıs aylarında çalışma örneğinde yer alan okullara gidilerek yapılacak çalışma hakkında öğretmenler bilgilendirilmiş ve gönüllü olan öğretmenler belirlenmiştir.

Üçüncü aşama: Gözlemin başında bu araştırmanın amacı öğretmenler ile paylaşılmıştır. Öğretmenlerden izin alınarak çocukların yüzleri görülmeyecek bir şekilde öğretmenin sınıf içi öğretim uygulaması video kamera ile kaydedilmiştir. Bu video kaydetmenin amacı tamamen öğretmen gözlem formunun iki uzmanın ayrı ayrı doldurulması amacıyla olduğu ve kesinlikle kimse ile paylaşılmayacak

olup tamamen gizli kalacağı konusunda öğretmenlere bilgi verilmiştir. Gözleme başlamadan yaş grubu küçük olmasından dolayı sınıftaki yabancı dikkatlerini dağıtmaması açısından ilk önce yaklaşık bir gün boyunca çocukların ve öğretmenin araştırmacıya alışması açısından araştırmacı gözlem sınıflarına misafir olarak katılmıştır. Daha sonra aynı öğretmen ile 2 gün boyunca araştırmacı öğretmeni gözlemlemiştir. Gözlem esnasında araştırmacı gözlem günlüğüne notlar alarak 2 günün sonunda araştırmacı bu notlar ve gözlemi ile her bir öğretmenin gözlem formunu doldurmuştur.

Dördüncü aşama: Daha sonra her bir öğretmen ile bir gün sonrasında görüşme yapılmıştır. Görüşmenin başında yine görüşmenin amacı açıklanarak verilerin ses kayıt cihazı ile kaydedilmesi için öğretmenlerden izin alınmıştır. Bu ses kayıtlarının da gizli tutulacağı her bir öğretmen ile paylaşılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce mülakat formunu öğretmenlerin okuması sağlanmıştır. Görüşmeler boş olan sınıflarda, öğretmen veya müdür odasında ya da öğretmenlerce belirlenen uygun ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Gerekli sorular yöneltilmiştir. Mülakatların yapılması sırasında bazı soruların daha iyi anlaşılması ve algılama farklılıklarının ortadan kaldırılması amacıyla ihtiyaç duyulduğunda araştırmacı sondaj sorular yönelterek katılımcıların cevaplarını netleştirmelerini istemiştir. 12 öğretmenle yapılan görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüştür.

Veri toplama araçları

Yapılan araştırmalarda farklı branşlardaki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen birçok nicel ölçekler mevcutken, okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen herhangi bir nitel gözlem formu ile karşılaşmamıştır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin derinlemesine gözlem ve görüşme yoluyla belirlenmesi ile öğretmenlerde farkındalık oluştururken, öğretmenlerin eğitim programlarını zenginleştireceği ve çocukların öğrenmelerine katkı sağlayacağı düşüncesinden hareketle, araştırmacı tarafından okul öncesi eğitimde okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi gözlem ve görüşme formu geliştirilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyi belirlenmesi amacıyla gözlem formu hazırlanırken araştırmacı tarafından literatür

taraması yapılarak, teknolojik bilgisi, pedagojik bilgisi, alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgisi, teknolojik alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi olmak üzere 7 kategori altında toplam 56 maddeden oluşmakta olan madde havuzu oluşturulmuştur.

Maddeler oluşturulurken;

Birinci aşama: Gözlem formu oluşturulurken öncelikle konuyla ilgili literatür incelenmiş ve formda yer alabilecek içerik ve taslak sorular (56 madde) belirlenmiştir.

İkinci aşama: Bu içerik ve taslak sorular iki uzman (bu uzmanlar okul öncesi eğitim alanında doktora derecesine sahip kişiler ve TPAB konusunda doktora derecesine sahip olanlar) tarafından değerlendirilmiş ve araştırmanın amacına hizmet edebilecek şekilde ön düzenlemeye tabi tutulmuştur.

Üçüncü aşama: Veri toplama araçlarından gözlem formunun araştırmanın amacına hizmet etme durumları bir ön uygulama ile denenmiştir. Bu ön uygulamada gözlem ve görüşmeler bir anaokulunda görevli gönüllü bir okul öncesi öğretmenine 2 gün olmak üzere 10 saat gözlem yapılarak incelenmek üzere video kayıt altına alınmıştır.

Dördüncü aşama: Pilot uygulama doğrultusunda araştırmanın amaçlarına uygun olacak şekilde, ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşlerine son kez başvurulmuş olup başlangıçta taslakta 56 gözlem maddesi oluşturulmuşken, daha sonra pilot uygulama, uzman görüşleri ve istatistiki hesaplamalar sonucunda bazı maddeler çıkarılıp bazı maddeler tekrar eklenerek, son hali 49 madde olarak belirlenmiştir.

- Bütün maddeler sade, kısa ve anlaşılır ifade edilmiştir.
- Taslak gözlem formunda kullanılan maddeler için 5li Likert kullanılarak, 1'den 5'e doğru puanlama yapılmıştır.
- Burada gözlemci tarafından maddeler doldurulurken, tamamen yetersiz, yetersiz, orta, yeterli, tamamen yeterli şeklinde 5 dereceden en uygunu seçilmiştir.

Bu çalışmada nitel araştırmanın geçerli ve güvenilir olması açısından bir de gözlem yapılan öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış olup veriler, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme soruları ile ses kayıt cihazı kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme sorularının hazırlanma süreci ise şu şekilde gerçekteşmiştir:

Birinci aşama: Görüşme formu oluşturulurken öncelikle konuyla ilgili literatür incelenmiş ve formda yer alabilecek içerik ve taslak sorular (15 Adet) belirlenmiştir.

İkinci aşama: Bu içerik ve taslak sorular iki uzman (bu uzmanlar okul öncesi eğitim alanında doktora derecesine sahip kişiler ve TPAB konusunda doktora yapmış uzman kişilerdir) tarafından değerlendirilmiş ve araştırmanın amacına hizmet edebilecek şekilde ön düzenlemeye tabi tutulmuştur.

Üçüncü aşama: Taslak soruların araştırmanın amacına hizmet etme durumları bir ön uygulama ile denenmiştir. Bu ön uygulamada sorular bir anaokulunda görevli iki gönüllü okul öncesi öğretmenine sorulmuş ve cevapları incelenmek üzere kayıt altına alınmıştır.

Dördüncü aşama: Pilot uygulama doğrultusunda araştırmanın amaçlarına uygun olacak şekilde iki sorunun görüşme formundan çıkarılmasına ve üç soruda ise ifadelerinin düzeltilmesi yoluna gidilmiştir. Araştırmacı tarafından son şekli verilen görüş soruları yeniden üç farklı uzmana gönderilmiş ve araştırmanın amacına uygunluğu, içeriğın yansıtılması, soru ifadelerinin açıklığı şeklinde son bir inceleme yapılmıştır. Bu inceleme sonunda da iki soruya sondaj sorular eklenmiştir.

Görüşme formu, toplamda 13 temel sorudan oluşmaktadır. Ayrıca tedbir amaçlı bazı soruların daha iyi anlaşılmasını ve algılama farklılıklarının ortadan kaldırılmasını sağlamak amacıyla sondaj sorular hazırlanıp forma eklenmiştir. Araştırmacının ihtiyaç duyduğu durumlarda herkese aynı soruları yönelterek anlaşmazlığı gidermesi ve nesneliğı kaybetmemesi amaçlanmıştır.

Geçerlik ve güvenirlilik

Nitel araştırma metodunun en çok kullanılan yöntemlerinden birisi de görüşme yöntemidir. Görüşme yöntemi, bireylerin duygularını, deneyimlerini, değerlerini, bakış açılarını ve algılarını ortaya koymak için kullanılmaktadır.

Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak için; görüşme sürecinin verileri, yazılı dokümanlarla ve gözlem yoluyla elde edilen verilerle desteklenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerini belirlemek amacıyla hem gözlem hem görüşme tekniği araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği açısından kullanılmıştır.

Gözlem formunun analizlerinin geçerlilik ve güvenilirliği açısından araştırmacı gözlemci tarafından doldurulan gözlem formu, aynı zamanda TPAB alanında uzman ve ayrıca okul öncesi alanında öğretmenlik yapmış ve aynı zamanda bu alanda uzmanlık almış iki ayrı uzman tarafından videolar izletilip ayrı ayrı formları doldurmaları istenmiştir. Bu doğrultuda forma son şekil verilerek gözlem formu analiz edilmiştir.

Miles ve Huberman (1984) verilerin görsel halde sunulmasında, grafikler, matrisler ve tablolar kullanılmasını önermektedirler. Böylece birbirinden kopuk gibi olan verilerin bireyin zihninin çalışması ilkesiyle bağlantılı bir şekilde daha kolayca anlaşılması için uygun bir şekle dönüştürülmesi amaçlanmaktadır. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının cevaplarının analizinde kodlama güvenilirliği yapılır. Araştırmacı veya gözlemci tarafından oluşturulan kodlamalar aynı şekilde TPAB alanında uzman iki kişi ve ayrıca okul öncesi alanında öğretmenlik yapmış ve aynı zamanda bu alanda uzmanlık almış iki kişi olmak üzere dört ayrı uzmana ses dökümlerinin %57si paylaşılarak ayrı ayrı kodlanması istenmiştir

Miles ve Huberman'ın (1984) öne sürdüğü veri analiz aşamasının son basamağını ise sonuca varma ve doğrulama oluşturmaktadır. Nitel araştırmacı, çalışmanın sürecin her basamağında topladığı verilerin anlamını kavramaya çalışmaktadır. Başlangıçta verilerin kendi içinde gizli ve belirsiz halde bulunan gerçeklik, son basamakta ortaya konmaktadır. Yarı yapılandırılmış soruların kodlama güvenilirliğini sağlamak için, kategorilerde görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kategoriler tartışılmış ve kategoriler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Miles ve Huberman'ın (1994) ortaya attığı (Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) güvenilirlik formülü, bu çalışmanın güvenilirliği

hesaplanırken kullanılmıştır. Güvenirliliğin %70'in üstünde çıkması, o araştırmanın, güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Hesaplama sonucunda bu çalışmanın kodlama güvenilirliği % 89 olarak hesaplanmıştır. Bu bilgiler ışığında, bu çalışmanın güvenilir bir çalışma olduğunu söylemek mümkündür.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada amaç veri toplama teknikleri yoluyla elde edilen verileri düzenleyip, yorumlayarak sunmak olduğu için betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, çalışmanın bulgularının düzenlenmiş ve yorumlanmış halini okuyucuya sunulmaktır. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan veriler, öncelikle açık ve anlaşılır bir şekilde betimlenir. Sonrasında ise betimsel analiz sonucunda elde edilen veriler, belirlenen başlıklara göre özetlenir ve örüntüler ortaya konarak yorumlanmaktadır. Betimsel analizde yer yer doğrudan alıntılara yer verilerek yapılan betimlemeler zenginleştirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Üçüncü Bölüm

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin gözlemlenen sınıf içi uygulamalarındaki teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri nedir?

