

## Gelişime Uygun Uygulamalar İnanç Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

### Adaptation of Developmentally Appropriate Practice Teacher Beliefs Scale to Turkish

İkbal Tuba ŞAHİN SAK<sup>1</sup>

Ramazan SAK<sup>2</sup>

Başvuru Tarihi: 06.10.2016

Yayına Kabul Tarihi: 14.02.2017

DOI: 10.21764/efd.17842

**Özet:** Bu çalışmanın amacı, Gelişime Uygun Uygulamalara ilişkin Kim ve Buchanan (2009) tarafından geliştirilen öğretmen inanç ve uygulama ölçeğinin inanç alt ölçeğini Türkçeye uyarlamak, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmaktır. Ölçek İngilizceden Türkçeye araştırmacılar tarafından çevrilmiş ve İngiliz dili ve okul öncesi eğitim alanlarında beş uzmanın görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlenen 686 okul öncesi öğretmeninden elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizi, 416 öğretmenden toplanan veriler ise doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. Beşli Likert tipi, biri açık uçlu olmak üzere toplam 29 maddeden oluşan ölçeğin, açımlayıcı faktör analizi sonucunda Gelişime Uygun Olan (GU), Gelişime Uygun Olmayan (GUO) ve Aile, Kültür ve Kaynaştırma olmak üzere 3 alt boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Ölçeğin tüm maddeleri için hesaplanan toplam güvenilirlik katsayısı (Cronbach alpha) .85 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin 3 faktörlü yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile de doğrulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda; Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeğinin (GUUÖİÖ), öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** *Okul öncesi eğitim, gelişime uygun uygulamalar, öğretmen inançları, geçerlik, güvenilirlik*

**Abstract:** This paper reports on the adaptation of the Teacher Beliefs Scale of the Teacher Beliefs and Practices Survey (Kim & Buchanan, 2009) for use in Turkey. Testing of the new Turkish-language version, known as the Developmentally Appropriate Practice Teacher Beliefs Scale (DAP-TBS), was conducted via a survey of 686 preschool teachers for exploratory factor analysis and 416 teachers for confirmatory factor analysis selected randomly. Initially, the scale was translated from English into Turkish by the researchers; it was then revised based on the views of five experts from Turkish university departments of English Language and Literature (n=2) and Early Childhood Education (n=3). Through exploratory factor analysis, three subscales were identified: (1) Developmentally Appropriate, (2) Developmentally Inappropriate, and (3) Family, Culture and Inclusion. The Cronbach's alpha score for the scale as a whole was 0.85, and the validity of each of the three subscales was established through confirmatory factor analysis. The study found that DAP-TBS to be a valid and reliable instrument for determining Turkish teachers' beliefs related to developmentally appropriate practices.

**Keywords:** *Preschool education, developmentally appropriate practice, teacher beliefs, validity, reliability.*

## Giriş

Türkiye’de okul öncesi eğitimin amaçları, “çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilkokula hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak ve çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak” olarak belirlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013, s. 10). Bu amaçlar doğrultusunda, çocukların öğrenme süreci içerisinde planlamadan uygulamaya, araştırmadan üretmeye kadar her konuda aktif olmasını sağlayan çocuk merkezli bir program hazırlanmıştır. Program, çocuğun bütün gelişim alanlarını desteklemeye yönelik olarak oyun temelli şekilde hazırlanmıştır ve kültürel-evrensel değerleri ve aileyi göz önünde

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D., [ikbalsahin@gmail.com](mailto:ikbalsahin@gmail.com)

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D., [ramazansak06@gmail.com](mailto:ramazansak06@gmail.com)

bulundurmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Özellikle son dönemde çocuk merkezilik fikrinin gelişime uygun uygulamalar (GUU) formunda okul öncesi eğitimde yaygınlaştığı göz önünde bulundurulduğunda (Tzuo, Yang & Wrigt, 2011), Türkiye’de okul öncesi eğitim programının GUU ilkeleri paralelinde bir program olduğunu söylemek mümkündür.

80lerde ve 90larda Amerika Birleşik Devletleri’nde tam gün okul öncesi eğitim kurumlarının önem kazanması, çocuklara standart testler ve akademik başarılar için gerekli olan temel becerilerin de kazandırılması anlamına gelmekteydi. Çocukların akademik başarılarına odaklanan bu duruma karşıt bir duruş olarak GUU ortaya çıkmıştır (Wortham, 2006). GUU (Wortham, 2006), çocukların nasıl öğrendikleri ve nasıl geliştikleri konusunda varsayımlara değil, bilimsel bilgiye dayanan uygulamalar şeklinde tanımlanmaktadır (Copple & Bredekamp, 2009). Bir başka ifadeyle, çocukların nasıl geliştiklerine, nasıl öğrendiklerine ve kültürel/bireysel farklılıklarına dayalı uygulamalar bütünüdür (Morrison, 2011). GUU bir program değil; çocuk gelişimine dayalı programlar hazırlanırken göz önünde bulundurulması gereken bir yaklaşım, bir çatı veya bir felsefedir (Gestwicki, 1999; Wortham, 2006).

GUU, bir çocuğun nasıl geliştiği ve öğrendiği ile ilgili bazı ilkelere dikkat çekmiştir. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür (Bredekamp & Copple, 1997, s.10-15):

1. Çocuğun gelişim alanları -sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel- birbiriyle yakından ilişkilidir. Bir alandaki gelişim hem diğer gelişim alanlarını etkilemekte hem de diğer gelişim alanlarından etkilenmektedir.
2. Gelişim daha sonra elde edilen bilgi, beceri ve yeteneklere bağlı olarak nispeten tahmin edilebilir bir sıra izlemektedir.
3. Gelişim; hem çocuktan çocuğa hem de her bir çocuk için kendi içerisinde gelişim alanlarında farklılık göstermektedir.
4. Öğrenme ve gelişme ile ilgili kritik dönemler vardır ve bu dönemler çocuğun yaşamındaki ilk deneyimlerinden olumlu ya da olumsuz olarak etkilenmektedir.
5. Gelişim, karmaşıklığa, organize etmeye ve içselleştirmeye doğru daha tahmin edilebilir bir şekilde ilerlemektedir.
6. Gelişim ve öğrenme, çeşitli sosyal ve kültürel bağlamlarda gerçekleşmekte ve bu bağlamlardan etkilenmektedir.
7. Çocuklar, fiziksel ve sosyal deneyimlerine bağlı olarak aktif bir şekilde öğrenmektedirler. Aynı zamanda, çevrelerindeki dünyaya ilişkin anlayışlarını yapılandırmak için, deneyimlerini kültürel bir süzgeçten geçirmektedirler.
8. Gelişim ve öğrenme, çocukların biyolojik olgunlukları ve içinde yaşadıkları fiziksel ve sosyal çevrenin etkileşiminin bir sonucudur.

