



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 02.08.2025 Accepted/Kabul: 23.09.2025 Published/Yayınlama: 23.10.2025

Okul Öncesi Eğitim Programı Uygulamaları ile Kalitenin Yapısal Unsurları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Hasan DİLEK¹

Öz

Okul öncesi eğitim uygulamalarının en temel amacı çocukların bütüncül gelişimini desteklemek ve bu bağlamda çocukların kazanımlar elde etmesini sağlamaktır. Bu amaç için okul öncesi eğitim programı oldukça önemli bir unsurdur. Ancak programdan istendik kazanımların elde edilmesi için süreç boyutunda yer alan etkinliklerin dengeli bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu çalışmada, kalitenin yapısal unsurları ile okul öncesi öğretmenlerinin etkinlikleri uygulama sıklığı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Kayseri ilinde görev yapan 156 okul öncesi öğretmenine ait verilerle yürütülen çalışmada, ilişkisel ve keşfedici nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Öğretmenlerin etkinlikleri uygulama sıklıkları, hiyerarşik ve k-ortalamar kümeleme teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca yapısal unsurların ve kullanılan kaynakların kümelerle olan ilişkisi de incelenmiştir. Betimsel bulgular öğretmenlerin en sıklıkla sanat, oyun ve hareket etkinliklerini uygularken, alan-gezisi, drama ve fen etkinliklerini ise daha az uyguladıklarını ve kümelemeye ait bulgular ise etkinlik uygulama sıklıklarına göre üç ayrı profile sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca yapısal unsurların ve kaynak kullanımının etkinlik uygulama sıklığıyla ilişkili olduğu da ortaya çıkmıştır. Özellikle, daha az sorunla karşılaşan ve daha fazla kaynak kullanan öğretmenler, daha az uygulanan etkinlikleri uygulama eğiliminde olmuşlardır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda etkinliklerin uygulanmasındaki bağlamsal engeller vurgulanmış, daha hedefli kurumsal destek ve okul öncesi eğitimin kalitesinin iyileştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim programı, okul öncesi eğitim etkinlikleri, yapısal unsurlar, okul öncesi öğretmenleri

¹Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Kırşehir, hdilek@ahievran.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-4590-0769>

Examining The Relationship Between Program Implementation and Structural Factors of Quality in Preschool Education

Abstract

The overarching aim of preschool education is to foster children's holistic development and facilitate the attainment of developmental outcomes within this framework. Central to this objective is the preschool curriculum, which serves as a foundational tool for guiding educational practices. However, the successful realization of curriculum goals is contingent upon the balanced implementation of various activities that constitute the process dimension of early childhood programs. This study aimed to examine the relationship between structural factors of quality and the frequency of preschool teachers' implementation of activities. Drawing on data from 156 preschool teachers in Kayseri, Turkey, the study employed a correlational and exploratory quantitative design. Teachers' reported activity implementation frequencies were analyzed using hierarchical and k-means clustering techniques. Subsequently, the clusters were examined in relation to structural constraints and the types of resources teachers employed. Descriptive analyses revealed that art, play, and movement were the most frequently implemented activities, while field trips, drama, and science were used considerably less often. Cluster analysis identified three distinct teacher profiles based on activity implementation patterns. The findings further indicated that structural conditions and the use of resources were related to the frequency of activity implementation. Notably, teachers who reported fewer structural challenges and used a broader range of resources exhibited more diversified and frequent activity implementation. The study underscores the role of contextual barriers in shaping curriculum enactment and offers recommendations for enhancing institutional support mechanisms to improve the overall quality of preschool education.

Keywords: Preschool education, preschool curriculum, preschool activities, structural factors, preschool teachers

1. GİRİŞ

Yaşam boyu öğrenmenin başlangıç noktası olarak kabul edilen okul öncesi eğitimin en temel hedefi kaliteli bir yaşam için çocukların bütüncül gelişimini desteklemektir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, 2024a, 2024b). Hem uluslararası hem de ulusal alan yazındaki bilimsel veriler bu yaş aralığında yapılan eğitsel müdahalelerin çocuğun gelişimine olan katkısını kanıtlamıştır (Danniels ve Pyle, 2023; Martikainen vd., 2024; Paslı ve Temel, 2024; Suna ve Ozer, 2024; Taylor ve Boyer, 2020; Yüzbaşıoğlu vd., 2023). Bu sebeple Türkiye'deki eğitim politikaların odağındaki konulardan biri de okul öncesi eğitim hizmetlerinin kalitesinin artırılması olmuştur. Özellikle tarihsel süreç içerisinde okul öncesi eğitime yönelik bağımsız bir programın olması kalitenin artırılması için oldukça önemli bir gelişmedir. Çünkü okul öncesi eğitimin kalitesinin artması etkili ve günün koşullarına uygun bağımsız bir program oluşturmakla yakından ilişkilidir (European Commission [EC], 2014). Program okul öncesi eğitimin kalitesini yönlendiren, yürütülecek olan faaliyetler için temel değerleri, görevleri, hedefleri ve yönergeleri kapsar. Ayrıca okul ile ev arasındaki iş birliğini kurmanın ve bu iş birliğini devam ettirmenin de programla gerçekleştirildiği gerçeği göz ardı edilemez (Bowman, Donovan ve Burns, 2001; File,

Mueller ve Wisneski, 2012; MEB, 2013, 2024a, 2024b). Programdan istenilen kazanımların elde edilmesi için programın olması gerektiği gibi uygulanması oldukça önemlidir (Durlak ve DuPre, 2008; O'Donnell, 2008). Alan yazında okul öncesi eğitim uygulamalarının kalitesini etkileyen çeşitli faktörler tanımlanmıştır ve bu faktörler “kalite unsurları” olarak adlandırılmıştır (Sheridan, 2009; Slot vd., 2015; Vermeer, van IJzendoorn, Cárcamo ve Harrison, 2016). Kalite unsurlarının okul öncesi uygulamalarına olan etkisinden dolayı mevcut araştırmada okul öncesi eğitim program uygulamalarını etkileyen yapısal kalite unsurlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanması