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına yönelik TPAB belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bu çalışmada yanıt aranan sorulardan birincisi Okul öncesi öğretmenlerinin gözlemlenen sınıf içi uygulamalarındaki teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin ne olduğunu belirlemektir. Bunu belirlemek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Gözlem formunun analizlerinde 5 derecelendirmenin sonuçlarında alınan puanlar şu şekilde yorumlanmıştır. Aynı derecelendirmeye paralel olarak değerlendirilmesi ve yorumlanması açısından 1-7 puan arası; kesinlikle yetersiz, 8-14 puan arası; yetersiz, 15-21 arası orta; 22-28 arası yeterli; 29 ve üzeri kesinlikle yeterli olarak belirlenmesi uygun görülmüştür.

Bu bilgiler ışığında gözlem formunun analiz sonuçları tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo 2

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gözlemlenen Sınıf İçi Uygulamalarındaki Teknoloji Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Toplam	N	Standart Sapma	Ortalama	Minimum	Maksimum
TB	12	9.48	26.08	10.00	35.00
AB	12	3.70	31.25	24.00	35.00
PB	12	4.60	28.08	21.00	34.00
PAB	12	6.16	33.17	24.00	40.00
TAB	12	8.21	26.08	15.00	35.00
TPB	12	8.22	26.17	13.00	35.00
TPAB	12	6.53	21.92	11.00	30.00
TÜM Form	12	41.72	192.75	130.00	244.00

Tablo 2 de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerin genel olarak, tüm toplam puanlara bakılarak gözlem formu değerlendirildiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin ortalama puanının 192.75 aldıkları görülür. Bu puanda 1- 49; kesinlikle yetersiz, 50- 98; yetersiz, 99- 147; orta, 148- 196; yeterli; 197- 245; kesinlikle yeterli olarak belirlendiğinde alınan ortalama puan 192.75 ile okul öncesi öğretmenlerinin gözlem formundaki tüm bilgi kapsamında yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular ve yorumlar ise şöyledir:

Alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar:

Birinci alt problem;

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına yönelik gözlem formuna göre teknolojik bilgisi yeterliliği nedir?

Tablo 2 de görüldü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik bilgileri, minimum ve maksimum değerler göz önüne alındığında minimum 10 olarak yetersiz düzeyde olan öğretmenlerinde var olduğu ve maksimum 35 ile kesinlikle yeterli düzeyde olan öğretmenlerinde var olduğu söylenebilir. Tüm okul öncesi öğretmenlerinin ortalama puan olarak 26.08 olduğu düşünüldüğünde okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

İkinci alt problem;

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına yönelik gözlem formuna göre alan bilgisi yeterliliği nedir?

Tablo 2 de görüldü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin alan bilgileri, minimum ve maksimum değerler göz önüne alındığında minimum 24 ve maksimum 35 ile yeterli ve kesinlikle yeterli olduğu söylenebilir. Ayrıca tüm okul öncesi öğretmenlerinin ortalama puan olarak 31.25 olduğu düşünüldüğünde okul öncesi öğretmenlerinin alan bilgilerinin kesinlikle yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Üçüncü alt problem;

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına yönelik gözlem formuna göre pedagojik bilgisi yeterliliği nedir?

Tablo 2 de görüldü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik bilgileri, minimum ve maksimum değerler göz önüne alındığında minimum 21 ve maksimum 35 ile yeterli ve kesinlikle yeterli olduğu söylenebilir. Ayrıca tüm okul öncesi öğretmenlerinin ortalama puan olarak 28.08 olduğu düşünüldüğünde okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik bilgilerinin kesinlikle yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Dördüncü alt problem;

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına yönelik gözlem formuna göre pedagojik alan bilgisi yeterliliği nedir?

Tablo 2 de görüldü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik alan bilgileri, minimum ve maksimum değerler göz önüne alındığında minimum 24 ve maksimum 40 ile yeterli ve kesinlikle yeterli olduğu söylenebilir. Ayrıca tüm okul öncesi öğretmenlerinin ortalama puan olarak 33.17 olduğu düşünüldüğünde okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin kesinlikle yeterli düzeyde olduğu söylenebilir

Beşinci alt problem;

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına yönelik gözlem formuna göre teknolojik alan bilgisi yeterliliği nedir?

Tablo 2 de görüldü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik alan bilgileri, minimum ve maksimum değerler göz önüne alındığında minimum 15 ve maksimum 35 ile orta ve kesinlikle yeterli olduğu söylenebilir. Ayrıca tüm okul öncesi öğretmenlerinin ortalama puan olarak 26.08 olduğu düşünüldüğünde okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik alan bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir

Altıncı alt problem;

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına yönelik gözlem formuna göre teknolojik pedagojik bilgisi yeterliliği nedir?

Tablo 2 de görüldü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik bilgileri, minimum ve maksimum değerler göz önüne alındığında minimum 13 ve maksimum 35 ile yetersiz ve kesinlikle yeterli olduğu söylenebilir. Ayrıca tüm okul öncesi öğretmenlerinin ortalama puan olarak 26.17 olduğu düşünüldüğünde

okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir

Yedinci alt problem;

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına yönelik gözlem formuna göre teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliği nedir?

Tablo 2 de görüldü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik alan bilgileri, minimum ve maksimum değerler göz önüne alındığında minimum 11 ve maksimum 30 ile yetersiz ve kesinlikle yeterli olduğu söylenebilir. Ayrıca tüm okul öncesi öğretmenlerinin ortalama puan olarak 21.92 olduğu düşünüldüğünde okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Genel olarak bu bulgulardan yola çıkıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu yargısına varılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşmelere göre teknolojik pedagojik alan bilgisi sahip olma durumları nedir?

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin sahip olup olmama durumlarına yönelik olarak sorulmuştur. Öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, teknolojik bilgisi, alan bilgisi, pedagojik bilgisi, pedagojik alan bilgisi, teknolojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgisi, teknolojik pedagojik alan bilgisi olmak üzere 7 bileşeni belirlemek amacıyla yöneltilmiştir. Aşağıdaki tabloda okul öncesi öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşmelere göre teknolojik pedagojik alan bilgilerini belirlemek amacıyla, okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşme sorularından elde edilen kategorilere sahip olma durumları tabloda verilmiştir. Tablodaki kodlamalar oluşturulurken öğretmenlere sorulan her bir bileşene ait soruya alınan cevaplardan öğretmenlerin sahip durumda ise “1” , değilse “0” olarak kodlanmıştır. Ayrıca geçerlilik ve güvenilirliği 3 uzmanlar ile görüşmelerin yaklaşık % 57’si uzmanlar ile paylaşılmış olup aynı kategorileri doldurmaları istenmiştir. 3 uzmanların dönütleri (Miles ve Huberman, 1984) kodlama güvenilirliği ile %89.5 olarak belirlenmiş olan tablo aşağıdaki son halini almıştır.

Tablo 3

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sonucunda Teknoloji Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Ö	TB	AB	PB	PAB	TAB	TPB	TPAB
Ö1	1	1	1	1	1	1	1
Ö2	1	1	0	0	1	1	0
Ö3	0	1	0	0	0	0	0
Ö4	0	1	1	1	0	0	0
Ö5	0	1	1	1	0	0	0
Ö6	1	1	1	1	1	1	1
Ö7	1	1	1	1	1	0	0
Ö8	0	1	1	0	0	0	0
Ö9	1	1	1	1	1	1	1
Ö10	1	1	1	1	1	1	1
Ö11	0	1	1	1	0	0	0
Ö12	1	1	1	1	1	1	1
Toplam	7	12	10	9	7	6	5

Tablo 3’de okul öncesi öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme soruları sonucunda, sahip oldukları teknolojik pedagojik alan bilgisi bileşenlerine sahip olma ve olmama durumları incelenmiştir.

- Öğretmenlere yöneltilen teknoloji bilgisi bileşenine yönelik ‘Teknoloji ile aranız nasıl? Teknolojiyi eğitiminize uyarlar mısınız?’ sorusuna verilen cevaplardan Teknoloji bilgisinde 7 öğretmenin sahip olduğu düşünülmektedir. Teknolojik bilgiye sahip olan öğretmenlerin yanıtları;

Örneğin, “Teknoloji ile aram iyidir, evet çok fazla kullanırım ben çok da severim teknolojiyi kullanmayı çünkü şu dönemde... bazı şeyleri çok fazla görselleştirdiği için çocukların çok daha fazla dikkatini çekiyor hani ben sınıf içerisinde mesela daha önce de belirttim ıı.. hani çocukların dikkatini çekmek istediğim zaman benim televizyonu, bilgisayarı kullanmam yetebiliyor.. Sınıfımızda fotokopi makinemiz var sürekli etkinlikleri çoğaltıp çocuklara dağıtabiliyoruz onların her birisinin faydalanmasını sağlayabiliyoruz yani teknoloji olmazsa olmaz bence şu dönemde..” (Ö.10).