9. Oyun, hem çocukların sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimleri hem de bu gelişimlerin sergilenmesi için önemli bir araçtır.
10. Gelişim; çocuklar yeni edindikleri becerileri uygulama fırsatı bulduklarında ve yeterliliklerinin üzerinde bir zorlukla karşılaştıklarında ilerlemektedir.
11. Çocuklar, farklı şekillerde öğrenmekte ve bildiklerini ve öğrendiklerini farklı yollarla ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin bu uygulamaları sınıflarına en etkili şekilde aktarmalarında belirleyici unsurlardan biri öğretmenlerin inançlarıdır. Bandura (1986) inançları, kişilerin hayatları boyunca verdikleri kararların belirleyicisi olarak görürken, Dewey (1910) öğretmen inançlarına vurgu yaparak öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının inançlarıyla şekillendiğini ifade etmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin belirli bir durumla ilgili inançlarının ortaya konması önemlidir.

GUU ile ilgili pek çok çalışmada da, öğretmenlerin GUU ile ilgili yalnızca inançları veya inanç ve uygulamaları birlikte araştırılmış, bunlar arasındaki tutarlılığın ortaya konması amaçlanmıştır. Bu çalışmalardan birinde Şahin-Sak, Tantekin-Erden ve Pollard-Durodola (2016), Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf yönetiminin fiziksel düzenleme ve öğretim etkinliklerini planlama boyutlarına ilişkin inanç ve uygulamalarının ne ölçüde gelişime uygun olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin inançları, kendi söylemlerine dayanan uygulamaları ve gerçek uygulamalarına kıyasla gelişime daha uygundur. Bununla birlikte, okulların fiziksel özellikleri ve çocukların özellikleri, öğretmenlerin gerçek uygulamaları üzerinde etkili olmaktadır. Kim ve Han (2015), 35 okul öncesi öğretmeni ve 51 öğretmen adayının sosyal yeterlilik öğretim stratejileri, GUU ve bu ikisi arasındaki ilişki ile ilgili inanç ve uygulamalarını incelemiş; GUU ve sosyal yeterlik öğretim stratejilerinin kabul edilebilirliği ve uygulanabilirliği ile ilgili inançları arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Demircan ve Tantekin-Erden (2015), okul öncesi öğretmenlerinin ve çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin GUU’ya dair inançları, gelişime uygun olmayan uygulamaya dair inançları ve okul öncesi eğitimde aile katılımına ilişkin görüşlerini oraya koymayı amaçladıkları çalışmalarında, öğretmenlerin ve ebeveynlerin aile katılımı tutumları ve algıladıkları aile katılımı bariyerlerinin onların GUU ve gelişime uygun olmayan uygulamaya dair inançlarını yordadığını ortaya koymuşlardır. Hegde, Sugita, Crane-Mitchell ve Averett (2014), Japon öğretmenlerin GUU’ya ilişkin inanç ve uygulamalarını ortaya koymayı amaçlamış ve 10 erken çocukluk dönemi öğretmeni ile derinlemesine görüşmeler yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin hem inanç hem de uygulamalarının gelişime uygun olduğu, öğretmenlerin ifadelerinin, GUU’ya ilişkin Amerika’da yayınlanan prensiplerle tutarlı olduğu belirlenmiştir. Kim (2013) tarafından, Güney Kore ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki okul öncesi öğretmen adaylarının müzik ve GUU ile ilgili inançlarını ve bu ikisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmanın sonunda, Kore’deki öğretmen adaylarının Amerika’daki adaylara göre, hem müziğin estetik yararları hem de GUU ile ilgili daha güçlü bir inanca sahip oldukları bulunmuştur. Rentzou ve Sakelleriou (2011), Yunan okul öncesi öğretmen adaylarının GUU ile ilgili inanç ve kendi söylemlerine

dayanan uygulamalarını araştırmış; öğretmen adaylarının inançlarının uygulamalarına göre gelişime daha uygun olduğunu ortaya koymuşlardır. Sakelleriou ve Rentzou (2011) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise, Yunan ve Rum okul öncesi öğretmen adaylarının GUU ile ilgili inançlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın sonunda, Rum öğretmen adaylarının yaklaşımlarının GUU'nun ilkeleri ile daha paralel olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, hem Yunan hem de Rum öğretmen adaylarının inançları, kendi söylemlerine dayanan uygulamalarına göre GUU'nun prensiplerine daha yakındır. Abu-Jaber, Al-Shawareb ve Gheith (2010) Ürdün'de okul öncesi öğretmenlerinin GUU ile ilgili inançlarını araştırmışlar ve Ürdünlü öğretmenlere göre gelişime uygun ve çocuk merkezli yaklaşımların, gelişime uygun olmayan ve öğretmen merkezli yaklaşımlardan daha faydalı olduğunu bulmuşlardır. Hindistan'daki okul öncesi öğretmenlerinin GUU ile ilgili inançları, kendi söylemlerine dayanan uygulamaları ve gerçek uygulamaları Hegde ve Cassidy (2009) tarafından araştırılmış; öğretmenlerin inançlarının, hem kendi söylemlerine dayanan uygulamalarına hem de gerçek uygulamalarına göre gelişime daha uygun olduğu bulunmuştur. Lee, Baik ve Charlesworth (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, Koreli okul öncesi öğretmenlerinin destek kullanmada (scaffolding) gelişime uygun olan ve olmayan inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonunda, destek kullanmaya yönelik somut öğretme becerileri ve stratejilerinin öğretildiği bir programın Koreli okul öncesi öğretmenlerinin GUU ile ilgili inançlarında olumlu bir etki yaptığı bulunmuştur. McMullen, Elicker, Goetze, Huang, Lee, Mathers, Wen ve Yang (2006), 57 okul öncesi öğretmenin inançlarını ve uygulamalarını karşılaştırmış; öğretmenlerin özellikle rutinler, sınıfların düzenlenmesi ve önceden belirlenmiş bir programın olması konularında daha geleneksel inançlara sahip olduklarını, kendi söylemlerine dayanan uygulamalarında ise, özellikle oyun zamanı, erken okuryazarlık ve dil etkinlikleri konularında daha gelişime uygun olduklarını bulmuşlardır.