Okul öncesi eğitim programı 0-6 yaş çocuklarının bütünsel gelişimini desteklemeye yönelik öğrenme deneyimleri sağlayarak temel becerileri ve yeterlilikleri geliştirmede önemli bir role sahiptir (MEB, 2013, 2024a, 2024b; Paslı ve Temel, 2024; Suna ve Ozer, 2024; Vural ve Mocan, 2022). İyi tasarlanmış bir okul öncesi eğitim programı fen, matematik, sanat, drama ve dil gibi çeşitli alanları kapsayan bütünsel bir yaklaşım sunar ve bunlar birlikte çocuğun bütününe dengeli bir şekilde gelişmesini sağlar (MEB, 2013, 2024a). Bu etkinlikler bir eğitim programının temel felsefesini, amaçlarını somutlaştırarak sınıf uygulamalarına dönüştüren “süreç” boyutuyla ilgilidir (Catron ve Allen, 2003). Türkiye’deki okul öncesi eğitim programlarının tarihsel gelişimi içerisinde süreç boyutunun en önemli etkinlik alanları fen, matematik, dil, sanat, okuma-yazmaya hazırlık, müzik, drama, alan gezisi, oyun ve hareket etkinlikleri olmuştur (MEB, 1994, 2002, 2006, 2013, 2024a). Bu etkinlikler aracılığıyla programın temel felsefesi ve amaçları uygulamaya geçirilir. Ayrıca bu etkinlikler aracılığıyla günümüz dünyasında önemli olarak görülen iletişim, kendini ifade etme, birlikte çalışma, bilimsel düşünme, sorgulama, yaratıcılık, sağlıklı bir birey olma, muhakeme vb. birçok becerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 1994, 2002, 2006, 2013, 2024a, 2024b). Yukarıda da ifade edildiği gibi çocukların bütüncül gelişimini desteklemenin ve beceri kazanmanın en önemli koşulu bu etkinlik çeşitlerinin uygulanmasıdır. Aksi takdirde programdan ve etkinliklerden beklenen kazanımlar elde edilemez. Alan yazınında etkinliklerin uygulanmasına ve bu uygulamaları etkileyen unsurlar üzerine çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmaların bulguları okul öncesi eğitim uygulamalarının kalitesinin artırılmasına yönelik stratejiler geliştirmek için dikkate değer veriler sunmaktadır. Etkinliklerin uygulamasına yönelik yurt dışında yapılan araştırmalarda çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Nasiopoulou, Williams ve Lantz-Andersson (2022) İsveç’te görev yapan 698 öğretmenin etkinlikleri uygulama sıklığını ve uygulamayı etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin uygulamalarında en az okuma ve yazma etkinliklerine yer verdikleri, en fazla ise dil, matematik, sanat, oyun ve hareket etkinliklerine yer verdiklerini tespit etmişlerdir. Amerika’da 11 eyalette çalışan 652 okul öncesi öğretmenin gözlemlendiği araştırmada öğretmenlerin sanat ve sosyal bilgiler etkinliklerini en sık uyguladıkları, yazma etkinliklerini ise en az uyguladıkları tespit

edilmiştir (Early vd., 2010). Türkiye’deki yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin etkinlik uygulamalarına yönelik farklı bulgular ortaya konulmuştur. Varol (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin günlük uygulamalarda dil, sanat ve müzik etkinliklerine daha sık yer verirken, fen, yabancı dil eğitimi, okuma, matematik ve sosyal bilgiler etkinliklerine daha az yer verdikleri tespit edilmiştir. Diğer bir araştırmada ise okul öncesi öğretmenlerinin sık olarak uyguladıkları etkinliklerin başında sanat etkinliğinin geldiği tespit edilmiştir (Ayvalli ve Şimşek, 2020; Konca ve İlhan, 2021; Özkan ve Girgin, 2014). Öğretmenlerin etkinlik uygulamalarında etkili olan unsurlar okul öncesi eğitim alan yazınında yaygın olarak bilinen “*kalite unsurları*” kavramıyla yakından ilişkili olduğu için mevcut araştırmanın önemli bir bölümünü teşkil etmektedir.

Okul Öncesi Eğitimi Kalite Unsurları

Okul öncesi eğitim etkinliklerinin uygulanma sıklığının yanında uygulamaların kalitesi de oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitimin kalitesi etkileyen unsurlar süreç ve yapı boyutu olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir (Sheridan, 2009; Slot vd., 2015). Süreç boyutu, çocuğun eğitim ortamlarındaki günlük deneyimlerini ifade eder ve çocukların etkinliklerle, öğretmenle, akranlarıyla ve materyallerle etkileşimlerinin sosyal, duygusal, fiziksel ve öğretici yönlerini kapsar ve bunlar çocuğun gelişimini etkileyen birincil (iç) belirleyiciler olarak kabul edilir (Sheridan, 2009; Slot vd., 2015). Bu boyut içerisinde öğretmenlerin günlük uygulamalarında programın gerekliliklerini yerine getirmesi ve özellikle etkinlik çeşitlerine günlük uygulamalarında yer verme sıklığı önemli bir unsur olarak düşünülebilir. Çünkü çocukların etkinliklerle (sanat, dil, fen, matematik vb.) olan etkileşimi onların elde edecekleri kazanım çeşitliliğini artırır. Kalitenin yapısal boyutu ise çocuk sayısı, sınıftaki materyaller ve sınıfın alanı, öğretmenlerin nitelikleri, yönetsel destek, gibi ikincil (dış) belirleyiciler olarak ve içsel süreç kalitesinin önemli ön koşulları olarak kabul edilir (Biersteker, Dawes, Hendricks, Tredoux, 2016; Early vd., 2006; Mashburn vd., 2008; Slot vd., 2015). Bazı araştırmalarda yapı boyutuyla ilgili unsurların öğretmenlerin uygulamaları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılrken (Barros ve Aguiar, 2010; Burchinal, Cryer, Clifford ve Howes, 2002; Mashburn vd., 2008), bazı araştırmalarda ise aksine bu unsurların öğretmenlerin uygulamaları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Pessanha, Aguiar ve Bairrao, 2007; Slot vd., 2015). Birbiriyle farklılaşan bu sonuçlar yapısal kalite unsurlarıyla ilgili farklı araştırmalar yapılması gerektiği yönünde bir ihtiyaç olarak da yorumlanabilir. Ayrıca, kalite unsurlarına yönelik yapılan araştırmalar Amerika, Hollanda, Güney Afrika, Portekiz, İspanya, Almanya, Çin gibi farklı ülkelerde gerçekleştirilmiştir (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal ve Palacios., 1999; Biersteker vd., 2016; Mayer ve Beckh, 2016; Pessanha vd., 2007; Slot vd., 2015; Su, Rao, Sun ve Zhang, 2021). Türkiye’de ise kalite unsurlarının öğretmen uygulamalarıyla olan ilişkisini inceleyen ve yukarıda sıralanan araştırmalardaki geleneğe benzer şekilde az sayıda araştırma yapılmış ve bu araştırmalarda da yapısal unsurların öğretmen uygulamaları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gol-Guven, 2009; Işıkoğlu, 2007; Serdaroğlu ve Bekir, 2020). Ülkemizde genelde bu unsurların etkili olduğunu

öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları sorunlar temelinde tasarlanan araştırmalarda da görmek mümkündür. Bu araştırmalar çocuk sayısının, olumsuz ebeveyn tutumlarının, alan ve materyal yetersizliği gibi faktörlerin okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında sorun olarak karşısına çıktıklarını ifade etmişlerdir (Can ve Kılıç, 2019; Kandır, Özbey ve İnal, 2009; Uçar Kaplan, 2015; Yalçın ve Yalçın, 2018). Araştırmanın bu bölümünden sonra *yapısal unsurlar* yerine *yapısal sorunlar* ifadesi kullanılacaktır.