“Ben teknolojiyi kullanmayı seviyorum özellikle bu dergilerde işte pdf formatlı dergilerle çalışmayı seviyorum... projeksiyonumdan açıyorum çocukla birlikte ben de dergide yapıyorum ha tabi ben şunu işaretledim hadi bunu işaretleyeceksiniz siz de şeklinde değil dergiden projeksiyondan

anlatıyorum bakın burada şöyle bir olay olmuş bunu bizden şu şekilde yapmamızı istiyor nasıl yapalım.. çocuklar söylüyorlar ondan sonra çocuklarla birlikte ben de ııı.. projeksiyondan işaretliyorum.” (Ö.9).

“Teknoloji ile aram olabildiğince iyi... ııı teknolojinin hani olması gerektiğine de inanıyorum ben.. hani bu arada internet bağlantımız da olsa daha rahat olurdu çünkü anlık mesela çocukların merak ettiği bir şey olabiliyor.. hayvanların çok ilginç özelliklerini merak edebiliyorlar ya da işte gece- gündüzün oluşumunu gökyüzü olaylarıyla ilgili gezegenlerle ilgili çünkü orda hani bir anda gelebiliyor siz her zaman her konuya akim olmayabilirsiniz ama orda mesela teknoloji sizin yardımınıza koşuyor... okul öncesin yönelik de artık videolar slaytlar da artık çok fazla olduğu için ondan dolayı da o anlık mesela size hemen yardımcı olmuş oluyor ve çocuklar da bundan çok etkileniyorlar” (Ö.7).

“Teknoloji ile aram genel anlamda iyi... çünkü, çocuklar da daha çok teknolojinin getirdiği videoları, slaytları izlerken daha dikkatli. eeee ama bi taraftan da bunu sadece çizgi film olarak kullanmayı yeğleyen insanlar da var. eeee mesela ben, planlarımı hazırlarken evde öncelikle bakıyorum teknolojide bununla ilgili neler bulabiliyorum. ne bileyim şarkı olabilir, video olabilir, slayt olabilir, sesli hikayeler olabilir.....ya da kavram slaytları oluyor. kavramları değerlendirmeye yönelik slaytlar oluyor. onlarla ilgili neler var? önce onu kontrol ederim. sonra ee bu teknolojinin getirdiği eee yeniliklere ben nasıl bir etkinlik uygulayabilirim. ya da ona ön aşama ne hazırlayabilirim onları kontrol ederim. daha sonrasında diğer etkinlikleri planlarım” (Ö.6).

- Öğretmenlere yöneltilen alan bilgisi bileşenine yönelik ‘Çocuklara seçtiğiniz bir kavramı nasıl öğretiyorsunuz bana süreci anlatır mısınız? sorusuna verilen cevaplardan alan bilgisine 12 öğretmen yani bütün öğretmenlerin sahip olduğu düşünülmektedir. Alan bilgisine sahip olan öğretmenlerin yanıtları;

Örneğin, : “.... günlük hayatta kullandığımız bir nesneyi göstererek..onlarda merak uyandıracak soru soruyorum. gözlem yapmalarını sağlıyorum.. aradaki farkları göstererek kavramı veriyorum..

daha sonrasında pekiştirmek için örnek çoğaltıyorum. Tek bir örneğe bağımlı kalmıyorum yani....çocukların kendilerinin örnek bulmasını sağlıyorum.. hadi bir oyun oynayalım, işte atıyorum hafifleri bulalım ağırları bulalım. Onları mümkün olduğunca sürece dahil ediyorum. Hani, eee kalıplaşmış şeyleri öğretmeye çalışmıyorum.. onların zihinlerini canlı tutmaya çalışıyorum. Eeee ezbere değil de mantık yürüterek bulmalarını sağlamaya çalışıyorum” (Ö.12).

“...basitten başlıyoruz ve bu kavramları verirken.....görsel, işitsel, tad alma hangi duyuyla farkına varıcaksa o şekilde, kavramları alıyoruz. ee örneklendirme çok fazla yapıyoruz, evde bunun teşviğini istiyoruz, aile katılımlarından teşviğini istiyoruz.. örneklendirme yapabiliyorum günlük yaşamda çok fazla kullanmaya özen gösteriyoruz, ve çocuklara hani sadece mesela görsel olarak değil, sadece işte kitaptan bakarak değil, bunları mesela sert yumuşak kavramı var mesela taşı alıyorum pamuğu alıyorum. Her ikisini de incelemelerini istiyorum ve bunu farklı örneklerle vermelerini istiyorum mesela evden bazen diyoruz ki, işte sert yumuşak kavramı ile ilgili nesnelere bulup getiriniz. Çocuk mesela bir sert lego getiriyor bir oyuncak ayısını getiriyor..” (Ö.5).

“...çocukların öncelikle en kolay kavrayabileceği kavramlardan gittikçe daha zora doğru olan kavramları, daha soyuta yakın olan kavramları seçmeye çalışıyoruz.. neden? eli ile hissederek onun farkını anlamlandırabilir. o yüzden.. somut kavramlardan daha soyut kavramlara doğru gideriz.. örneklendirmelerle başlarız...kendilerinin örneklendirmelerini isteriz. ve bunun değerlendirilme aşamasında da sınıfta elektroy dediğimiz teknolojik bir cihazımız var. bir onunla değerlendirmesini yaparız. İkincisi, oyunlarla değerlendirmesini yapabiliriz. ya da etkinliğin uygulama aşamasını oyunlarla yaparız. üçüncüsü. de artık çalışma sayfalarından da destek alırız. eeee. elektroy bizim için bu anlamda ne fayda sağlıyor? bazı çocuklar oluyo sosyal anlamda çok girişken, kendini çok öne atabilen, aktif çocuk. aktif olmayan çocukların elektroy sayesinde neyi bilip neyi bilmediğini daha net anlayabiliyoruz.” (Ö.6).

- Öğretmenlere yöneltilen alan bilgisi bileşenine yönelik ‘Çocukların ön bilgilerini nasıl belirlersiniz?’ sorusuna verilen cevaplardan pedagojik bilgisine 10 öğretmenin sahip olduğu düşünülmektedir. Pedagojik bilgiye sahip olan öğretmenlerin yanıtları;

Örneğin, : “...aslında bunu belirlerken daha çok hikaye, sohbet ortamında işte çocukları ııı.. işte zaten çocuklar birbirlerinden merak ederek bazı şeyleri soruyorlar... dikkatlerini çekmek istediğim bir şey varsa ıı.. interneti kullanarak sınıfımızda öyle bir imkanımız var bizim interneti bilgisayarı ek olarak projeksiyonumuz var...böyle işte kartlarımız var o tepegözümüze onu yerleştirip çocukları sırt üstü yere yatırıyoruz mesela ııı.. tavana filan yansıtıyoruz mesela ya da kocaman bir duvara yansıtıyoruz onu çocukların çok dikkatini çekiyor orda çocuklar şeyi fark ediyoruz.. hani vermek istediğiniz şeyi çocuk çok fazla merak ediyorsa çok fazla şey yapıyorsa ıı çok fazla tepki gösteriyorsa gerçekten evet bu çocuk buna hazır ııı... bunu bilmiyor.. bunu öğretebiliriz deyip böyle çocuğu o açıklığından faydalanıyoruz” (Ö10).

“..üç yaş grubunda başlıyorum. 5 yaş, 6 yaş, mezun ediyorum. Benim ön bilgim ailedir. Çocuk bana temelden nasıl geliyor, ben aile ziyaretlerine çok önem veren bir öğretmenim, muhakkak ıı fırsat bulabildiğim sürece yarım saat de olsun o ailenin evine girip.. onlarla gözlem yapıp, çaktırmadan ama sakın bir ortamda sohbet ederek çocuğun oynayış tarzı, ailenin ıı yaklaşım tarzları, konuşma tarzları, çocuğun benim eve geldiğim zaman ki tavırları... sorularımın karşılığını bulabiliyorum yani.. aile çocuğun özgeçmişi...” (Ö.8).

“...duygu ve düşüncelerini hani baz alıyorum önce, konuşma işte sorduğum sorulara cevap verme, etkinliklerde.. veya renkleri çalışırken, ana renkleri biliyorlar, ara renkleri vericem, ama ben bu çocuğun bunun hani kırmızıyla maviyi karıştırdığın zaman, mor olabileceğini biliyor mu.. onu mesela yoklama gibi hani nasıl söyylim ona çaktırmadan etkinlik yaparken bana bir söyler misin hani ee mesela mor elde etmek istiyor ama o çocuğun moru yok, bana bir mor oluşturmak için hangi renkleri kullanıyorduk hadi bir hatırlayalım” (Ö.5).

“Ön bilgilerini, şöyle eee dediğim gibi ben mutlaka öncesinde çocuklarla bi sohbet ederim. O sohbet esnasında onların kurduğu cümlelerden ya da benim sorduğum sorulara verdikleri yanıtlardan anlarım..... büyük- küçükle, şişman-zayıf çok karıştırırlar genelde. Hani şişmana büyük derler hani, çok yer kapladığı için ya da zayıfa küçük diyebilirler. Öncesinde sohbet ederek onların kavram yanlışlığı var mı ya da kavramla ilgili bir ön bilgileri var mı diye tespit etmeye çalışırım.” (Ö.12).