GUU ile ilgili öğretmen inançlarının belirlendiği çalışmaların çoğunda; Charlesworth, Hart, Burts ve Hernandex tarafından 1991 yılında NAEYC'nin önerilerine göre geliştirilen ve Charlesworth, Hart, Burts, Thomasson, Mosley ve Fleege tarafından 1993 yılında gözden geçirilen, ardından Burts, Buchanan, Charlesworth ve Jambunathan (2000), Kim (2005) veya Kim ve Buchanan (2009) tarafından yeniden düzenlenen öğretmen inanç ve uygulama ölçeği kullanılmıştır. Gerek ölçeğin kullanım yaygınlığı, gerekse GUU ile Türkiye'deki okul öncesi eğitim programındaki paralellikler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen inanç ve uygulama ölçeği inanç alt ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

## **Yöntem**

Bu araştırmanın amacı; Gelişime Uygun Uygulamalara ilişkin Kim ve Buchanan (2009) tarafından düzenlenen öğretmen inanç ve uygulama ölçeğinin inanç alt ölçeğini Türkçeye uyarlama geçerlilik ve güvenilirlik analizlerini yapmaktır. Bu bölümde araştırmanın çalışma grubu, ölçeğin orijinali, ölçme aracının Türkçeye çevrilmesi, ölçme aracının uygulanması ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere yer verilmiştir.

## Çalışma Grubu

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu çalışmada, açımlayıcı faktör analizi için Van ve Ankara illerinden veri toplanırken, doğrulayıcı faktör analizi için Tokat ve Van illerinden veri toplanmıştır. Dolayısıyla her bir faktör analizi için farklı katılımcılar kullanılmıştır. Bu araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmış olup bu örneklemin temel özelliği örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olması ve örnekleme birimlerinin örneklem seçilme olasılıklarının eşit veya bağımsız olması olarak açıklanabilir (Büyüköztürk, Çakmak-Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Araştırmanın açımlayıcı faktör analizi için 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Van ve Ankara illerinde, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 750 okul öncesi öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Ancak, daha sonra yapılan değerlendirmelerde %10'undan çoğu boş bırakılmış 64 ölçek analiz dışı bırakılarak, toplamda araştırmaya katılan 686 öğretmenden toplanan veriler analiz için uygulanmıştır. 686 öğretmenin 652'sini kadın okul öncesi öğretmenleri oluştururken, 34'ünü erkek okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi için ise Tokat ve Van illerinden yine seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 450 okul öncesi öğretmeninden veriler toplanmıştır. Yapılan değerlendirmelerde %10'undan çoğu boş bırakılmış 34 ölçek analiz dışı bırakılarak, toplamda araştırmaya katılan 416 öğretmenden toplanan veriler analiz için kullanılmıştır. 416 okul öncesi öğretmeninden 398'ini kadın öğretmenler oluştururken, 18'ini ise erkek öğretmenler oluşturmuştur.

Veri toplama sürecinde, araştırmacılar Van ve Ankara illerinde farklı ilçelerden olacak şekilde okulları ziyaret edip, alınan izinler doğrultusunda, önce okul yöneticilerine ve sonrasında öğretmenlere çalışma konusunda kısa bir bilgilendirme yapmışlardır. Bu bilgilendirme sonrasında çalışmaya gönüllü katılımı kabul eden öğretmenlere araştırmacılar tarafından ölçekler uygulanmıştır.

## Öğretmen İnanç ve Uygulama Ölçeğinin İnanç Alt Ölçeğinin Orijinali

Kim ve Buchanan (2009) öğretmen inanç ve uygulama ölçeğinin daha önceki formunu 1997'de yılında NAEYC (Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Derneği) tarafından yayınlanan GUU rehberini kriter olarak yeniden düzenlemişlerdir. Gelişime Uygun Uygulamalara ilişkin Kim ve Buchanan (2009) tarafından düzenlenen öğretmen inanç ve uygulama ölçeğinin inanç alt ölçeği orijinalinde 1'i açık uçlu ve 42'si beşli likert tipi toplamda 43 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinali üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyut ve o alt boyuta ilişkin maddeler aşağıdaki gibidir.

Gelişime Uygun Uygulamalar: 3, 4, 5, 8, 9, 12, 13, 16, 18, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 33 (toplamda 17 madde)

Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar: 2, 7, 10, 11, 14, 15, 17, 19, 20, 24, 31, 39, 40, 41, 42, 43 (toplamda 16 madde)

Aile, Kültür ve Kaynaştırma: 6, 27, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38 (toplamda 9 madde)

Ayrıca, ölçekte yer alan Gelişime Uygun Olmayan 16 madde (2, 7, 10, 11, 14, 15, 17, 19, 20, 24, 31, 39, 40, 41, 42, 43) tersten puanlanmaktadır. Öğretmen inanç ölçeğinin toplam güvenirlik katsayısı (Cronbach alpha) .858'tir.

#### Veri Toplama Aracının Türkçeye Çevrilmesi

Ölçek İngilizceden Türkçeye iki araştırmacı tarafından çevrilmiştir. Daha sonra ise ölçeğin Türkçe hali İngilizce bölümünden iki öğretim üyesi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin üç hali (orijinal hali, Türkçe hali, Türkçeden İngilizceye çevrilmiş hali) İngiliz dili ve okul öncesi eğitim alanlarında Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinden beş uzmanın görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen ölçeğin son hali okul öncesi öğretmenliği bölümünde eğitim gören 50 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin anlaşılabilirliği konusunda öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda ölçekte birkaç küçük değişiklik yapıldıktan sonra ölçeğin Türkçe son haline karar verilmiştir.

#### Verilerin Analizi

Hazırlanan ölçeğin yapı geçerliği Temel Bileşenler Analiz (Principle-Component Analysis) yöntemine dayalı açıklayıcı faktör analiziyle, sonrasında ise açıklayıcı faktör analizi ile belirlenen üç yapıyı doğrulayıp doğrulamadığı doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için ise Cronbach-alfa iç güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

#### **Bulgular**

Okul öncesi öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeğinin (GUUÖİÖ), uygulanmasıyla elde edilen verilere önce geçerlik, sonrasında ise güvenirlik analizleri uygulanmıştır.

#### Açıklayıcı Faktör Analizi

Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett testi sonuçlarıyla incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri 0.880 olarak bulunmuştur. Örneklem büyüklüğünün uygunluğu KMO ve Barlett istatistiğiyle onaylanmıştır (KMO =.880;  $X^2 = 6273,794$ ,  $P = .000$ ). KMO değerinin 0.60'tan büyük olması ve Barlett küresellik testinin anlamlı çıkması verilerin analize uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2014).

Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeğinin orijinal 42 maddelik haline Açıklayıcı Faktör analizi uygulanmıştır. Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeğinin özgün formu üç boyutlu bir yapı ortaya koyduğu için temel bileşenler analiz tekniği ve Varimax döndürme faktör çözümlemesi sonuçları üç faktörle sınırlandırılmıştır.