Sınıf uygulamalarının kalitesini artırmak için öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla baş etmeleri gerekir ve öğretmenler bu sorunları aşmak için çeşitli kaynaklar kullanırlar. Kaynak(lar), bireylerin herhangi bir durumla ilgili ilerlemesine yardımcı olan unsur(lar) olarak tanımlanabilir. Kaynaklar alan yazında; (a) bilgi, duygu ve fiziksel gücü kapsayan insan kaynakları ve (b) doğal veya üretilmiş nesneler olan insan dışı kaynaklar olarak iki başlık altında incelenmiştir (Sewell, 1992). Diğer uzmanlar ise kaynakları şu şekilde farklı kategorilere ayırmışlardır: (a) insan/kültürel, (b) ekonomik/maddi/fiziksel/finansal ve (c) sosyal (Gamoran, Secada ve Marrett, 2006; Rivera Maulucci, 2010; Spillane ve Thompson, 1997). Bu yaklaşımda, bağlam bilgisi, beceriler ve uzmanlığı içeren insan veya kültürel kaynaklar Sewell'in (1992) insan kaynaklarıyla örtüşmektedir. Sosyal kaynaklar, güven, iş birliği ve ortak değerler de dâhil olmak üzere bir gruptaki bireyler arasındaki ilişkilere, Maddi, fiziksel, ekonomik ve finansal kaynaklar ise malzemeler, teknoloji ve fonlamadan oluşur. Bu açıklamalar ışığında eğitsel süreç içerisinde kullanılan kaynakların öğretmenin kendi bilgi, beceri ve deneyimleri, program, iş arkadaşları, yöneticiler, uzmanlar, olarak sıralanabilir (Gamoran, vd., 2006; Spillane ve Thompson, 1997). Okul öncesi bağlamında yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin sorunlarla baş etmek için uzmanlar, ebeveynler meslektaşlar, program, internet, akademik kitaplar gibi kaynakları kullandıkları tespit edilmiştir (Karlıdağ ve Sağlam, 2021; Özdoğru, 2021; Sarışık, Gürel, Uslu ve Dönmez, 2022; Temiz, 2020).

Çalışmanın Amacı

Okul öncesi eğitim uygulamalarının en temel amacı çocukların bütüncül gelişimini desteklemek ve bu bağlamda çocukların kazanımlar elde etmesini sağlamaktır. Bu amaç için okul öncesi eğitim programı oldukça önemli bir unsurdur. Ancak programdan istendik kazanımların elde edilmesi için süreç boyutunda yer alan etkinliklerin dengeli bir şekilde uygulanması gerekmektedir (MEB, 2013, 2024a). Okul öncesi eğitim etkinliklerinin uygulanması ve öğretmenlerin uygulamalarını etkileyen faktörlerle ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Ayvalı ve Şimşek, 2020; Konca ve İlhan, 2021; Mashburn vd., 2008; Özkan ve Girgin, 2014; Slot vd., 2015; Varol, 2013). Bu araştırmalar okul öncesi eğitimin kalitesinin artırılması için alan yazına önemli sonuçlar sunmuşlardır. Ancak bu araştırmalarda okul öncesi eğitim kalite unsurlarından yapısal unsurlarıyla öğretmenlerin okul öncesi eğitim programlarında yer alan etkinliklerin uygulanması arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik ayrıntılı bulgulara

odaklanılmamıştır. Bu bağlamda mevcut araştırmanın amaçlarından biri öğretmenlerin etkinlikleri uygulama sıklığı ve yapısal sorunların etkinliklerin uygulanmasını nasıl etkilediğini belirlemektir. Ayrıca yapılan alan yazın taramasında etkinliklerin uygulanmasına yönelik yapılan araştırmalarda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları hangi kaynakları kullanarak aştıklarına yönelik araştırmaların sayısının yetersiz olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda mevcut araştırmanın ikinci temel amacı öğretmenlerin etkinlik uygulamalarında karşılaştıkları sorunları aşmak için hangi kaynakları kullandıklarını belirlemektir. Bu amaçlar doğrultusunda bu araştırma aşağıdaki beş soruya cevap aramak için tasarlanmıştır;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlikleri uygulama sıklığı nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin yapısal sorunlarla karşılaşma durumu ile etkinlik uygulama sıklığı arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynak kullanma durumu ile etkinlik uygulama sıklığı arasında nasıl bir ilişki vardır?

Bu soruların cevaplanmasının okul öncesi eğitim uygulamalarının kalitesinin artırılması ve bunun için hem yöneticilerin hem de politika yapıcıların öğretmenlere etkinlik nasıl destek verecekleri ile ilgili önemli veriler sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenlerin karşılaştığı bağlamsal gerçeklere çok yönlü bir bakış açısı sağlayarak eğitsel uygulamaları doğrudan iyileştirebilecek ve böylece çocukların bütüncül gelişimini ve öğrenme deneyimlerini geliştirebilecek hedefli müdahalelere bilgi sağlamak için önemli olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik uygulama sıklıklarını ve bu sıklıklar ile yapısal sorunlar ve kaynaklar arasındaki ilişkiyi incelemek için nicel araştırma desenlerinden ilişkisel ve keşfedici modellerden yararlanarak tasarlanmıştır. Araştırmanın keşfedici niteliği, etkinlik uygulama sıklıkları ile ilgili veri odaklı gruplama tekniklerinin kullanılmasından ve ilişkisel niteliği ise belirlenen gruplarla kaynak kullanımı ile yapısal sorunlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaracak tekniklerden kaynaklanmaktadır (Creswell, 2014; Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2014; Kothari, 2004).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Kayseri ili merkezindeki anaokullarında çalışan kolay ulaşılabilir örneklem yöntemine göre belirlenmiş 156 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Bu yöntemin tercih edilme nedeni, maliyet, zaman ve erişim zorluklarının önüne geçilmesi açısından araştırmacıya kolaylık sağlamasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009; Cramer ve Howitt, 2004). Katılımcıların tamamı kadın olup yaşları 24 ile 50 arasında değişmektedir ($M=37.94$, $SD=5,66$). Öğretmenlerin mesleki deneyim süresi 1 ile 26 yıl arasında değişirken ortalama mesleki deneyimleri ise

13.31 yıldır (SD = 5.21). Ayrıca öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısı 11 ile 25 arasında değişmektedir (M= 18.06, SD = 3,17). Lisans mezuniyet derecesine sahip öğretmenler örneklemin büyük bir bölümünü oluştururken az sayıda öğretmen (%7,7) yüksek lisans mezuniyet derecesine sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacına uygun olarak, bu çalışmada kullanılmak üzere okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri, etkinlikleri uygulama sıklıkları, karşılaşılan yapısal sorunlar ve bu sorunların üstesinden gelmek için kullanılan kaynaklar hakkında ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla dört bölümden oluşan bir anket formu hazırlanmıştır.

Anketin ilk bölümünde, öğretmenlere ait yaş, mezuniyet ve hizmet yılı gibi demografik bilgilerle ilgili sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde, öğretmenlerin on temel etkinliği (fen, matematik, sanat, okuma-yazmaya hazırlık, dil, müzik, drama, alan gezisi, oyun, hareket) uygulama sıklıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Her etkinliğin uygulama sıklığı, 1'den (en az uygulanan) 10'a (en sık uygulanan) kadar değişen 10 puanlık bir sıralı-derecelendirme yapısıyla belirlenmiştir.

Üçüncü bölümde, öğretmenlerin her etkinlik türü için yapısal sorunlarla karşılaşma sıklığını belirlemek için 1 (en az karşılaşılan) ile 7 (en çok karşılaşılan) arasında değişen 7 puanlık bir sıralı-derecelendirme yapısı kullanılmıştır. Bu bölümde yapısal unsurlar “sorun” anlamını verecek şekilde ifade edilmiştir. Örneğin, “yönetimsel destek” unsuru “yöneticilerin yetersiz desteği” olarak kullanılmıştır.