- Öğretmenlere yöneltilen pedagojik alan bilgisi bileşenine yönelik ‘Çocuklara bir kavramı öğretirken zorluklar yaşadığınızda, nasıl bir yol izlersiniz? Sonda soru olarak; Kavram yanlışlığı ile karşılaştınız mı?’ sorusuna verilen cevaplardan pedagojik alan bilgisine 7 öğretmenin sahip olduğu düşünülmektedir. Pedagojik alan bilgisine sahip olan öğretmenlerin yanıtları;

Örneğin, “...örneğin ağır-hafif kavramı..... pamuk.. ve...demiri verdim hangisi daha ağır dedim tabi çocuk.....her zaman için büyük ve daha hacimli şeylerin ağır olduğunu düşünüyorlar burada bir kavram yanlışlığı yaşıyorlar daha sonrasında da ölçüp tartarak üzerine birazcık daha çalışma yapınca onlara doğruyu buldurmaya çalışıyoruz hani direk söylemek yerine daha kalıcı daha etkili oluyor maddenin hallerinin de görmüş oluyorlar hem de hacim konusuna da girmiş oluyoruz yani ileriye ışık tutan kavramlar aslında bunlar yani tek okul öncesinde sınırlı değil aslında okul öncesinde başlıyor kavram çalışması belki lisedeki bir hacim konusunu daha pekiştirecek yani bir geçişlilik sağlayacak orda kütle kavramı oluşmuş oluyor.” (Ö.1).

“..canlı cansız kavramında... canlı diyoruz....doğar büyür yaşar ve sonra ölür. Ama.. bir bitkiyi bir canlı olarak anlamlandıramıyor.. hani konuşmuyor, hareket edemiyor.. biz bitkileri sularsak büyümeye devam ederler ama sulamazsak o zaman ölür. büyüebildiğine ve ölebildiğine göre eeee... kuruyabildiğine göre o bir canlıdır.. anlamlandırabiliyor....ne yapıyoruz biz tohum yetiştirme deneyi ile daha çok anlamlandırabiliyorlar. niye tohumunu ekiyorum. aslında tohum başlangıçta bi hareketi var mı sesi var mı? yok diyorlar. o zaman canlı mıdır? bi bocalıyorlar, bi sessizlik

yaşanıyor o anda sınıfta, sonra biz onu ekliyoruz işte suluyoruz. bi müddet geçiyo bakıyolar büyümeye başlıyor... önceden cansız dediğiniz şey artık büyümeye başladı. bir bebekte anne karnındayken nasıl daha sonra bir bebek olarak büyümeye devam ediyor. siz de bebekken büyüdünüz. bakın bitki de sizin gibi, bebekken büyümeye başladı....ağaç olduğunu...daha kolay kavriyorlar” (Ö.6).

- Öğretmenlere yöneltilen teknolojik alan bilgisi bileşenine yönelik ‘Teknolojiyi hangi etkinliklere dâhil edersiniz?’ sorusuna verilen cevaplardan teknolojik alan bilgisine 7 öğretmenin sahip olduğu düşünülmektedir. teknolojik alan bilgisine sahip olan öğretmenlerin yanıtları;

Örneğin; “..bütün etkinliklerde müzik etkinliğinde kullanıyorum...ritim çalışmalarında kullanıyorum.. drama çalışmalarında kullanıyorum ııııı.. kavram öğretirken çok fazla kullanıyorum çünkü kavram öğretirken tamamen somutlaştırmak çok güzel oluyo çocuklarda bilgisayar ve internet ortamında çok güzel karşılaştırmalar var zaten bunu kendim de hazırlayabiliyorum zaten ıı.. dün mesela göç eden hayvanları işledik ki bu da bilişsel etkinliklere filan giriyor göç eden hayvanları hemen internetten resimlerini gördü çocuklar farklı şeyler öğrendik orda karıncaların, kurbağaların kuşların işte ne biliyim yunusların göç ettiğini tamamen orda görselleştirip her alanda kullanabiliyorum ben bunu.” (Ö10).

“..aslında internetim olsa daha çok kullanacağım.. özellikle bir şeyi anlatırken mesela sınıfımızda sağlam diş var ama işte çürük dişlerden mi bahsediyoruz hemen bir internete giriyorum çürük dişleri gösteriyorum çünkü bize görsellik daha çok önemli somut şeyler resimler önemli hemen açıyordum o çürük dişleri gösteriyordum ya da işte sigara içmenin zararlarından bahsederken bir organlarımızın halini gösterirken ya da işte Atatürk'ün yeniliklerinden bahsederken ben bunları direk göstermeyi seviyorum ki artık internetimiz yok artık yapamıyorum.. flaş belleğe bir şeyler atarak o şekilde..” (Ö.9).

“..bütün etkinliklerde kullanmaya çalışıyorum. sanat etkinliklerinde mesela... projeksiyonda, çilek resmi var. farklı çilek resimleri gösterebiliyorum. eeee mesela, bazen olgunlaşmamış bir çilek yeşil renkte olabiliyor. bu çilek neden yeşil acaba diye orda bir beyin fırtınası başlatabiliyorum...geçen ünlü bir ressamın eeee soyut bir resmi var. onun örneğini gösterdik eee projeksiyondan. ve daha sonra ona benzer bi çizim yapmalarını istedim... Türkçe etkinliklerinde.. hikayelerde ya da işte parmak oyunlarında kullanabiliyorum...müzik etkinliklerinde sık sık kullanıyorum. okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde, kavramların gösterimi ya da işte uyum aşamaları. daha çok kelebeğin oluşma aşamalarını canlı canlı gösteren videolarla.. mümkün mertebe teknolojiyi kullanmaya çalışıyorum.” (Ö.6).

- Öğretmenlere yöneltilen teknolojik pedagojik bilgisi bileşenine yönelik ‘Teknolojiyi kullandığınız bir öğretim süresinde kontrol etmekte güçlük çektiğiniz durumlar var mıdır? Bu durumda hangi yolu izlersiniz?’ sorusuna verilen cevaplardan teknolojik pedagojik bilgisine 6 öğretmenin sahip olduğu düşünülmektedir. Teknolojik pedagojik bilgisine sahip olan öğretmenlerin yanıtları;

Örneğin; “..şöyle bir şey var kaliteli malzeme kullanılırsa sınıfta kaliteden kasıt da bazen okul öncesidir olsun ikinci el bir şey alalım koyalım gibi olursa bu sefer de artık siz bir tekniker gibi çalışmaya başlıyorsunuz kablosu bozuluyor onu değiştiriyorsunuz falan bunlar tabi vaktinizi alıyor bazen de soğumanıza neden oluyo... Bazen de çocuklar dan biz açalım öğretmenim cümlesi çok duyuyorum ben bilgisayar açarken evet o açılmadı ya da işye şu an uyarı verdi öğretmenim ıı.. gibi onlar okuma yazmaları sahip olmasalar bile ekranda ne yazdığını hangi pencerenin açılıp hangisinin açılmadığını çok rahat bana söylüyorlar ve gerek hoparlörden ses ayarı yapmak istiyorlar projeksiyon perdesini indirmek istiyorlar sınıfı karartan perdeleri onlar yapmak istiyor yani aslında işin içine onlar katılmak istiyorlar çok gönüllüler çok da istekliler yani onlara zarar vermicek şekilde onları da işin içine katabiliriz” (Ö.1).

“..işte kavramların kazanımına yönelik kullandığımız elektroy çalışmasında kumandaları dağıtırken haliyle bir karmaşa olabiliyor. ne

kadar biz sırayla dağıtmaya çalışsak da en nihayetinde çocuklar... orda bir karmaşa yaşanabiliyor bazen. ama sonrasında işte eee süre başladığında ya da ben kavramı açtığımda sakin duruyorlar genellikle... ☺ ya da ee teknolojik arızalar, sıkıntılar yaşadığımızda dikkatleri dağılıyor o zaman da sıkıntı yaşayabiliyoruz. ne oluyor video açılmıyor mesela. ama o zaman videoyu da o etkinlik için çok önemsediysem, mutlaka açmaya çalışıyorum.” (Ö.6).

“...işte geçişi güzel sağlarsanız aa.. bak çocuklar şimdi bunu öğrendik ya.. çok güzel size bir sürpriz çalışma hazırladım hadi ona geçelim deyip geçişi güzel yaptıktan sonra sorun olmuyor... Bazen oluyor o da araç gereç eksiliğinden dolayı oluyor dedim ya internetimiz yok bilgisayarlarımız çok eski projeksiyonu baya bir zorluklarla bulduk ettik yani keşke biraz daha imkanlarımız güzel olsa çok daha güzel şeyler gösterebiliriz çocuklarımıza..” (Ö.9).

- Öğretmenlere yöneltilen teknolojik pedagojik alan bilgisi bileşenine yönelik ‘Çocukların bilgileri öğrenmelerinde sizce teknolojinin katkısı nedir?’ sorusuna verilen cevaplardan teknolojik pedagojik alan bilgisine 5 öğretmenin sahip olduğu düşünülmektedir. Teknolojik pedagojik bilgisine sahip olan öğretmenlerin yanıtları;

Örneğin; “bana göre olumlu katkısı var ki ☺ o kadar kullandığımı düşünüyorum. önemli bir katkısı olduğunu düşünmesem hani daha az kullanırım. neden? çünkü, bazı soyut şeyleri ya da sınıfta örneğini bulamadığımız somut örneğini bulamadığımız durumlarda o görseller çocuğa biraz daha somutlaştırılmış oluyor. onun ilgisini çekmeyi biraz daha kolaylaştırıyor.. o yüzden ben önemli görüyorum. ama yeterince gerekli yerde gerektiği kadar ☺

“Teknolojide ne vardır? Görsellik vardır, ses vardır, hareket vardır, canlılık vardır, şarkı vardır eeee... o yüzden eee... teknolojinin ben çocuğun çok duyu organına hitap ettiğini düşündüğüm için kalıcı öğrenmeyi sağladığını düşünüyorum. Atıyorum kağıtta bir etkinlik yaptık onu ne yapacak? Tamam görsel olarak görüyor ama o renksiz ya da renkli bile olsa hareketsiz. Sabit bir şey. Boyadı, çizdi onun yeri aklında çok bi yer

etmiyor, ama teknolojiyi kullandığımız zaman ne oluyor? Orda şarkı söyleyen çocuklar var, çizgi film karakterleri var. O şarkılarla kavramları öğreniyor. Şarkı aklında yer ediyor farkında olmadan eeee şarkının melodisi çok hoşuna gittiyse onu tekrar ediyor, tekrar ederken farkına varmadan aslında öğrenmiş oluyor. Bu yüzden ben onların çok duyularına hitap ettiği için, eeee teknolojinin öğrenmede çok yararlı olduğunu düşünüyorum” (Ö.12).