Elde edilen üç faktörlü yapıda, madde toplam korelasyonu ve madde faktör yük değeri 0.45'in altında olan veya binişik olan 14 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin nihai formunda bulunan 3 faktörlü yapıya ait 28 maddenin döndürme sonrası açıklanan varyans değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir.



Tablo 1. Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeğinin Açıklanan Varyans Değerleri

Bileşenler	Başlangıç öz değerleri			Yük değerleri			Döndürme rotasyon sonrası yük değerleri		
	Toplam	Varyans	Yığılma %	Toplam	Varyans	Yığılma %	Total	Varyans	Yığılma%
1	6.815	24.338	24.338	6.815	24.338	24.338	5.414	19.337	19.337
2	3.329	11.888	36.226	3.329	11.888	36.226	3.347	11.953	31.289
3	1.548	5.528	41.754	1.548	5.528	41.754	2.930	10.465	41.754

Tablo 1 incelendiğinde, Varimax döndürme işlemine tabi tutulan ölçeğin 3 faktörüne ilişkin toplam açıklanan varyans değeri % 41.754'tür.

Okul öncesi öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara ilişkin inançlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin yapısında bulunan toplam 28 maddenin 3 faktör altında madde yük değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Faktör ve Madde Yük Değerleri

Faktörler	Faktör No	Faktör Adı	Madde Yük Değeri
1. Faktör	29	Gelişime Uygun Uygulamalar	.695
	18	Gelişime Uygun Uygulamalar	.693
	16	Gelişime Uygun Uygulamalar	.669
	5	Gelişime Uygun Uygulamalar	.638
	12	Gelişime Uygun Uygulamalar	.619
	8	Gelişime Uygun Uygulamalar	.614
	4	Gelişime Uygun Uygulamalar	.613
	25	Gelişime Uygun Uygulamalar	.613
	13	Gelişime Uygun Uygulamalar	.541
	21	Gelişime Uygun Uygulamalar	.534
	26	Gelişime Uygun Uygulamalar	.503
	22	Gelişime Uygun Uygulamalar	.477
	3	Gelişime Uygun Uygulamalar	.476
2. Faktör	40	Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	.690
	42	Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	.688
	41	Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	.674
	39	Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	.622
	14	Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	.610
	43	Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	.547
	17	Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	.535
	20	Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	.502
10	Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	.478	
3. Faktör	35	Aile, Kültür ve Kaynaştırma	.686
	36	Aile, Kültür ve Kaynaştırma	.659
	34	Aile, Kültür ve Kaynaştırma	.653
	37	Aile, Kültür ve Kaynaştırma	.628
	32	Aile, Kültür ve Kaynaştırma	.532
	38	Aile, Kültür ve Kaynaştırma	.512

Tablo 2’de belirtildiği gibi, maddelere ilişkin yük değerleri 0.476 ile 0.695 değerleri arasında değişim göstermektedir. Birinci faktör toplam 13 (29, 18, 16, 5, 12, 8, 4, 25, 13, 21, 26, 22, 3); ikinci faktör toplam 9 (40, 42, 41, 39, 14, 43, 17, 20, 10); ve üçüncü faktör toplam 6 (35, 36, 34, 37, 32, 38) madde ile ölçekte temsil edilmiştir. Buna göre birinci faktör Gelişime Uygun Uygulamalar, ikinci faktör Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar ve üçüncü faktör Aile, Kültür ve Kaynaştırma olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 3’te ölçeği oluşturan 28 maddenin maddelerden elde edilen toplam puan ile madde puanlarının korelasyon değerleri verilmiştir. Tablo 3’te görüldüğü gibi maddelerin madde-toplam puan korelasyon değerleri yüksek olup, 0.268 ile 0.627 arasında değişmektedir. Madde-toplam puan korelasyonlarının yüksek olması da yapı geçerliğine bir kanıt oluşturmaktadır. Nihai ölçek formunda kalan 28 maddeye ilişkin madde-madde korelasyon değerleri incelendiğinde bütün maddelerin birbirleriyle olan ilişkilerinin  $p=.000$  ( $p<.01$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçla, ölçekteki maddelerin birbiriyle ilişkisinin yüksek düzeyde olduğu ve benzer yapıyı ölçtüğü söylenebilir.

Tablo 3. Toplam Madde toplam Korelasyon Tablosu

Maddeler	Sig (p) Değeri	N	Madde- Toplam Puan Korelasyon Değeri	Maddeler	Sig (p) Değeri	N	Madde- Toplam Puan Korelasyon Değeri
1- Madde 3	.000	686	.486**	15- Madde 25	.000	686	.557**
2- Madde 4	.000	686	.542**	16- Madde 26	.000	686	.404**
3- Madde 5	.000	686	.544**	17- Madde 29	.000	686	.627**
4- Madde 8	.000	686	.498**	18- Madde 32	.000	686	.350**
5- Madde 10	.000	686	.268**	19- Madde 34	.000	686	.399**
6- Madde 12	.000	686	.542**	20- Madde 35	.000	686	.583**
7- Madde 13	.000	686	.472**	21- Madde 36	.000	686	.609**
8- Madde 14	.000	686	.280**	22- Madde 37	.000	686	.592**
9- Madde 16	.000	686	.531**	23- Madde 38	.000	686	.395**
10- Madde 17	.000	686	.309**	24- Madde 39	.000	686	.328**
11- Madde 18	.000	686	.502**	25- Madde 40	.000	686	.398**
12- Madde 20	.000	686	.340**	26- Madde 41	.000	686	.362**
13- Madde 21	.000	686	.574**	27- Madde 42	.000	686	.456**
14- Madde 22	.000	686	.478**	28- Madde 43	.000	686	.386**

\*\*p manidarlık düzeyi  $p<.01$  olarak bulunmuştur.

### Doğrulatoryı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizine (AFA) ilişkin modelin uygunluğu, doğrulatoryı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012) önceden seçilen faktör modelinin veriye uyumunun sağlanıp sağlanmadığını değerlendirmek için kullanılan en etkili analizin Doğrulatoryı Faktör Analizi olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen modelin uygunluğu (fit of model); Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation; RMSEA), Karşılaştırmalı Uygunluk İndeksi (Comparative Fit Index; CFI), Uygunluk İndeksi (Goodness of Fit Index; GFI), Ki-kare ( $\chi^2$ ) uyum indeksi ve  $\chi^2$ /Serbestlik Derecesi (S.D.) ölçütleri ile sınanmıştır. Doğrulatoryı Faktör Analizinde ölçüt olarak alınan RMSEA değeri için, 0.05 ya da daha küçük değerler mükemmel uyumu, 0.08’den küçük olması iyi uyuma işaret ederken (Jöreskog ve Sörbom, 1993), 0.10 ve daha büyük rakamlar ise zayıf uyuma işaret eder (Tabachnick ve Fidel, 2001).