Dördüncü bölümde ise, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları aşmak için kullandıkları destek kaynakları belirlemek için 7 puanlık sıralı-derecelendirme (1 = en az sıklıkta kullanılan, 7 = en sık kullanılan) yapısı kullanılmıştır. Verilerin güvenilirliğini ve bütünlüğünü sağlamak için, ankette öğretmenlere “her madde için bir sıklık puanı vermeleri gerektiği” özellikle vurgulanmıştır. Hem sorunlarla hem de kaynaklarla ilgili maddeler, ilgili alan yazının incelemesine dayanarak hazırlanmıştır. Anketin ilk versiyonu, iki okul öncesi eğitim alanında ve bir program geliştirme alanında doktora sahibi üç uzman tarafından incelenmiş ve böylece anketin içerik uygunluğu ve netliği değerlendirilmiştir. Geri bildirimler doğrultusunda yapılan düzenlemelerin ardından, anketin anlaşılabilirliği ve pratik uygulanabilirliği değerlendirmek için 20 okul öncesi öğretmeniyle bir pilot çalışma yürütülmüştür. Bu aşamadaki geri dönüşler doğrultusunda anketin son hâli hazırlanmıştır.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci, Millî Eğitim Bakanlığı araştırma izin komisyonundan resmî onayın alınması ile başlamıştır. Araştırmanın etik kurul onayı ise bir devlet üniversitesinin “Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan” alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasının

ardından okulların yöneticileri ile yüz yüze iletişime geçilmiş ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden yöneticilerin bulunduğu okullarda çalışan 210 öğretmene anketler 2023 yılının Nisan-Haziran ayları arasında ulaştırılmış ve gönüllülük esasına göre katılımları sağlanmıştır. Geri dönen anketler (179) üzerinden ilk incelemeler yapılmış ve veri toplama araçları bölümünde ifade edildiği gibi anket doldurulma kriterlerine uygun olmayan (örneğin etkinlik uygulama sıklığında birden fazla etkinlik türüne aynı sıklık puanının verilmesi) anketler veri setinden çıkarılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak, okul öncesi öğretmenlerinin ($n=156$) program etkinliklerini uygulama sıklıklarına göre profilleri kümeleme analiziyle belirlenmiş; bu profillerin yapısal sorunlar ve kaynak kullanımıyla ilişkisi ise çok değişkenli istatistiksel yöntemlerle incelenmiştir.

Analizlere başlamadan önce veriler excel programına aktarılmış ve doldurma kriterlerine uymayan anketler veri setinden çıkarılmıştır. İstatiksel işlemlerin ilk basamağında Ward'ın minimum varyans yöntemi kullanılarak hiyerarşik kümeleme analizi yapılmıştır. Bu yöntem, kapsayıcı kümeler oluşturma eğilimi nedeniyle tercih edilmiştir (Murtagh ve Legendre, 2014). Çiftler arası farklılıkları hesaplamak için Öklid uzaklık metriği kullanılmış ve oluşturulan dendrogram, olası küme çözümlerini belirlemek için görsel olarak incelenmiştir. Görsel incelemeyi tamamlamak için, Elbow yöntemi ve Silhouette analizi dâhil olmak üzere dâhili doğrulama metrikleri, factoextra R paketi kullanılarak uygulanmıştır. Elbow grafiği, üç kümede bir eşik noktası ortaya çıkarmış ve bu da küme sayısının bu noktadan sonra artırılmasının, küme içi varyansı azaltabileceği anlamına gelmiştir. Ayrıca, uygun küme sayısını istatistiksel olarak tahmin etmek için Boşluk istatistiği yöntemi (Gap statistic method) kullanılmıştır. Boşluk istatistiği biraz daha fazla küme sayısı önerse de, “*yorumlanabilirlik gibi*” önemli bir nokta, üç kümeli analitik çözümlemenin seçilmesini sağlamıştır. Bu çok yöntemli yaklaşım, sağlam kümeleme sonuçları için birleşik doğrulama stratejilerini savunan alan yazındaki önerilerle uyumlu olduğu varsayılmaktadır (Vendramin, Campello ve Hruschka, 2010). Bu kümeleme çözümünü doğrulamak için, küme merkezlerinin kararlılığını sağlamak amacıyla birden fazla rastgele başlangıç kullanılarak $k = 3$ ile k -ortalama kümelemesi analizi de yapılmıştır. K -ortalama sonuçları hiyerarşik kümeleme analizi ile paralellik göstererek üç kümeli yapının sağlamlığını doğrulamıştır. K -ortalama kümeleme çözümünün uygunluğu, silhouette katsayısı ve açıklanan varyans oranı gibi iç geçerlilik endeksleri kullanılarak da değerlendirilmiştir. Ortalama silhouette genişliği 0,22 olarak bulunmuş ve bu da orta düzeyde küme tutarlılığı ve ayrışmasını göstermiştir. Kümeler arası karelerin toplamının (KaKT) toplam kareler (TKT) toplamına oranı ($KaKT/TKT$) olan 0,348 kümeler arası anlamlı varyansı daha da doğrulamıştır.

Küme tanımlamasının ardından, çok değişkenli analizlerle küme üyeliği ile yapısal sorunlar ve kullanılan kaynaklar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öncelikle her bir etkinliğe ait yapısal sorunlar ve kaynakların puanlarının ortalamaları alınarak tek bir ortalama puan elde edilmiştir. Yapısal sorunlar ve kaynak değişkenlerine ait bu veriler üzerinden Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak yapılan analiz sonucunda normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ve parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu

bağlamda ilk olarak, Permütasyonel çok değişkenli varyans analizi ile (PERMANOVA), çok değişkenli yapısal sorunlar ve kaynak kullanım profillerinde kümeler arasındaki genel farklılıklar değerlendirilmiştir. PERMANOVA, küme üyeliğinin yapısal sorunlar ve kaynak kullanım profillerindeki varyansın sırasıyla %16,4'ünü ve %19,8'ini açıkladığını ve her ikisinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur ($p < 0,001$). Ardından tek değişkenli Kruskal-Wallis testi ile önemli küme farklılıkları olan belirli yapısal sorunlar ve kaynak değişkenleri belirlenmesi amaçlanmıştır. Son olarak her bir kaynak ve her bir yapısal sorunlar arasındaki ikili farklılıkları tespit edebilmek için, Bonferroni düzeltmeli Dunn post-hoc testleri uygulanmıştır. Tüm istatistiksel analizler R yazılımı (sürüm 4.5.1; R Core Team, 2025) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Hiyerarşik ve k-ortalama küme analizleri temel istatistik paketi ve factoextra paketi (sürüm 1.0.7) kullanılarak görselleştirilmiştir. Kruskal-Wallis ve Dunn'ın post-hoc karşılaştırmaları dâhil olmak üzere parametrik olmayan testler FSA paketi (sürüm 0.10.0) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. PERMANOVA ise vegan paketi (sürüm 2.7.1) ile gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde etkinliklerin uygulanma sıklıklarına göre oluşan öğretmen gruplarına ilişkin bulguları, bu gruplar ile yapısal sorunlar ve kaynak kullanımı arasındaki ilişki yer almaktadır. Sonuçlar, üç ana başlıktan oluşan bulgular altında sistematik olarak düzenlenmiştir.

Betimsel Bulgular

Bu bölümdeki bulgular araştırmanın birinci sorusu olan “*okul öncesi öğretmenlerinin etkinlikleri uygulama sıklığı nedir?*” sorusunu cevaplamaya yönelik olarak sunulmuştur.