“Çünkü çocuklar bire bir gördüğünde daha iyi anlıyorlar hani... ben onu birebir anlatsam.. sıkılıcak belki ama.. görerek, dinleyerek daha iyi öğrendikleri için. mesela bizim haftada bir gün sinema etkinliğimiz oluyor. Sinema günlerinde eee çok uzun filmler seçmemeye çalışıyoruz işte yarım saat kadar falan ama bazen yarım saati falan geçen filmler oluyor.. ee işte öğretmenim işte 11 bitmeseydi.. gitmeyelim biraz daha izleyelim dedikleri olabiliyor.. onu da artık hani bu günlük bu kadar, bi sonraki günümüzde devamını izleyelim.” (Ö.4).

Dördüncü Bölüm

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu bölümde araştırmanın bulguları, konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalar da göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır. Literatür tarandığında okul öncesi alanında Türkiye’de bu konu (TPAB) hakkında yalnızca Sancar Tokmak, Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken’in (2013) tarafından yapılmış olan Okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) özgüven algılarının incelenmesi amaçlanan çalışmaya ulaşılmıştır. Bu yüzden bu bölümde araştırmanın bulgularını desteklemek amacıyla yabancı kaynaklı çalışmalardan ve Türkiye’de diğer alanlarda (fen bilgisi, sınıf, sosyal ve matematik öğretmenliği) yapılmış olan çalışmalardan yararlanılmıştır.

Çalışma okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerini (TPAB) belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, geliştirilen gözlem formunun betimsel analiz sonuçlarına göre, sahip olduğu teknolojik bilginin (TB) ortalama puanı 26.08, alan bilgisinin (AB) ortalama puanı 31.25, pedagojik bilginin (PB) ortalama puanı 28.08, pedagojik alan bilgisinin (PA) ortalama puanı 33.17, teknolojik alan bilgisi (TA) ortalama puanı 26.08, teknolojik pedagojik bilgisi (TP) ortalama puanı 26.17 ve teknolojik pedagojik alan bilgilerinin (TPAB) ortalama puanı 21.92 olarak hesaplanmıştır (Gözlem formunun analizlerinde, 1-7 puan arası; “kesinlikle yetersiz”, 8-14 puan arası; “yetersiz”, 15-21 arası “orta”; 22-28 arası “yeterli”; 29 ve üzeri “kesinlikle yeterli” olarak belirtilmiştir.) Bu sonuçlara göre öğretmenlerin sahip olduğu alan bilgisi (AB) ve pedagojik alan bilgisi (PAB) kesinlikle yeterli olarak belirlenmiştir. Chuang ve Ho da (2011) yaptıkları, erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin TPAB düzeylerini nicel araştırma yöntemiyle belirlemeyi amaçlamışlardır. Sonuç olarak; TPAB kapsamında alt alanından Pedagojik Bilgisi (PB), Alan Bilgisi (AB) ve Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) düzeylerinin en yüksek seviyede olduğunu bulmuşlardır.

Sancar Tokmak, Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken'in (2013) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin TPAB, TPB, TAB ve TB'den elde ettikleri ortalama puanların alt boyutlardan elde edilebilecek orta puan değerlerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öztürk'ün (2012) yaptığı "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" adlı çalışmada öğretmen adaylarının alan bilgisinde (AB) diğer türlerden daha yüksek puan aldıklarını belirlemiştir. Çalışmanın bulguları, Chuang ve Ho'nun (2011), Sancar Tokmak, Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken'in (2013) ve Öztürk'ün (2012) bulgularıyla AB, PB, PAB, TAB, TPB'nin oranlarının yüksek olması açısından benzerlik göstermektedir. Yukarıda belirttiğimiz gibi öğretmenlerin TPAB' nin diğer alt boyutlarındaki ortalama puanları 'kesinlikle yeterli' ve 'yeterli' olarak belirlenirken TPAB' den aldıkları ortalama puanları 'orta' olarak belirlenmiştir.

Chuang ve Ho'nun (2011), Tayvanlı erken çocukluk dönemi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin orta düzeyde TPAB'ne sahip olduklarını saptamışlardır. TPAB'nin kendi içindeki karmaşık doğası gösteriyor ki tek başına TB iyi bir TPAB için yeterli gelmiyor (Mishra & Koehler, 2006; Koehler & Mishra, 2008). Yani iyi bir düzeyde teknoloji bilgisine (TB) sahip olan her öğretmenin her zaman iyi düzeyde TPAB' ne sahip olduğunu göstermez. Baek, Jung ve Kim'e (2008) göre de öğretmenlerin teknolojiyi öğretim sürecine entegre etmeleri onların sadece hali hazırdaki bilgi ve becerilerine bağlı değildir. Bu yüzden Mishra ve Koehler'in (2006,2008) ve Baek, Jung ve Kim'in (2008) yukarıdaki ifadeleri araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ancak Timur'un (2011), yaptığı "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kuvvet ve Hareket Konusundaki Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Gelişimi" adlı doktora tezinde, öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişiminde teknoloji destekli öğretimlerin etkili olduğunu ve teknolojik pedagojik alan bilgisinin gelişiminde teknolojik bilgi, pedagojik bilgi ve alan bilgi türlerinin gerekli olduğunu belirlemiştir.

Sancar Tokmak, Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken'in (2013) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları çalışma sonuçlarına göre, Okul Öncesi öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) öz-güvenlerine ilişkin algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer bir

biçimde Kenar, Şekerci ve Baytüre (2014) de yapmış oldukları çalışma sonuçlarına göre, Fen ve Teknoloji öğretmenleriyle Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) öz-güvenlerine ilişkin algılarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu nedenle bu çalışmaların ulaştıkları sonuçlar elde araştırmazda elde edilen bulgularla farklılık göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme sorularının analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin hepsinin sahip olduğu bilgi türü AB, daha sonra sırasıyla büyükten küçüğe doğru PB, PAB, TB=TAB, TPAB takip etmektedir. Öğretmenler ile yapılan görüşmenin sonuçlarına göre en yüksek sonuç AB ve PB'dir. Bulgular, Chuang ve Ho'nun (2011), Sancar Tokmak, Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken'in (2013) ve Öztürk'ün (2012) bulduğu sonuçlarla yine benzerdir. Bu nedenle gözlem formu ve öğretmenlerin görüşmedeki sorulara verdikleri yanıtların analizleri sonucunda elde edilen bulgular birbiriyle uyumlu çıkmıştır.

Koehler ve Mishra (2008)'ya göre öğretmenler teknolojinin öğretim sürecine uyarlanması ile ilgili problemi kendi problemleri olarak görmemektedirler. Öğretmenler teknolojinin öğretim sürecine dahil edilmesi gerektiğine inanmakta ancak sınıf içerisinde teknolojiyi kullanmamakta ve bu sorunu kendi sorunları olarak algılamadıklarından görmezden gelmektedirler. Elde edilen bulgulara göre TB ve TAB, TPAB'den yüksek çıkmasının nedeni Koehler ve Mishra'nın (2008) yukarıdaki ifadeleriyle açıklanabilir.

Chuang ve Ho (2011) yaptıkları çalışmada erken çocukluk öğretmenlerinde genç grupların TB daha iyi, yaşlı grupların da PA ve PAB'nin daha iyi olduğunu belirlemişlerdir. Ancak çalışmada yaş gibi bir değişken olmadığı için böyle bir sonuca ulaşılmamıştır.

Liang, Chai, Ling Koh, Yang, & Tsai' nin (2013), 'Surveying in-service preschool teachers' technological pedagogical content knowledge' isimli çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiyi öğrenme ortamlarına entegre etmede, belli derecede karşı olduklarını yani bu konuda biraz direnç gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Aral,

Bütün Ayhan, Ünlü, Erdoğan ve Ünal'ın (2007) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin bilgisayara karşı olumlu bir tutum sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca okul öncesi dönemde bilgisayarın bir eğitim aracı olarak kullanımının yaygınlaşması amacıyla bu konuya daha fazla önem verilmesi gerektiğini söylemişlerdir.

Sancar Tokmak (2013) yapmış olduğu 'Changing preschool teacher candidates' perceptions about technology integration in a TPACK-based Material Design course' isimli çalışmasında, TPAB temelli materyal tasarımı dersine teknolojinin bütünleştirilmesi hakkında okul öncesi öğretmenlerinin algılarının nasıl değiştiğini nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile incelemiştir. Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin teknolojinin entegrasyonu ile ilgili olumsuz algılarının olumlu yönde değiştiği gözlemlenmiştir.

Teknolojiyi öğretim sürecinde kullanmak öğretmen adaylarının mevcut bilgilerini yenilemelerini ve var olan bilgilerinin üzerine yeni bilgiler eklemelerini sağlamıştır (Guzey ve Roehrig, 2009). Çalışma grubumuzdaki öğretmenlerin özellikleri dikkate alındığında TPAB iyi olanların, eğitim almaya devam ederek kendilerini canlı tutmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma amaçlarının kavramları günlük hayat ile ilişkilendirme ve somutlaştırma olduğu ortaya çıkmaktadır (Suharwoto, 2006). Öğretmenlerin görüşmede söyledikleri ifadeler incelendiğinde, Suharwoto'nun (2006) ifadesini destekler niteliktedir.