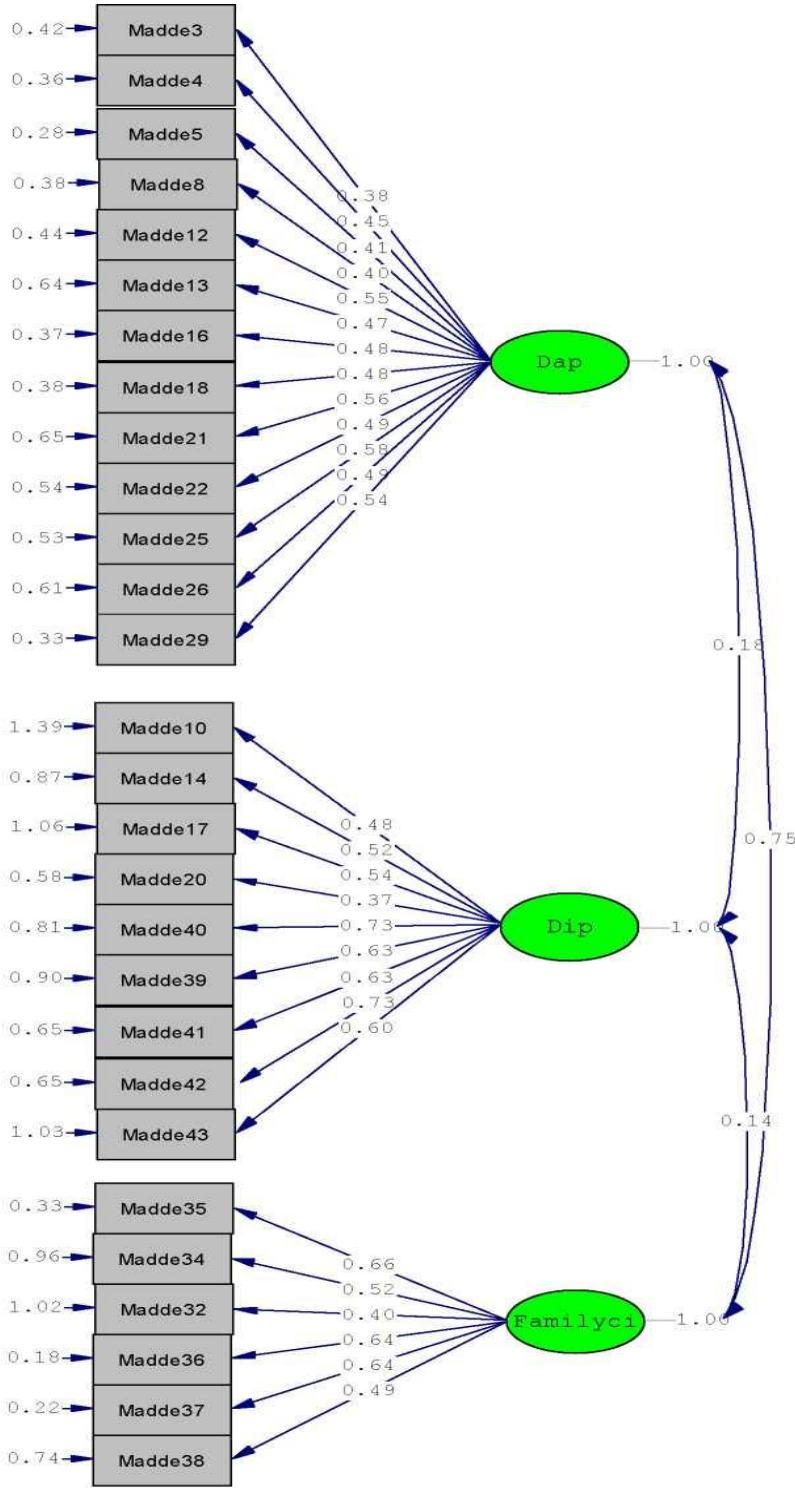


Yapılan analiz sonucu, modelin uygunluğuna ilişkin RMSEA değeri 0.060 ve RMSEA'nın %90 düzeyindeki güven aralığı 0.055-0.065 arasında bulunmuştur. Modelin uygunluğu için kriter olarak kullanılan CFI değeri 0.95, GFI değeri 0.87 ve benzer şekilde AGFI değeri de 0.85 olarak tespit edilmiştir. CFI, GFI ve AGFI değerlerinin 0.90'a yaklaşması mükemmel bir modelin habercisi olduğu ilkesinden yola çıkarak, çalışmadaki bu değerlerin iyi bir seviyede olduğu kabul edilebilir. Çalışmada elde edilen RMR değeri 0.053 olup, iyi uyuma işaret etmektedir. Çünkü RMR (Root Mean Square Residuals)  $\leq 0.05$  mükemmel uyumu,  $RMR \leq 0.08$  ise iyi uyumu belirtir (Byrne, 2005). Büyük örneklerde, serbestlik derecesinin  $\chi^2$ 'ye oranı da yeterlilik için bir ölçüt olarak kullanılabilir. Bunun için  $\chi^2/S.D. \leq 3$  ise iyi,  $\chi^2/S.D. \leq 5$ 'e kadar olan oranlar da yeterli uyum olarak kabul edilir (Çokluk ve diğ., 2012; Kline, 2005). Buradan hareketle elde edilen Ki-kare değerinin S.D.'ye oranı  $861.77/347=2.48$  olarak elde edilmiştir. Bu değer, iyi uyumun olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizinden aldığımız tüm göstergeler, ölçeğin üç alt boyut ile iyi düzeyde açıklanabileceğini ve maddeler arasındaki korelasyonun da iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizinde yorumlanmaya çalışılan örtük değişken (latent variable), üç faktörlü bir yapıda bağımlı değişken ve örtük değişkeni açıklamaya çalışan ölçek maddeleri de bağımsız değişken olarak kabul edildiğinde, modele ilişkin path diyagram Şekil 1'de gösterilmektedir.

#### Ölçeğin Güvenirlige İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeğinin güvenilirlik analizleri sonucunda Gelişime Uygun Uygulamalar faktörüne ilişkin güvenilirlik katsayısı (Cronbach alpha) .87, Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar faktörüne ilişkin güvenilirlik katsayısı (Cronbach alpha) .73 ve Aile, Kültür ve Kaynaştırma faktörüne ilişkin güvenilirlik katsayısı (Cronbach alpha) .77 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tüm maddeleri için hesaplanan toplam güvenilirlik katsayısı (Cronbach alpha) .85'tir.