Tablo 1

Etkinliklerin uygulanma sıklıklarına yönelik betimsel sonuçlar

	1 (en az)	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (en sık)
Etkinlikler	% değerleri									
Sanat	3,8	5,8	1,9	5,8	3,8	1,9	7,7	11,5	21,2	36,5
Fen	-	13,5	21,2	21,2	19,2	9,6	5,8	3,8	3,8	1,9
Matematik	-	5,8	3,8	15,4	21,2	17,3	11,5	11,5	5,8	7,7
Okuma-yazmaya hazırlık	-	3,8	7,7	5,8	9,6	19,2	15,4	11,5	19,2	7,7
Dil	1,9	7,7	7,7	11,5	1,9	17,3	25,0	17,3	3,8	5,8
Müzik	-	7,7	15,4	15,4	15,4	15,4	13,5	13,5	1,9	1,9
Hareket	-	3,8	7,7	13,5	5,8	13,5	11,5	9,6	13,5	21,2

Alan gezisi	78,8	1,9	1,9	1,9	1,9	-	-	-	-	13,5
Oyun	5,8	1,9	11,5	3,8	7,7	7,7	11,5	9,6	17,3	23,1
Drama	7,7	44,2	13,5	13,5	7,7	1,9	7,7	-	3,8	7,7

Tablo 1'e göre öğretmenler sırasıyla sanat (% 36.5), oyun (% 23.5), hareket (% 21.5) etkinliklerini daha sıklıkla uygularken, alan-gezisi (% 78.8), drama (44.2) ve fen (% 13.5) etkinliklerini daha az uygulamışlardır. Ayrıca dil ve müzik etkinliklerinin ise orta sıklıkta uygulanan etkinlikler olduğu tespit edilmiştir.

Kümeleme Analizine Yönelik Bulgular

Öğretmenleri etkinlik uygulamalarına göre gruplamak için yapılan kümeleme analizleri (hiyerarşik ve k-ortalamaları) sonuçlarında öğretmenlerin farklı gruplara atanmasında (metodolojik farklılıklardan dolayı) küçük farklılıklar olsa da genel küme yapılarının birbiriyle tutarlı olduğu gözlenmiştir. Daha net ve optimize edilmiş kriterlerden dolayı sonraki analizlerde ve yorumlamada geçerliliği artırmak için k-ortalamaları kümeleme analizinden elde edilen analitik çözümlemeler mevcut araştırmanın bulgularını oluşturmuştur. K-ortalama kümeleme analizi sonucunda öğretmenler etkinlikleri uygulama sıklıklarına göre 3 küme altında gruplanmıştır (Tablo 2). Bu gruplara ait etkinlik uygulama özellikleri şu şekildedir:

- **Küme 1 (n=21):** Bu gruptaki öğretmenlerin, diğer kümelerdeki öğretmenlere oranla alan gezisi etkinliğini (M=10.0) daha sıklıkla uyguladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bu gruptaki öğretmenlerin sıklıkla uyguladıkları etkinlikler arasında fen (M=6.29) ve matematik (M= 6.00) etkinlikleri de yer almıştır. Buna karşılık, oyun (M=2.86), sanat (M=3.14) ve hareket (M=3.71) etkinliklerinin bu gruptaki öğretmenler tarafından daha az sıklıkla uygulandığı tespit edilmiştir.
- **Küme 2 (n= 75):** En kalabalık grubu oluşturan bu kümedeki öğretmenlerin sanat (M=8,36), hareket (M=7,36) ve oyun (M=8,52) etkinliklerini daha sıklıkla uyguladıkları tespit edilmiştir. Ancak bu kümedeki öğretmenlerin alan gezisi (M=1.16), fen (M=3.64) ve matematik (M=4.52) etkinliklerini daha az uyguladıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular, küme 2'deki öğretmenlerle küme 1'deki öğretmenlerin etkinlik uygulama modellerinin birbiriyle çeliştiğini göstermektedir.
- **Küme 3 (n=60):** Bu gruptaki öğretmenler ise sanat (8,65), okuma-yazmaya hazırlık (7,85) ve matematik (7,75) etkinliklerini daha sıklıkla uygularken alan gezisi (M=1.30), drama (M=2.80) ve müzik etkinliklerini (M=4.30) daha az uyguladıkları yönünde değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu sonuçlar mevcut kümedeki öğretmenlerin etkinlik uygulama alışkanlıkları bakımından diğer kümelerle benzerlik ve farklılıklarının olduğunu göstermektedir.

Tablo 2

Etkinlik uygulama sıklıklarına dayalı küme profilleri

Küme no	Sanat	Fen	Mat	Okuma-yazmaya hazırlık	Dil	Müzik	Hareket	Alan gezisi	Oyun	Drama
1	3.14	6.29	6.00	5.86	5.29	5.28	3.71	10.00	2.85	5.42
2	8.36	3.64	4.52	5.96	6.00	6.12	7.36	1.16	8.52	3.24
3	8.65	5.05	7.75	7.85	6.50	4.30	4.70	1.30	6.25	2.80

Kümelerin Yapısal Sorunlarla İlgili Bulguları

Bu bölümdeki bulgular araştırmanın ikinci sorusu olan “*okul öncesi öğretmenlerinin yapısal sorunlarla karşılaşma durumu ile etkinlik uygulama sıklığı arasında nasıl bir ilişki vardır?*” sorusunu cevaplamaya yönelik olarak sunulmuştur. Öğretmenlerin karşılaştığı yapısal sorunlar bağlamında yapılan PERMANOVA sonucunda, üç farklı öğretmen kümesi arasında anlamlı farklılıklar olduğu ve küme değişkeninin yapısal sorunlarla ilgili toplam varyansın %16.4’ünü anlamlı şekilde açıkladığı tespit edilmiştir ($F(2,153) = 14.96, p < 0.001$) (Tablo 3). Daha sonra, her bir yapısal sorun değişken için yapılan Kruskal-Wallis analizi, beş yapısal sorun alanında (alan yetersizliği, çocuk sayısını fazlalığı materyal yetersizliği, meslektaşlarla yetersiz iş birliği ve yönetimin yetersiz desteği) kümeler arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir ($p < 0.001$). Buna karşılık, ebeveynlerin olumsuz beklentisi ve bilgi yetersizliği değişkenlerinde ise anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 3

Kümelerin yapısal sorunlarla karşılaşma durumlarına yönelik PERMANOVA sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler toplamı	R ²	p
Küme	2	344.2	0.164	
Artık	153	1760.4	0.836	0.001 **
Toplam	155	2104.6	1.000	