Sonuç

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları teknolojik pedagojik alan bilgilerini ortaya koymak; teknolojik pedagojik alan bilgisi kavramının diğer bileşenlerinden; okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik bilgileri; okul öncesi öğretmenlerinin alan bilgileri; okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik bilgileri; okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik alan bilgileri; okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik alan bilgileri ve okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik bilgileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırmaya katılan öğretmenler ile sınıf içi uygulamalarındaki gözlemlere göre;
 - Okul öncesi öğretmenlerinin gözlem formundaki tüm bilgilerindeki toplam ortalama puanlarında yeterli düzeyde oldukları söylenebilir.
 - Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji bilgisi düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.
 - Okul öncesi öğretmenlerinin alan bilgisi düzeylerinin kesinlikle yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.
 - Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik bilgisi düzeylerinin kesinlikle yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.
 - Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisi düzeylerinin kesinlikle yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.
 - Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik alan bilgisi düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.
 - Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik bilgisi düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.
 - Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.
- Araştırmaya katılan öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarına göre;

Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerine sahip olma durumlarına ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme bulgularına göre, öğretmenleri genel olarak değerlendirdiğinde tüm öğretmenlerin verdikleri cevaplardan en fazla alan bilgisine sahip olduğu söylenebilir. Aynı şekilde pedagoji bilgileri, pedagojik alan bilgileri, teknoloji bilgileri ve teknolojik alan bilgilerine sahip oldukları yargısına varılabilir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik ve teknolojik pedagojik bilgilerinin diğer bilgilere nazaran daha az sayıda öğretmenin sahip olduğu düşünülebilir.

Bu araştırmada yapılan gözlem ve görüşmeler yoluyla elde edilen verilere genel olarak bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında

teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu yargısına varılabilir. Yapılan gözlem ve görüşmelerin analiz sonuçlarının birbiri ile tutarlı olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Bu çalışma okul öncesi öğretmenleri ile ilgili yapılan nitel bir araştırma olduğundan dolayı, katılımcıların sayısı artırılarak karma desen bir çalışma ile daha farklı genellenebilir sonuçlara ulaşılabilir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yeterli düzeyde çıkmasının nedeni, öğretmenlerin alanlarında yüksek lisans yapıyor olan veya yüksek lisans tamamlamış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik bilgisine sahip olmaları için öğretmenlerin alanlarında yüksek lisans veya doktora yapmaları teşvik edilebilir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden öğretmenlerin teknoloji kullanımında malzemelerin kalitesiz olmasının teknolojiden soğutabildiğini belirtmelerin dolayı okullara daha kaliteli malzemelerin tedarik edilmesi önerilebilir.

Okul öncesi öğretmenleri, teknolojinin sınıf ortamına entegre edilmesi ile ilgili hizmet içi eğitim sayılarının çok az olduğunu belirtmişlerdir. Verilecek hizmet içi eğitimler ve seminerler ile öğretmenlerin bu konudaki bilgilerinin artacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamlarında bilgisayarlarının olduğu fakat internet bağlantılarının olmadığı tespit edilmiştir. Bu noktada öğretmenlere çocuklara anında dönüt ile fırsat eğitimi gerçekleştirebilmeleri için internet hizmeti sunulabilir.

Kaynaklar

- Aktaş-Arnas, Y. (2005). Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 36- 47.
- Alkan, C. (2000). Meslek ve öğretmenlik mesleği. İçinde V. Sönmez, (Ed.) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (s.207). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52 (1), 154–168.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2015) Design and implementation of educational scenarios with the integration of TDCK: A Case Study at a Department of Early Childhood Education. In A. Tzavara & V. Komis (Eds.), *Technological pedagogical content knowledge exploring, developing, and assessing TPCK* (pp.231-263). doi:10.1007/978-1-4899-8080-9.
- Aral, N. Bütün Ayhan, A. Ünlü, Ö. Erdoğan, N. ve Ünal, N. (2007). Ana okulu ve anasınıfı öğretmenlerinin bilgisayara yönelik tutumlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 19, 01-08.
- Aral, N., Kandır, A., Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayın.
- Arıcak, T. ve Dilmaç, B. (2003). An investigation on self-esteem and vocational self-esteem of counseling and guidance students. *Trakya University Journal of Social Science*, 3 (1), 1-7
- Arıcak, T. (1999). *Grupla psikolojik danışma yoluyla benlik ve mesleki benlik saygısının geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 9-26.
- Baek, Y., Jung, J. & Kim, B. (2008). What makes teachers use technology in the classroom? Exploring the factors affecting facilitation of technology with a Korean sample. *Computers & Education*, 50, pp.224– 234.
- Bal, H. (2012). *Bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri*. Isparta: SDÜ Basımevi.
- Başal, H. A. ve Taner, M. 2004. Okul öncesi eğitimi öğrencilerinin akademik başarıları ile mezun oldukları lise türü ve mezuniyet dereceleri arasındaki ilişki. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı 8-11 Ekim 2003, Kuşadası /Türkiye, bildiri kitabı-2, s.482-489. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Bayhan, P. ve Bencik, S. (2008). Erken çocukluk dönemi programlarından waldorf yaklaşımına genel bir bakış. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* (26), 15-25.
- Bekman, S. ve Gürlesel, C. F. (2005). *Doğru başlangıç: Türkiye’de okul öncesi eğitim*. (TÜSİAD Raporu). İstanbul: TÜSİAD T/2005-05/396
- Bilir, M. (1998). Bilgi çağımızda öğretmenimiz sempozyumu “öğretmenin pedagojik özgürlüğü”, ANAÇEV, Ankara.
- Bredenkamp, S. (2014). *Effective practices in early childhood education building a foundation*. New York: Pearson.
- Bullough, R. V. (2001). Pedagogical content knowledge circa 1907 and 1987: A study in the history of an idea. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 17, pp.655–666.
- Canbazoğlu Bilici, S. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ve özyeterlikleri*. (Doktora tezi). Yök Tez Merkezi. (317187)
- Celep, C. (2004). Meslek olarak öğretmenlik İçinde C. Celep (Ed). *Meslek olarak öğretmenlik* (s.27) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., Tsai, C-C., & Tan, L. L. W. (2011). Modeling primary school pre-service teachers’ technological pedagogical content knowledge

- (TPACK) for meaningful learning with information and communication technology (ICT). *Computers & Education*, 57 (1), pp.1184–1193.
- Chuang, H-H. & Ho, C-J. (2011). An investigation of early childhood teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) in Taiwan. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 99-117.
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1979). Teachers' thinking. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, finding sand implications* (pp. 231-263). Berkeley, CA: McCutchan.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44, 263–272.
- Cox, B. S., Graham. C. R. (2009). Diagramming TPACK in Practice: Using an Elaborated Model of the TPACK Framework to Analyze and Depict Teacher Knowledge. *TechTrends* September/October 2009 Volume 53, Number 5.
- Çalışandemir, F. ve Senemoğlu N. (2005). Burdur ili okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin uygulama yeterlik düzeyleri. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 2(2), 65-74.
- Daşcan, Ö. Çelik, N. (2014). *Okul öncesi eğitimi programı ve etkinlik kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deniz, Ü. ve Dağlıoğlu, H. E. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının anasınıflarında eğitim uygulamaları ve öğretmen adaylarına yönelik sorunlar, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. Antalya-Turkey www.icone.org
- Dereli, H. M. (2013). *Reggio Emilia temelli dökümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum ve çocuk merkezli uygulamaları üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Ankara.
- Diaz, C. J. (2007). Literacy as a social practice. In L. M. Makin, C. J. Diaz and C. McLachlan (Eds.) *Literacies in childhood: Changing views, challenging practice*. (2nd Ed.). (31-42). Elsevier Australia: MacLennan & Petty.

- Diken, İ. H. (2014). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doering, A. & Veletsianos, G. (2007). An investigation of the use of real-time, Authentic geospatial data in the K-12 classroom. *Journal of Geography*, 106 (6), 217–225.
- Edwards, C. (1998). Partner, nurturer, and guide: The role of the teacher. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections*. (pp. 179-198). Greenwich, CT: Ablex.
- Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia, *Early Childhood Research and Practice*, 4(1). <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/edwards.html>
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ferding, R. E. (2006). Assessing technologies for teaching and learning: understanding the importance of technological pedagogical content knowledge. *British Journal of Educational Technology* Vol. 37 No 5 2006 749–760 doi:10.1111/j.1467-8535.2006.00559.x
- Genç, Ş. (1987). Okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim programları, Ya-Pa 5. Okul öncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri, Antalya. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama San. Ltd. Şti.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. In J. Gess-Newsome & N. G. Nederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 3–17). Dordrecht: Kluwer
- Goodman, S., Lillis, T. and Maybin, J. (2003). *Language, literacy and education: A reader*. London: Trentham Books.
- Grossman, P. L. (1989). A study in contrast: Sources of pedagogical content knowledge for secondary English. *Journal of Teacher Education*, 40(5), 24–31.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. NewYork: Teachers College Press.