Chi-Square=861.77, df=347, P-value=0.00000, RMSEA=0.060

Şekil 1. Modele İlişkin Path Diyagram

### Tartışma ve Sonuç

Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkan GUU, çocukların nasıl öğrendikleri ve nasıl geliştikleri konusunda bilimsel bilgiye dayanan uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Copple & Bredekamp, 2009). GUU bir program olmayıp, Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan okul öncesi eğitim

programı gibi çocuk merkezli birçok program için göz önünde bulundurulmuş bir yaklaşım, bir çatı veya bir felsefedir (Gestwicki, 1999; Wortham, 2006).

Programların etkililiğini belirleyen en önemli unsurlardan biri olan öğretmenlerin inançları eğitim alanında çalışan farklı paydaşların çalışma alanlarından birini oluşturmuştur. Bu bağlamda GUU'ya ilişkin Kim ve Buchanan (2009) tarafından geliştirilen öğretmen inanç ve uygulama ölçeğinin inanç alt ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Ölçek İngilizceden Türkçeye çevrilmiş, çevirinin doğruluğu ve uygunluğu konusunda gerekli uzman görüşleri alınmış; ardından Türkçe anlaşılabilirliği konusunda da okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Hazırlanan ölçeğin yapı geçerliği Temel Bileşenler Analiz (Principle-Component Analysis) yöntemine dayalı Açımlayıcı Faktör Analiziyle analiz edilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi için Van ve Ankara illerinden araştırmaya katılan 686 öğretmenden toplanan veriler kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğünün uygunluğu KMO ve Barlett istatistiğiyle onaylanmıştır (KMO =.880;  $X^2 = 6273,794$ ,  $P = .000$ ). Varimax döndürme işlemine tabi tutulan ölçeğin 3 faktörüne ilişkin toplam açıklanan varyans değeri % 41.754'tür. Söz konusu toplam varyansın %40 ile %60 aralığında olması çok faktörlü desenlerde yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007; Tavşancıl, 2005). Nihai ölçek formunda kalan 28 maddeye ilişkin korelasyon değerleri incelendiğinde ölçekteki maddelerin birbiriyle ilişkisinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analiziyle elde edilen yapının geçerli bir yapı olup olmadığı Doğrulayıcı Faktör Analiziyle test edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi için Tokat ve Van illerinden 416 okul öncesi öğretmeninden toplanan veriler kullanılmıştır. DFA sonuçlarına göre ölçeğin model uyum indeksleri kabul edilebilir düzeydedir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tüm maddeleri için hesaplanan toplam güvenilirlik katsayısı (Cronbach alpha) .85'tir.

Sonuç olarak, Türkçeye uyarlanan, üç alt boyut (Gelişime Uygun Olan, Gelişime Uygun Olmayan ve Aile, Kültür ve Kaynaştırma) ve biri açık uçlu olmak üzere toplam 29 maddeden oluşan Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeğinin (GUUÖİÖ), öğretmenlerin inançlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır. Söz konusu ölçeğin bu halinin, Türkiye'de okul öncesi dönemde (3-6 yaş) görev yapan öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarını belirleyerek, çocuk merkezli olarak kabul edilen programların daha doğru ve verimli olarak uygulanmasına katkıda bulunması beklenmektedir.

### **Kaynakça**

- Abu-Jaber, M., Al-Shawareb, A., & Gheith, E. (2010). Kindergarten teachers' beliefs toward developmentally appropriate practice in Jordan. *Early Childhood Education Journal*, 38, 65-74.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: NAEYC.

- Burts, D. C., Buchanan, T. K., Charlesworth, R., & Jambunathan, S. (2000). *Rating scale for measuring the degree of developmentally appropriate practice in early childhood classroom (3-5 year olds)*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University College of Education.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2005). Factor analytic models: Viewing the structure of an assessment instrument from three perspectives. *Journal of Personality Assessment*, 85(1), 17-32.
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., & Hernandex, S. (1991). Kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Child Development and Care*, 70, 17–35.
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C. Thomasson, R. H., Mosley, J., & Fleege, P. O. (1993). Measuring the developmentally appropriateness of kindergarten teachers' beliefs. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 255–276.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8*. Washington, DC: NAEYC.
- Çokluk Ö., Şekercioğlu G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem yayınları.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, Mass: D.C. Heath.
- Gestwicki, C. (1999). *Developmentally appropriate practice*. Albany, NY: Delmar Publisher.
- Hegde, A. V., & Cassidy, D. J. (2009). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: A study conducted in India. *Early Child Development and Care*, 179 (7), 837-847.
- Hegde, A. V., Sugita, C., Crane-Mitchell L., & Averett, P. (2014). Japanese nursery and kindergarten teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices. *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 301-314. doi: 10.1080/09669760.2014.948390.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- Kim, H. K. (2013). A comparison of early childhood preservice teachers' beliefs about music and developmentally appropriate practice between South Korea and the US. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(2), 122-128.
- Kim, H. K., & Han, H. S. (2015). Understanding early childhood teachers' beliefs and self-stated practices about social competence instructional strategies in the context of developmentally appropriate practice: A comparison of preservice and in-service teachers in the United States. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 476-496. doi: 10.1080/1350293X.2015.1087152.
- Kim, K. R. (2005). *Teacher beliefs and practices survey: Operationalizing the 1997 NAEYC guidelines*. Yayımlanmamış doktora tezi, Louisiana State Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri.
- Kim, K. R., & Buchanan, T. K. (2009). Teacher beliefs and practices survey: Operationalising the 1997 NAEYC guidelines. *Early Child Development and Care*, 179(8), 1113-1124.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Lee, Y. S., Baik, J., & Charlesworth, R. (2006). Differential effects of kindergarten teacher's beliefs about developmentally appropriate practice on their use of scaffolding following inservice training. *Teaching and Teacher Education*, 22, 935-945.
- McMullen, M. B., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H. H., Lee, S. M., Mathers, C., Wen, X., & Yang, H. Y. (2006). Using collaborative assessment to examine the relationship between self-reported beliefs and the documentable practices of preschool teachers. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 81-91.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Morrison, G. S. (2011). *Early childhood education today*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Prentice Hall.
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2011). Greek pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181 (8), 1047-1061.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2011). Cypriot pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181 (10), 1381-1396.
- Şahin-Sak, İ. T., Tantekin-Erden, F., & Pollard-Durodola, S. (2016). Turkish preschool teachers' beliefs and practices related to two dimensions of developmentally appropriate classroom management, *Education 3-13*, DOI: 10.1080/03004279.2016.1194447
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tzuo, P. W., Yang, C. H., & Wrigt, S. K. (2011). Child-centered education: Incorporating reconceptualism and poststructuralism. *Educational Research and Reviews*, 6(8), 554-559.
- Wortham, S. C. (2006). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/ Merrill/Prentice Hall.

### Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ)

1. **Çocukların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduktan sonra**, aşağıdaki maddeleri, öğretim sürecinizi planlarken ve uygularken sizi ne kadar etkilediğine inanıyorsanız ona göre 1-6 arasında derecelendiriniz.

Her bir puanı yalnızca bir kere kullanınız. (en etkili=1, en az etkili=6)

Çocukların velileri	_____
Okul politikası	_____
Okul müdürü/yönetimi	_____
Kendiniz (sınıfın öğretmeni olarak)	_____
Okul Öncesi Eğitim Programı (müfredat)	_____
Diğer öğretmenler	_____

Lütfen her bir maddenin okul öncesi eğitim programı için ne kadar önemli olduğu ile ilgili **kendi inancınızı** en çok yansıtan sayıyı daire içine alınız. (1=Hiç önemli değildir, 5=Son derece önemlidir)

	Hiç önemli değildir	Çok önemli değildir	Önemlidir	Çok önemlidir	Son derece önemlidir
2. Okul öncesi eğitim programının planlanması ve değerlendirilmesi için, öğretmenlerin yaptığı gözlemler _____.	1	2	3	4	5
3. Yapılan etkinliklerin, çocukların bireysel <b>ilgilerine</b> cevap vermesi _____.	1	2	3	4	5
4. Yapılan etkinliklerin, çocukların <b>gelişim</b> düzeylerindeki bireysel farklılıklara cevap vermesi _____.	1	2	3	4	5
5. Çocuk-öğretmen etkileşiminin, çocuklarda öz saygı ve öğrenmeyle	1	2	3	4	5

ilgili olumlu bakış açısı geliştirmeye yardımcı olması _____.					
6. Okuma yazma etkinlikleri için sınıftaki bütün çocuklara aynı yaklaşımı uygulamak _____. (örneğin bütün çocuklar için aynı okuma programının uygulanması)	1	2	3	4	5
7. Öğretmenin somut materyallerin bulunduğu farklı ilgi köşeleri hazırlaması _____. (sanat köşesi, bilim köşesi, matematik köşesi gibi)	1	2	3	4	5
8. Çocukların kendi öğrenme etkinliklerini yaratmaları _____. (şekilleri kendilerinin çizip kesmesi, yapacakları bir deneyin aşamalarına kendilerinin karar vermesi, yaratıcı drama, sanat ve bilgisayar etkinliklerini kendilerinin planlaması gibi)	1	2	3	4	5
9. Çocukların zamanların büyük bir bölümünü, masalarında bireysel çalışmalarla geçirmeleri _____.	1	2	3	4	5
10. Öğretmenin, çocukları birlikte çalışacakları etkinliklere teşvik etmesi _____.	1	2	3	4	5
11. Öğretmenin, çocuklar arasındaki rekabeti (yarışmayı) teşvik etmesi _____. (çocukları yaşlarına, cinsiyetlerine ya da diğer özelliklerine göre gruplamak ya da sınıfları yarıştırmak)	1	2	3	4	5
12. Öğretmenin, etkinlik yapan grupların ya da çocukların arasında dolaşması, onlara önerilerde bulunması, sorular sorması ve çocukların birbirleriyle, materyallerle ve etkinlikle ilgilenmesini kolaylaştırması _____.	1	2	3	4	5
	<b>Hiç önemli değildir</b>	<b>Çok önemli değildir</b>	<b>Önemlidir</b>	<b>Çok önemlidir</b>	<b>Son derece önemlidir</b>
13. Öğretmenin, çocuklar etkinliğe katılmadığında sürekli ceza vermesi _____.	1	2	3	4	5
14. Öğretmenin, ciddi davranış problemleri için bireyselleştirilmiş davranış planı geliştirmesi _____.	1	2	3	4	5
15. Öğretmenin, çocukların kendi oyun ve projeleri ile meşgul olmaları için geniş zaman ayırması _____.	1	2	3	4	5
16. Çocuklara her gün farklı ortam ve şekillerde kitap okumak _____. (büyük grup, küçük grup, bireysel gibi)	1	2	3	4	5
17. Çocukların, öğretmenlere hikâye anlatırması _____.	1	2	3	4	5
18. Çocukların akranları ile sosyal iletişimlerini (işbirliği, yardımlaşma, sohbet etme) desteklemek için, onlara gün içerisinde çeşitli fırsatlar sunmak _____.	1	2	3	4	5
19. Aile bireylerinin kendilerini rahat hissettikleri şekillerde sınıfa dahil olması _____.	1	2	3	4	5
20. Öğretmenin, her çocuğun dil ve kültürünü yıllık programa entegre etmesi _____.	1	2	3	4	5
21. Çocukların değerlendirilmesi, yerleştirilmesi ve onlara uygun etkinliklerin planlanması sürecinde aileden çocukla ilgili bilgi alınması _____.	1	2	3	4	5
22. Özel gereksinimli çocuklar ve farklı kültürel alt yapıya sahip çocuklar da dahil olmak üzere bütün çocukların aileleri ile işbirliğine dayalı bir ilişki kurmak _____.	1	2	3	4	5
23. Öğretmenin, özel gereksinimli çocuğun ihtiyaçlarına göre sınıf ve bahçe etkinliklerini düzenlemesi, uyarlaması ve uygun hale getirmesi _____.	1	2	3	4	5
24. Tipik bir sınıf ortamında ve normal etkinlikler sürecinde, uzmanlar tarafından özel gereksinimli çocuklara ihtiyacı olan hizmetlerin (örneğin konuşma terapisi) sunulması _____.	1	2	3	4	5
25. Öğretmenin sessiz bir sınıf ortamı yaratması _____.	1	2	3	4	5



26. Bütün çocuklar için, yıl boyunca aynı eğitim programının ve aynı eğitim ortamının sağlanması _____.	1	2	3	4	5
27. Tekrar ettirerek ve ezberleterek çocuklara farklı beceriler kazandırmaya çalışmak _____ . (alfabeyi ezberletmek gibi)	1	2	3	4	5
28. Planları hazırlarken hiç bir değişiklik yapmadan, önceden belirlenmiş okul öncesi eğitim programını takip etmek _____.	1	2	3	4	5
29. Etkinlikleri, programın amaçlarına bağlı olmadan yalnızca çocukların eğlenmesi için planlamak _____.	1	2	3	4	5

6-9-11-13-25-26-27-28-29 maddeler tersten puanlanmalıdır.