Kruskal-Wallis sonuçlarının ardından, yapısal sorunlara yönelik grup farklılıklarını belirlemek için Bonferroni düzeltilmeli Dunn post-hoc analizi yapılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre 1. kümedeki öğretmenler, 2. ve 3. kümelerdeki öğretmenlere kıyasla önemli ölçüde daha az *alan yetersizliği* sorunu ile karşılaşmışlardır (her iki karşılaştırma için de $p < .001$). Ancak 2. ve 3. kümeler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer şekilde, 1.kümedeki öğretmenler, 2. ve 3. kümelerdeki öğretmenlere kıyasla *materyal yetersizliği* sorunuyla anlamlı bir şekilde daha az karşılaşırken ($p < .001$), 2. ve 3. kümeler arasında *materyal eksikliği* sorunuyla ilgili anlamlı bir fark bulunamamıştır. *Sınıftaki çocuk sayısının fazlalığı* sorunuyla ilgili olarak tüm küme çiftleri anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir ($p < .05$ ve $p < .001$). Buna göre, yapılan analiz küme 1'deki öğretmenlerin bu sorunla küme 2'deki öğretmenlere göre daha az karşılaştıklarını ve küme 2'deki öğretmenlerin de aynı sorunu küme 3'teki öğretmenlerden daha az karşılaştıklarını ortaya çıkarmıştır. *Meslektaşlarla yetersiz iş birliği* sorunuyla

ile ilgili olarak, küme 1'deki öğretmenlerin küme 2 ve 3'teki meslektaşlarına göre bu sorunla daha sık karşılaştıkları ($p < .001$), küme 2 ve 3 arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilememiştir. Son olarak, yapılan analizlere göre küme 1'deki öğretmenlerin küme 2 ve 3'e kıyasla *yönetimin yetersiz desteği* ile daha sık karşılaştıkları (sırasıyla $p < .01$ ve $p < .001$), ancak son iki grup arasında anlamlı bir fark olamadığı tespit edilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4

Kümelerin yapısal sorunlarla ilgili ortalama puanları

Küme no	Alan yetersizliği	Çocuk sayısının fazlalığı	Materyal yetersizliği	Meslektaşlarla yetersiz iş birliği	Yönetimin yetersiz desteği
1	3.26	3.74	3.61	4.60	4.49
2	4.44	5.88	5.19	3.14	2.23
3	4.26	6.34	5.20	2.78	2.52

Kümelerin Kullanılan Kaynaklarla İlgili Bulguları

Bu bölümdeki bulgular araştırmanın üçüncü sorusu olan “*okul öncesi öğretmenlerinin kaynak kullanma durumu ile etkinlik uygulama sıklığı arasında nasıl bir ilişki vardır?*” sorusunu cevaplamaya yönelik olarak sunulmuştur. Öğretmenlerin kullandıkları kaynakların kümeler arasında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan PERMANOVA, kümeler arasındaki kaynak kullanımındaki toplam varyansın yaklaşık %19.8’inin küme yapısıyla ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($F(2,153) = 18.92$, $p < 0.001$) (Tablo 5). İkinci adımda yapılan Kruskal-Wallis testi ise *internet*, *yönetici*, *meslektaş*, *program* ve *ebeveyn* gibi beş *kaynak kullanımında* kümeler arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir ($p < 0.01$). Diğer iki kaynak değişkeni olan *akademik kitaplar* ve *uzmanlar* ise kümeler arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır.

Tablo 5

Kümeler ve kaynak kullanma durumlarına yönelik PERMANOVA sonuçları

Kaynak	Sd	Kareler toplamı	R ²	p
Küme	2	412.68	0.198	
Artık	153	1668.83	0.802	0.001 **
Toplam	155	2081.51	1.000	

Öğretmenlerin kullandıkları kaynaklarla küme ilişkisini derinleştirmeye yönelik yapılan Dunn post-hoc analizleri küme 1'deki öğretmenlerin özellikle *internet* ($p < .001$), *yönetici* ($p < .01$), *meslektaş* ($p < .001$), *program* ($p < .01$) ve *ebeveynlerden* ($p < .001$), küme 2 ve 3'teki öğretmenlere göre önemli ölçüde daha fazla yararlandıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu kaynak alanları için küme 2 ve 3 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Kruskal-Wallis testi aracılığıyla kümeler arasında anlamlı farklılıkların belirlenmesinin ardından, kaynak kullanımındaki belirli kümeler arası farklılıkları incelemek için Bonferroni düzeltilmeli Dunn post-hoc analizleri gerçekleştirildi. Bu analizler, küme 1'deki öğretmenlerin özellikle *internet* ($p < .001$), *yönetici* ($p < .01$), *meslektaş* ($p < .001$), *program* ($p < .01$) ve *ebeveynleri* ($p < .001$), küme 2 ve 3'teki öğretmenlere göre önemli ölçüde daha fazla yararlandıklarını ortaya çıkarmıştır (Tablo 6). Bu kaynak alanları için küme 2 ve 3 arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 6

Kümelerin göre kaynaklarla ilgili ortalama puanları

Küme no	İnternet	Akademik kitaplar	Uzmanlar	Yönetici	Meslektaş	Program	Ebeveyn
1	5.78	2.54	2.41	3.81	4.05	3.76	3.83
2	4.23	2.89	2.65	2.98	2.73	2.79	2.27
3	4.00	2.61	2.48	2.87	2.72	2.67	2.44

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin program etkinliklerini uygulama sıklıklarıyla katlitenin yapısal unsurları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda özellikle yapısal sorunlar ve kaynak kullanımının rolüne odaklanılmıştır. Araştırmada çoklu kümeleme analizi kullanılarak, farklı etkinlik uygulama modellerine ve ilişkili bağlamsal yapısal sorunlara sahip farklı öğretmen profilleri belirlenmiştir. Bu çok adımlı keşfedici analizin okul öncesi eğitimde ortam ve öğretmen uygulamaları arasındaki karmaşık etkileşime alan yazındaki araştırmalardan farklı olarak daha derinlemesine bir bakış açısı sunduğu ve böylece önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir. Birinci araştırma sorusuna yönelik yapılan analizler öğretmenlerin en çok sanat, oyun ve hareket etkinliklerini uyguladıklarını, buna karşın alan-gezisi, drama ve fen etkinliklerini daha az uyguladıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin sanat ve oyun etkinliklerini daha sık, fen, matematik ve alan gezisi etkinliklerini ise daha az uyguladıklarını gösteren ulusal ve uluslararası alan yazındaki araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Ayvalı ve Şimşek, 2020; Early et al., 2010; Konca ve İlhan, 2021; Nasiopoulou vd., 2022; Özkan ve Girgin, 2014; Kılıç, Tunçeli ve Ünsal, 2021; Varol, 2013). Ayrıca mevcut araştırma öğretmenlerin hareket etkinliklerini de sık uyguladıklarını ve drama etkinliklerini daha az uyguladıklarını ortaya çıkararak alan yazını daha da genişletmiştir.