- Guzey, S.S., & Roehrig, G.H. (2009). Teaching science with technology: Case studies of science teachers' development of technology, pedagogy, and content knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. (9)1, pp.25-45.
- Hacıömeroğlu, G., Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Turkish adaptation of preservice teachers' technological pedagogical content knowledge assessment instrument. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10 (2) pp.297-315.
- Haktanır, G. 2008. Okul öncesi öğretmeni'nin niteliği. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 4(12), 22-35.
- Hall, B.C. (2008). *Investigating the relationships among computer self-efficacy, professional development, teaching experience, and technology integration of teachers*. Doctoral Dissertation, the University of Cincinnati, USA.
- Haugland, S.W. (2000). What role should technology play in young children's learning?. *Young Children*, 54(6), 26- 31.
- http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/27/965893/dosyalar/2013_06/260_25146_1.okulncecesieitimprogram.pdf
- Hopson, J. L. (1998). Fetal psychology. *Psychology Today*, 31(5), 44-49.
- Hsu, C.-Y., Liang, J.-C., Chai, C.-S., Tsai, C.-C. (2013). Exploring preschool teachers' technological pedagogical content knowledge of educational games. *J. Educational Computing Research*, 49(4) 461-479.
- İnan, H. Z. (2010). Okul öncesi okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine ilişkin alan bilgileri ve pedagojik alan bilgilerinin irdelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2275-2323.
- İslamoğlu, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İzmit: Beta Basım.
- Jaipal, K., & Figg, C. (2010). Unpacking the "Total PACKage": Emergent TPACK characteristics from a study of preservice teachers teaching with technology. *Journal of Technology and Teacher Education*, 18(3), 415-441.
- Kacar, A.Ö. ve Doğan, N. (2007). Okul öncesi eğitimde bilgisayar destekli eğitimin rolü. *Akademik Bilişim*, 1-11.

- Kağıtçıbaşı, C., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N., & Cemalcılar, Z. (2009). Continuing effects of early enrichment in adult life: The Turkish early enrichment project 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(6), 764-779.
- Kahlert, M. (24-26 October 2000). Lifelong learning – a public library perspective. Capitalising on knowledge the information profession in the 21st century’ de sunulan bildiri. 17 Ağustos 2015 tarihinde <http://conferences.alia.org.au/alia2000/proceedings/maureen.kahlert.html> adresinden erişildi.
- Kaya, Z., Kaya, O. N. ve Emre, İ. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) açısından öz- güven seviyelerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 13*(4), 2355-2377. doi: 10.12738/estp.2013.4.1913
- Kenar, İ., Şekerci, A. R., & Bayture, S. (2014). Science and technology teachers’ self-confidence in their technological pedagogical content knowledge: An example of Van province. *Euraopan Journal of Education of Educational Studies, 6* (3), 99-110.
- Kildan, A. O., & Incikabi, L. (2013). Effect Effects on the technological pedagogical content knowledge of early childhood teacher candidates using digital storytelling to teach mathematics. *Education, 3-13, 48* (3), 238-248.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). Teachers learning technology by design. *Journal of Computing in Teacher Education, 21*(3), pp.94–102
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research, 32*(2), 131–152.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge, *Teachers College Record 108*(6), pp. 1017-1054

- Koehler, M.J. & Mishra P. (2008). *Introducing TPCK: Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators*. New York: Routledge.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. In AACTE committee on innovation and technology (Eds.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for educators* (pp. 3–29). New York: Routledge.
- Koehler, M. and Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), pp. 60-70.
- Köksal Akyol, A. ve Koçer Çiftçiabaşı, H. 2005. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 13-23.
- Kramarski, B., Michalsky, T. (2010). Preparing preservice teachers for self-regulated learning in the context of technological pedagogical content knowledge. *Learning and Instruction*, 20, 434-447
- Kuran, K. 2002. Öğretmenlik mesleği. İçinde A. Türkoğlu (Ed.) *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s. 253) Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, M. S.(2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR Dergisi*, 28, 283-298.
- Liang, J.-C., Chai, C. S., Ling Koh, J. H., Yang, C.-J., & Tsai, C.-C. (2013). Surveying in-service preschool teachers' technological pedagogical content knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(4), pp. 581-594.
- Mahiroğlu, A. (2007). “Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirilmede gelişmeler ve yenilikler”. (Edit: Ö. Demirel, Z. Kaya). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Margerum-Lays, J., & Marx, R. W. (2003). Teacher knowledge of educational technology: A case study of student/mentor teacher pairs. In Y. Zhao (Ed.), *What should teachers know about technology? Perspectives and practices* (pp. 123-159).

- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2006). *Tebliğler Dergisi*, 69(2590), 1491-1540.
- MEB. (2015a). Okul Öncesi Eğitim Programı
<http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 03.03.2015 tarihinde edinilmiştir. .
- Metin, N. , (2001). Okul öncesi dönemde matematiksel kavramların gelişimi, *Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Dergisi*, 1(4-5), 22-26.
- Mishra, P. ve Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teacher College Record*, 108(6), pp. 1017-1054.
- Morrison, G.S. (1998). *Early Childhood Education Today*. New Jersey: Merrill.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : An expanded sourcebook*. Calif. : SAGE Publications.
- NAMC: North American Montessori Center. (2007).
<http://montessoritraining.blogspot.com.tr/2007/09/montessori-teacher-and-her-role.html> (2015 Mayıs 11)
- Nathan, E. J., (2009). An Examination Of The Relationship Between Preservice Teachers' Level Of Technology Integration Self-Efficacy (TISE) And Level Of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) (Doctoraldissertation). Dissertation Abstracts International. (3388727)
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education* 21 pp. 509–523
- Nissen, H., & Hawkins, C. J. (2010). Promoting emotional competence in the preschool classroom . *Chidhood Education* , 86(4), 255-259.
- Oğuzkan, Şükran ve Oral, Güler. (1983). *Okulöncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

- Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş. (2005). (Yayımlanmamış Proje Raporu). MEB, UNICEF ve Marmara Üniversitesi işbirliğiyle.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 102-122.
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-18.
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerini belirleme ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim*, 39(185), 266-276.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özyurt, S. (1999) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Adapazarı: Değişim Yayınları
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2001). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pierson, E. M. (2001). Technology integration practice as a function of pedagogical expertise. *Journal of Research on Technology in Education*, 33 (4), pp. 413–430.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Political myth about education reform: Lessons from research on teaching. *Phi Delta Kappan*, 66(5), pp. 349-355.
- Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L. & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: Implications for preservice and inservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 54, pp. 297-310.
- Sancar Tokmak, H. (2013). Changing preschool teacher candidates' perceptions about technology integration in a TPACK-based Material Design course. *Education As Change*, 17(1), pp. 115–129.
- Sancar Tokmak, H., Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2013). Mersin üniversitesi okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) özgüven algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 141, 35-51.

- Schmidt, D. A.(a), Baran, E. (a), Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J. & Shin, T. S. (2014). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), pp. 123-149.
- Seferoğlu, S. S. (1999). Hizmet içinde mesleki gelişim ve uzaktan eğitim teknolojilerinin kullanılması. *Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 103-111.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programları hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 21-30.
- Senemoğlu, N. (1998). Bilgi çağımızda öğretmenimiz sempozyumu. Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programlarına ilişkin bir inceleme, Ankara: ANAÇEV.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), pp. 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1–22
- Sönmez, V. , (2000). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, “Eğitimin Tarihsel Temelleri”, Edit: Sönmez, V. , An ı Yayıncılık, Ankara.
- Suharwoto, G. (2006). *Secondary mathematics preservice teachers’ development of technology pedagogical content knowledge in subject-specific, technologyintegrated teacher preparation program*. Unpublished doctoral dissertation, Oregon State University, Oregon.
- Suharwoto, G., & Lee, K. (2005). Assembling the pieces together: What are the most influential components in mathematics preservice teachers’ development of TPCK? *Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Information Technology & Teacher Education (SITE)*, Phoenix, 1–5.

Şahin, A. E. (2004). Meslek ve Öğretmenlik. (Edit: V. Sönmez). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

TDK, (2015). http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid= TDK.GTS.55cf0f42eebd15.81444004 tarih 15.08.2015 13.09 saatinde erişilmiştir.

Trilling, B. & Fadel C. (2009). *21st century skills*. Jossey- Bass : San Francisco p. 45-84.

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes*. (ED-2004/WS/31 cld. 16763). Paris: Author.(UNESCO).

Ural, O. (2003). Eğitimin psikolojik temelleri. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Ed. Ç. Özdemir). Ankara: Asil Yayınları, s. 101-135.

Ural, O., & Ramazan, O. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*, 11-56.

URL-1:

NTCM Publications, (2000). Principles and Standarts for School Mathematics(<http://www.anasinifi.com>).

Van Driel, J. H., Veal, W. R., & Janssen, F. J. J. M. (2001). Pedagogical content knowledge: An integrative component within the knowledge base for teaching (an essay review). *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 979–986.

Veysel, S. (2004). Eğitimin tarihsel temelleri. (Edit: V. Sönmez). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2003). Case study research: Design and methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ekler

Ek 1: Görüşme Formu

Merhaba,

Ben Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim dalında araştırma görevlisi olarak görev yapmaktayım.

Okul öncesi öğretmenlerinin, teknolojik pedagojik alan bilgilerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapıyorum. Bu araştırma ile ilgili sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, okul öncesi öğretmenlerinin mevcut durumunu değerlendirmeye ve okul öncesi öğretmenlerinin yeterliklerinin artırılmasına katkı sağlayacağını ümit ediyorum. Bana görüşme sürecince söyleyeceklerinizin tümü gizli kalacaktır. Araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle raporda belirtilmeyecektir.

Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili sormak istediğiniz bir soru var mı? Görüşmeye katılıp katılmama sizin isteğinize bağlıdır. Görüşmeyi izin verirseniz ses kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. Bunun sizin için bir sakıncası var mı? İzin verirseniz şimdi başlamak istiyorum.