## Extended Abstract

### Purpose and Method

The aim of early childhood education in Turkey is “to support children’s physical, mental and emotional development, and good habit acquisition; to prepare them for primary education; to ensure equity between all children; and to enhance the proper and correct use of the Turkish language” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013, p. 10). In light of these aims, the Turkish Ministry of Education prepared a child-centered, play-based program that focuses on children being active in all of their educational processes and on supporting all developmental domains. It also considers universal cultural values and parents (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Recently, the idea of child-centeredness has become widespread in the form of Developmentally Appropriate Practice (DAP) (Tzuo, Yang & Wright, 2011), and it is possible reasonable to suggest that the preschool program in Turkey is in keeping with the principles of DAP.

All-day preschool institutions became important in the US in the 1980s and 1990s, as part of a movement focused on teaching children basic skills that would better prepare them for standardized tests and elementary school. DAP emerged as a counter-movement (Wortham, 2006), based on scientific knowledge about how children grow, develop, and learn, and on their individual and cultural differences, rather than on assumptions (Cople & Bredekamp, 2009; Morrison, 2011). As such, DAP is not a curriculum, but is accepted as a framework, an approach or a philosophy that can be used when designing child development-based programs (Gestwicki, 1999; Wortham, 2006).

Dewey (1910) argued that teachers’ classroom practices were shaped by their beliefs, and Bandura (1986) confirmed the key role of beliefs in individuals’ decision-making throughout their lives. It is reasonable to suppose that preschool teachers’ beliefs are important determinants of the effectiveness of DAP implementation, and therefore important to determine what these beliefs actually are. In many studies related to DAP, teachers’ beliefs and practices have been investigated, with the aim of determining the consistency between the former and the latter. For instance, Şahin-Sak, Tantekin-Erden and Pollard-Durodola (2016) compared the developmental appropriateness of Turkish preschool teachers’ beliefs and practices related to the physical-organization and instructional-planning dimensions of classroom management. Other scholars have examined the DAP-based teaching strategies and social-competence of in-service and pre-service preschool teachers, and the relation between them (Kim & Han, 2015); the beliefs of Turkish preschool teachers and parents related to DAP, developmentally inappropriate practices (DIP), and parents’

involvement in preschool education (Demircan & Tantekin-Erden, 2015); the DAP-related beliefs and practices of teachers in Japan (Hegde, Sugita, Crane-Mitchell & Averett, 2014); the beliefs of South Korean and American pre-service preschool teachers related to music and DAP (Kim, 2013); the beliefs and self-reported practices of pre-service preschool teachers related to DAP in Greece (Rentzou & Sakelleriou, 2011); the beliefs of pre-service preschool teachers related to DAP in Greece and South Cyprus (Sakelleriou & Rentzou, 2011); the beliefs of preschool teachers related to DAP in Jordan (Abu Jaber, Al-Shawareb & Gheith, 2010); the beliefs, self-reported practices and actual practices of preschool teachers in India (Hegde & Cassidy, 2009); South Korean teachers' developmentally appropriate and inappropriate beliefs related to scaffolding (Lee, Baik & Charlesworth, 2006); and the consistency of the beliefs and practices of preschool teachers as related to DAP (McMullen et al., 2006). Most such studies have utilized the Teacher Beliefs and Practices Survey (TBPS), developed in 1991 based on the principles of the U.S. National Association for the Education of Young Children (NAEYC), and revised by Charlesworth et al. (1993), Burts et al. (2000), Kim (2005) and Kim and Buchanan (2009). Given the prevalence of the use of this survey and the clear parallels between DAP and Turkey's current preschool program, there would seem to be a need to adapt the Teacher Beliefs Scale of the TBPS for use in Turkish contexts. Therefore, the aim of the present study is to do so, based on the most recent revision of the TBPS (Kim & Buchanan, 2009).

The Teacher Beliefs Scale of the 2009 version of the TBPS consists of one open-ended question and 42 five-point Likert scaled items. Initially, it was translated from English into Turkish by the researchers, and revised based on input from five experts, two employed in Turkish university departments of English Language and Literature, and the other three in Early Childhood Education. Then, the finalized instrument – named the Developmentally Appropriate Practice Teacher Beliefs Scale (DAP-TBS) – was used to collect data from 750 randomly selected preschool teachers working in the cities of Van and Ankara for exploratory factor analysis (EFA), and from 450 preschool teachers of working in Tokat and Van for confirmatory factor analysis (CFA). The EFA sample consisted of 686 respondents and the CFA sample, 416 respondents.

## Results and Discussion

The researchers firstly checked the appropriateness of the data for factor analysis, using Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett tests. Both confirmed the appropriateness of the sample size (KMO=0.880;  $X^2=6273.794$ ,  $P=0.000$ ).

When EFA was conducted, principal-component analysis and varimax rotation were fixed to three factors because the original scale had consisted of three factors. EFA established that the total explained variance value for the three factors was 41.754% after varimax rotation. Büyüköztürk (2007) and Tavşancıl (2005) both emphasized that variance between 40% and 60% can be acceptable for multifactorial patterns. Factor loadings ranged from 0.476 to 0.695. The first factor (Developmentally Appropriate) contained a total of 13 items; the second (Developmentally Inappropriate) consisted of nine; and the third (Family, Culture, and Inclusion) consisted of six. Item-total correlations of scale ranged from 0.268 to 0.627, and significant correlations ( $p<0.01$ ) were found between all 28 items in the scale.

Following EFA, the 28-item scale was administered to 416 preschool teachers in Tokat and Van, none of whom had been in the EFA sample. CFA indicated that the model had a good fit, and its chi-square value was  $861.77/347=2.48$ . The goodness-of-fit index values of the model were RMSEA=0.060, CFI=0.95, GFI=0.87, and RMR=0.053, suggesting that all three subscales were also well fit and that there was a good correlation between items.

The reliability coefficient (Cronbach's alpha) of the three subscales was 0.87 for Developmentally Appropriate, 0.73 for Developmentally Inappropriate and 0.77 for Family, Culture, and Inclusion. The scale's overall reliability coefficient was calculated as 0.85.

### Conclusion

The Turkish-language DAP-TBS, consisting of one open-ended and 28 five-point Likert-scaled items covering three subscales, was found to be valid and reliable, with an overall Cronbach's alpha of 0.85, based on EFA with 686 teachers and CFA with 416. Therefore, DAP-TBS can be recommended for use in research on teachers' beliefs about DAP in Turkish contexts.