Mevcut araştırmanın ikinci ve üçüncü araştırma sorularını cevaplamak için keşfedici ve ilişkisel analizler öğretmenlerin uygulamalarıyla ilgili 3 ayrı etkinlik uygulama özelliklerine sahip oldukları ve bu grupların yapısal sorunlar ve kaynak kullanımı ile ilgili anlamlı şekilde farklılıkların olduğunu ortaya çıkarmıştır. Mevcut araştırmadaki yapısal sorunların etkinlik uygulamalarını etkilediğine yönelik bulgu,

Kılıç ve diğerleri (2021) tarafından yapılan bir araştırmada elde ettikleri öğretmenlerin uygulama sırasında yaşadıkları zorlukların etkinlik uygulama sıklıklarında etkili olduğu yönündeki bulguyla benzerlik göstermektedir. Öncelikle bu araştırmada en dikkat çekici olan ve aslında birbirini teyit eden en önemli bulgulardan birisi küme 1 ve 2'ye ait grupsal özellikler ile ilgilidir. Küme 1'deki öğretmenler alan gezisi, matematik ve fen etkinliklerini daha sık uyguladıklarını ve sanat, hareket, oyun etkinliklerini daha az uyguladıklarını anketler aracılığıyla ifade etmişlerdir. Tam tersine küme 2'deki öğretmenler ise fen, matematik ve alan gezisini daha az uyguladıklarını ve sanat, oyun ve hareket etkinliklerini daha sık uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca her iki küme yapısal sorunlarla karşılaşma ve kaynak kullanımı açısından da anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Küme 1'deki öğretmenler küme 2'deki öğretmenlere göre daha az materyal yetersizliği, alan yetersizliği, çocuk sayısının fazlalığı sorunuyla karşılaşırken, internet, meslektaş, program, yönetici ve ebeveynleri önemli destek kaynakları olarak daha çok kullanmışlardır. Bu birbirine zıt ve anlamlı farklılıklara sahip kümelerle ilgili bulgular etkinlik uygulamalarında yapısal sorunların ve kaynak kullanımının önemini önceki araştırmalarda olduğu gibi tekrardan vurgulamıştır (Asar, Civan ve Akkurt, 2023; Can ve Akduman, 2022; Hayber, 2022; Kılıç vd., 2021). Ayrıca etkinlik temelli düşünüldüğünde öğretmenlerin alan gezisi, fen, matematik gibi etkinlikler için daha çok materyale, alana ihtiyaç duydukları ve sınıftaki çocuk sayısının da bu etkinlikler için oldukça önemli olduğu bu araştırmada kanıtlanmıştır. Özellikle alan gezisini çok yüksek sıklıkla uygulayarak önceki yapılan araştırmaların ortaya çıkardığı öğretmenlerin etkinlik uygulama profiliyle (Kılıç vd., 2021) dikkat çekici bir şekilde farklılaşan küme 1'deki öğretmenlerin bu grupta yer alması, yapısal sorunların ve kaynak kullanımının alan gezisi etkinliği için de önemli bir belirleyici olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte küme 1'deki öğretmenlerin sık uyguladıkları etkinlikleri (alan gezisi, fen, matematik) meslektaş ve yönetici desteği diğer kümelerle göre daha az olduğu bağlamlarda uygulamış olmaları dikkat çekici bir bulgudur. Bu durum özellikle alan gezisi etkinliği için daha da dikkat çekicidir. Çünkü alan gezisi etkinliği taşıma, resmî izinler ve yardımcı öğretmen gibi kurumsal unsurların daha aktif olduğu bir etkinlik potansiyeline sahiptir (Kızıltaş ve Sak, 2016; Tutkun, Kılıç, Balcı ve Kök, 2019; Uzbilir Özçelik, 2018). Öğretmenlerin böyle sorunları deneyimledikleri ortamlarda sosyal-kurumsal desteğe ihtiyaç duyulan etkinlik(ler) uygulamaları olumsuz etkilenebilir (Temel ve Kölemen, 2021; Tutkun vd., 2019). Ancak mevcut araştırmanın bu açıklamayla çelişen bir bulguya sahip olması, bu gruptaki öğretmenlerin daha derin bir örgütsel pedagojik ilişki içerisinde olduklarına işaret edebilir. Bu gruptaki öğretmenlerin *meslektaş ve yöneticileri* diğer gruplara göre kaynak olarak daha fazla kullanmaları bu ilginç ve açıklamalarla da çelişen bulguyu anlamlı kılmaktadır. Yani öğretmenler karşılaştıkları bu yapısal sorunları iş birliğine dayalı kaldıraç noktalarına dönüştürdükleri söylenebilir. Bu durum öğretmeni basit kaynak kullanımının da ötesinde daha karmaşık örgütsel bir çevre içerisinde anlamının önemini ve meslektaş ve yönetici desteğinin iletişime açık doğasını vurgulamaktadır (Day ve Gu, 2013). Bu çıkarımı doğrulayıcı nitelikte, öğretmenlerin okul yöneticileri ile problemlerin çözümü

için iş birliği ve iletişim kurmanın önemli olduğu yönünde inanca sahip oldukları Demirer ve Kırıl (2023) tarafından yapılan bir araştırmada tespit edilmiştir.

Diğer taraftan küme 2 ve 3 etkinlik uygulama profillerinde, dikkate değer benzerlikler sergilemişlerdir. Bu kümelerin benzer pedagojik özelliklere sahip olmaları sanat etkinliğini sıklıkla uygularken, alan gezisini daha az uygulamalarıyla ilgilidir. Bunun en olası sebebi bulgularda da görüldüğü bu kümelerdeki öğretmenlerin benzer sorunlarla karşılaşmaları ve benzer kaynakları kullanmaları olabilir. Ancak bu iki küme arasında etkinlik uygulama konusunda çeşitli farklılıklar da tespit edilmiştir. Küme 3'teki öğretmenler küme 2'deki öğretmenlerden farklı olarak okuma-yazma ve matematik etkinliğini daha sık uygularken drama ve müzik etkinliklerini daha az uyguladıklarını belirtişimlerdir. Öncelikle bu farklılığın birinci sebebi olarak küme 3 teki öğretmenlerin sınıftaki çocuk sayısının fazla olması sorunuyla açıklanabilir. Çünkü yapılan araştırmalar müzik ve drama etkinliklerine çevresel faktörlerin ve çocuk sayısının önemli bir sorun olduğunu ortaya koymuştur (Kılıç vd., 2021; Yücesan, 2021). Ayrıca bu öğretmenlerin kısıtlı imkânlar karşısında, çocukların oyun ve hareket ihtiyacından çok akademik içerikli etkinliklere öncelik verdikleri söylenebilir. Benzer bir bulgu Bassok, Latham ve Rorem (2016) tarafından yapılan bir araştırmada da tespit edilmiştir. Bu sonuçlar böyle bir yönelimin derinlemesine sorgulanması için yapısal sorunlar ve kaynak kullanımının yanında motivasyon, pedagojik inançları ve tutumları gibi öğretmen temelli etkenleri de göz önünde bulundurmanın gerekli olduğu anlamına gelebilir. Böyle bir yönelimin olası sebeplerinden bir diğeri de bu gruptaki öğretmenlerin ilkokula hazırlık konusunda daha fazla baskı hissetmeleri olabilir. Zira yapılan araştırmalar, öğretmenlerden ilkokula hazırlık konusunda beklenti olduğunu ortaya koymuştur (Erşan, 2019; Konca, 2020; Minifoğlu ve Gürşimşek, 2023; Tantekin Erden ve Altun, 2014). Sonuç olarak, sınıftaki çocuk sayısının fazlalığının, öğretmenlerin etkinlik tercihlerinde oyun ve hareketten ziyade akademik içerikli etkinliklere yönelmelerine yol açtığı söylenebilir.