Merve DAL

merve.dal@dpu.edu.tr

Görüşme Soruları

1. Çocuklara bir kavramı nasıl öğretiyorsunuz bana anlatabilir misiniz?
 - Bu kavramı neye göre seçersiniz.
 - Bu kavramın öğretirken plan dahilinde mi yoksa dersin seyrine göre mi gerçekleştirirsiniz.
2. Çocukların ön bilgilerini nasıl belirlersiniz
3. Çocuklara bu kavramı öğretirken zorluklar yaşadığınızda, nasıl bir yol izlersiniz?
 - Kavram yanlışları ile karşılaştınız mı?
4. Çocuklara öğrettiğiniz bu kavramı öğrenip öğrenmediğini nasıl değerlendirirsiniz.
 - Bu değerlendirmeyi sınıf geneline göre mi yoksa bireysel olarak mı değerlendirmektesiniz.
5. Teknoloji ile aranız nasıl, teknolojik gelişmeleri takip eder misiniz?
 - Bunu eğitiminize uyarlar mısınız?
6. Sınıfta teknoloji kullanır mısınız? Teknolojiyi hangi etkinliklere dahil edersiniz?
7. Teknolojiyi kullandığınız bir öğretim süresinde kontrol etmekte güçlük çektiğiniz durumlar var mıdır? Varsa nelerdir?
8. Çocukların bilgileri öğrenmelerinde sizce teknolojinin katkısı nedir?

Ek 2: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öğretmen Gözlem Formu

Öğretmen:

Okulu:

Gözlemci:

Yaş Gurubu:

Tarih :

Öğrenci Sayısı :

Değerlendirme:

(1) Tamamen Yetersiz (2) = Yetersiz (3) = Orta (4) = Yeterli (5) = Tamamen Yeterli

Uygun olan seçeneği (✓) ile işaretleyiniz

		1	2	3	4	5
1. TEKNOLOJİK BİLGİSİ						
1.1	Gelişen teknolojileri takip edebilme					
1.2	Farklı teknolojiler hakkında bilgi sahibi olma					
1.3	Teknolojiyi benimseme ve bunu eğitiminde kullanma					
1.4	İhtiyaç duyduğu konu hakkında bilgi sahibi olmak için teknolojiden yararlanma					
1.5	İhtiyaca göre sınıfta teknolojiyi kullanabilme					
1.6	Öğreteceği bilgileri etkili hale getirebilmek için teknolojiyi sürece dahil edebilme					
1.7	Öğretim esnasında teknoloji kullanırken karşılaştığı problemleri çözebilme					
2. ALAN BİLGİSİ						
2.1	Sınıfta öğretilen kavramların derinlik, kapsam ve genişliğine karar verebilme ve uygulayabilme					
2.2	Programdaki birbiri ile ilişkili kavramları planlı bir şekilde (plan dâhilinde) öğretebilme					
2.3	Dersin seyrinde ortaya çıkan yeni bir kavramı doğaçlama gerçekleştirme					
2.4	Öğreteceği kavramları gerçek yaşam ile ilişkilendirebilme					
2.5	Öğreteceği kavramları diğer kavramlar ile ilişkilendirebilme					
2.6	Öğreteceği kavramları somuttan soyuta / basitten karmaşığa doğru düzenleyebilme					
2.7	Çocukların öğrenmelerini sağlamada bireysel özelliklerini dikkate alması					
3. PEDAGOJİK BİLGİSİ						
3.1	Öğretim dilini çocukların anlayabileceği seviyeye indirgeyebilme					
3.2	Çocukların öğrenmeleri için uygun olan öğretim yöntemlerini belirleyebilme					
3.3	Çocukların farklı yöntemlerle öğrenmelerini sağlayabilme					
3.4	Öğretim biçimini çocukların bireysel farklılıklarına göre uyarlayabilme					
3.5	Çocukların bireysel performanslarını					

	değerlendirebilme					
3.6	Sınıf ortamının nasıl düzenlemesi gerektiğini bilme					
3.7	Sınıf yönetimini hakimiyeti					
4. PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ						
4.1	Belli bir konuyu öğretirken çocukların kavram yanılgılarını tahmin edebilme ve bu yanılgıları giderebilme					
4.2	Müfredattaki kavramlar arasındaki bağlantıyı ders esnasında çocuklara (aktarabilme) yansıtabilmesi					
4.3	Çocukların öğrenmelerine rehberlik etmede etkili öğretim yöntemlerini seçebilme					
4.4	Çocuklar için yeni olan kavramları onların yaşına ve seviyesine uygun olarak açıklayabilme					
4.5	Soyut olan bilgileri çocukların gelişim düzeyine uygun olarak somutlaştırabilme					
4.6	Programda var olan konuları çocukların ilgileri doğrultusunda şekillendirebilme					
4.7	Planlanan etkinliklere göre öğrenciye özgür iradesini kullanma fırsatı verebilme					
4.8	Öğrencinin seviyesine uygun, disiplinler arası etkinlikler hazırlayabilme					
5. TEKNOLOJİK ALAN BİLGİSİ						
5.1	İnternet ortamında okul öncesi programına uygun görsel materyalleri bulma ve uygulayabilme					
5.2	Alan bilgisinde özel kavramları ifade etmek için çeşitli teknolojik gösterimler (örn: projeksiyon, multi-medya, görseller vb.) kullanabilme yeteneği					
5.3	Konuyu anlatırken öğrencilerin neyi anlayıp anlamadıklarına göre teknolojiyi öğretime dahil edebilme					
5.4	Çocukları değerlendirmede çeşitli yöntem ve teknikleri kullanabilme					
5.5	Sınıfta konuya özgü etkinlikleri yapmayı kolaylaştıran teknolojileri kullanabilme					
5.6	Çocuklara etkinlikleri teknolojik materyalden yararlanarak anlatma					
5.7	Kavramları somut öğretmek için teknolojiyi sürece dahil edebilme					
6. TEKNOLOJİK PEDAGOJİK BİLGİSİ						
6.1	Teknolojiyi sınıfta nasıl kullanacağına dair farklı fikirler üretebilme					
6.2	Öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlayacak teknolojileri temin edebilme ve kullanabilme					
6.3	Çeşitli öğretim etkinliklerinde teknoloji kullanımını benimseme					
6.4	Sınıfta öğretim esnasında teknolojinin öğretimde nasıl kullanabileceği konusunda eleştirel düşünme					
6.5	Teknolojiyle zenginleştirilmiş bir sınıfı etkili bir şekilde yönetebilme					
6.6	Çocukların öğrenip öğrenmemelerini değerlendirirken çeşitli teknolojileri sürece dahil edebilme					
6.7	Teknolojiyi kullanırken zamanı verimli kullanabilme					
7. TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ						
7.1	Program dâhilindeki bilgilerden yola çıkarak konunun etkililiğini sağlamak için teknolojiyi kullanabilme					
7.2	Çocuklara hangi kavramın nasıl öğretileceğini planlarken uygun teknolojiyi seçebilme					

7.3	Teknolojiyi sınıfta çeşitli öğretim yaklaşımlarıyla (proje temelli, problem temelli, işbirlikçi öğrenme, düz anlatım vb.) harmanlayarak kullanabilme					
7.4	Öğreteceği konuya, öğretim yöntemine ve öğrencilerin becerilerine uygun teknolojileri seçme ve kullanma					
7.5	Çocukların hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alarak gelişen teknoloji ile desteklenmiş öğrenme ortamı sunabilme					
7.6	Kavramları, teknoloji, pedagoji ve alan bilgisiyle harmanlayarak öğretebilme					
TOPLAM:						

Ek 3: İzin Belgeleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/08/2015-31524



T. C.
DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 45295868-044-
Konu : Anketler (Merve DAL)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 22/07/2015 tarihli ve 7413534 sayılı yazı.

Enstitünüz yüksek lisans programı öğrencisi Merve DAL'ın anket çalışması ile ilgili Kütahya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi yazısı sureti ve eki yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imza
Miktat BEKTAŞ
Daire Başkanı

EK :
1-İlgi yazı sureti ve eki



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.7413534
Konu : Merve DAL'ın Anket Çalışması

22.07.2015

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Başkanlığı)

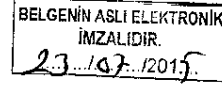
İlgi : a) 06/07/2015 tarihli ve 5811 sayılı yazınız.
b) 14/07/2015 tarihli ve 7271818 sayılı onay.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Merve DAL'ın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Düzeylerinin Belirlenmesi" başlıklı anket çalışması için Valilik Makamından alınan ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Coşkun ESEN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: İlgi (b) onay (1 sayfa)



M. Kemal EĞMİR
V.H.K.İ.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KÜTAHYA
Elektronik Ağ: kutahya.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistime43@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Filiz ÖRNEK- VHKİ
Tel: (0 274) 2236241/159
Faks: (0274) 2236254

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3827-8821-30be-be56-1ede kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.7271818
Konu : Merve DAL'ın Anket Çalışması

14/07/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 05/06/2015 tarihli ve 4977 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesi doğrultusunda, Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının ilgi (b) yazısında Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Merve DAL'ın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Düzeylerinin Belirlenmesi (Kütahya İli Örneği)" konulu anket çalışmasını Merkezde bulunan okullarda görev yapan Okul Öncesi Öğretmenlerine uygulamak istediği belirtilmektedir.

İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu anket çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim- öğretime aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını; Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hamdi SARIOZ
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
14/07/2015

Yüksel KARA
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KÜTAHYA
Elektronik Ağ:kutahya.meb.gov.tr
e-posta:stratejigelistirme43@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Filiz ÖRNEK - VHKİ
Tel: (0 274) 2236241/159
Faks: (0 274) 2236254

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3807-0c7e-3da0-a4bb-1db7 koda ile teyit edilebilir.

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı soyadı: Merve DAL

Doğum tarihi: 27.02.1990

Doğum yeri: Balıkesir/ Bandırma

Adres: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Oda No: 105.

E-Posta: merve.dal@dpu.edu.tr

Öğrenim Durumu:

2012-2015: Yüksek Lisans, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı.

2014-2015: Pedagojik Formasyon Sertifikası, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

2008-2012: Lisans, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Fizik Bölümü

2004-2008: Lise, Şehit Mehmet Gönenc Lisesi (YDA).

1996-2004: İlköğretim, Edincik İlköğretim Okulu.

İş Deneyimi:

2014-... Öyp Araştırma Görevlisi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı (35. Madde görevlendirmesi).