Bu araştırmada özellikle dikkat çekici olan bulgulardan birisi de hem Küme 1 hem de Küme 3'teki öğretmenlerin, yapısal sorunlar ve kaynak kullanımı açısından önemli ölçüde farklı profiller sergilemelerine rağmen, nispeten yüksek sıklıkla matematik etkinliği uyguladıklarını bildirmeleridir. Farklı yapısal sorunlara ve kaynak donanımına sahip öğretmenlerin aynı etkinliği benzer sıklıkta uygulamaları etkinlik ve dolayısıyla program uygulamaları için birden fazla gerekçe olabileceğini vurgulamaktadır. Bu sonuç yukarıda da ifade edildiği gibi etkinlik uygulamalarında yapısal sorunlar ve kaynak bulunabilirliğinin yanında öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerinin, motivasyonlarının, tutumlarının, mesleki yeterliliklerinin ve pedagojik inançlarının etkinliklerin uygulanmasında potansiyel önemini düşündürmektedir (Başar ve Dilek, 2025; Dilek, 2024; Timperley, Wilson, Barrar ve Fung, 2008). Ayrıca bu bulguyla ilgili olarak yukarıda ifade edilen sosyal baskı unsuru da göz ardı edilmemelidir. Ancak bu gerekçelerin bilimsel olarak kanıtlanabilmesi için daha derin çıkarımlarda

bulunmayı sağlayacak desende düzenlenecek araştırmalara ihtiyaç vardır. Örneğin karma desende düzenlemiş bir araştırma kurgusu içerisinde buna benzer bulgular daha derinlemesine sorgulanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik uygulama sıklıkları ile yapısal sorunlarla karşılaşma ve kaynak kullanım sıklıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmanın bulgularının her biri kendine özgü etkinlik sıklığı, yapısal sorunlar ve kaynak kullanımı profilleriyle karakterize edilen farklı öğretmen kümelerinin belirlenmesi ve çevresel kısıtlamaların okul öncesi eğitim ortamlarında pedagojik tercihlerle nasıl etkileşime girdiğine dair önemli sonuçlar içermektedir. Özellikle sınıftaki çocuk sayısının fazlalığı, materyal ve alan yetersizlikleri gibi yapısal sorunların etkinliklerin uygulanması üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Örneğin, sınıftaki çocuk sayısının fazla olması sorunu ile daha fazla karşı karşıya kalan öğretmenler, genellikle drama ve müzik gibi etkinlikler yerine, odaklarını okuma yazma ve matematik gibi temel akademik becerilere yöneltme eğilimine girmişlerdir. Bu durum, alan yazında kaynak kısıtlamaları altında program uygulamalarının daraltılmasıyla ilgili endişeleri yansıtmaktadır (Bassok vd., 2016). Ayrıca öğretmenlerin akran ve yönetici desteğiyle ilgili zorluklar yaşadıklarını ancak akran ve yöneticileri yine de önemli destek kaynakları görerek okul öncesi eğitim uygulamalarında ender görülen bir etkinlik uygulama özelliğine sahip oldukları mevcut araştırmada ortaya çıkan önemli sonuçlardan biridir. Bu durum akran ve yönetici desteğinin oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, bu araştırma okul öncesi eğitim politika ve uygulamalarında bağlamsallaştırılmış, ekolojik bir bakış açısının ve öğretmen kararlarının, eğitim kalitesini optimize etmek için bütünsel olarak ele alınması gereken çok yönlü çevresel ve sosyal sistemlere gömülü olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya yönelik şu öneriler sunulabilir;

- Öğretmenlerin uygulamayla ilgili karşılaştıkları sorunlar karşısında pedagojik dayanaklılığını arttırmak için mesleki topluluklar oluşturularak bu toplulukların okullarda aktif hâle getirilmesi sağlanabilir. Böylece öğretmenler için destek niteliğinde sosyal kaynaklar oluşturulabilir.
- Öğretmenlerin programı daha dengeli bir şekilde uygulamalarını ve etkinlikler bağlamında karşılaştıkları sorunları ele alan profesyonel gelişim eğitimleri düzenlenebilir.
- Kalabalık sınıflar, yetersiz alan ve materyallerin etkinliklerin uygulanmasını olumsuz etkilediği dikkate alındığında, çocuk-öğretmen oranları düşürülebilir ve fiziksel kaynakların erişilebilirliği artırılabilir. Bu önlemler, öğretmenlerin her etkinliğe yer vererek programı daha dengeli bir şekilde uygulamalarına olanak sağlayabilir.

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik uygulama sıklıkları üzerinde etkili olan faktörlere ilişkin önemli bulgular sunmasına rağmen potansiyel bazı sınırlılıklara da sahiptir. Öncelikle mevcut araştırma öğretmenlerin yapısal sorunlarla ve kaynaklarla olan deneyimlerini kesitsel tasarımda incelemiştir. Bu durum öğretmenlerin zaman içerisinde yapısal sorunlarla ve kaynaklarla olan

deneyimlerindeki olası değişimlerin tespit edilmesini sınırlandırmıştır. Ayrıca araştırma verilerin sadece öğretmenlerden ve anketler yoluyla alınması da yanlılık açısından önemli sınırlılıklardan birisidir. Üçüncü olarak, kümeleme yaklaşımı farklı öğretmen profillerini etkili bir şekilde belirlese de özellikle daha küçük kümelerdeki örneklem büyüklüğü, bulguların daha geniş popülasyonlara genellenebilirliğini sınırlayabilir. Ayrıca, araştırmada örneklem kolay ulaşılabilir yöntemle belirlenmiştir. Bu yaklaşım, zaman ve erişim açısından araştırmacıya avantajlar sağlamakla birlikte, örneklemin rastlantısallığa dayalı olmaması genellenebilirlik açısından bir sınırlılık oluşturabilir. Son olarak, etkinliklerle ilgili yapısal sorunlar ve kaynak ortalamaları temelinde analizlerin yapılması, belirli zorlukların belirli etkinlikleri nasıl etkilediğine dair ayrıntılı farklılıkların görülmesini sınırlandırmıştır.

Bu sınırlılıklar doğrultusunda gelecekte;

- Öğretmenlerin sınıf gözlemlerinin ve görüşmelerin yer aldığı çoklu verilere dayanan veya ebeveyn ve yöneticileri katarak farklı perspektifler içeren araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin etkinlik uygulama sıklıkları, kaynak kullanma ve yapısal sorunlarla ilgili deneyimlerindeki olası değişimlerin anlaşılmasını sağlayacak uzun süreli araştırmalar yapılabilir.
- Nitel görüşmeler ve sınıf gözlemleri de dâhil olmak üzere karma yöntem yaklaşımlara dayanan araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma bulgularının genellenebilirliğini arttırmak için farklı kültürlerin ve daha geniş örneklem gruplarının dâhil olduğu araştırmalar yapılabilir.
- Yapısal sorunlar karşısında öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirecek profesyonel destek gibi hedefli müdahalelerin etkinliğini araştırmak ve bunların hem öğretmen uygulamaları hem de çocuk gelişimsel çıktıları üzerindeki etkilerini değerlendirecek araştırmalar yapılabilir.
- Son olarak, pedagojik inanç motivasyon, tutum, öz-yeterlilik gibi öğretmenle ilgili değişkenlerle birlikte toplumsal beklentilere yönelik değişkenlerin yer aldığı modellere dayanan araştırmalar yapılabilir.

5. KAYNAKÇA

- Asar, R., Civan, D., & Akkurt, S. T. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(3), 237-252.
- Ayvallı, M., & Şimşek, E. E. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarında yer verdikleri etkinlik türlerinin sıralama yargıları kanunıyla ölçeklenmesi. *Journal of Education and New Approaches*, 3(1), 1-15.
- Barros, S., & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese childcare pro-grams for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 527–535.
- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade?. *AERA open*, 2(1), 1-31.
- Başar, T., & Dilek, H. (2025). Interpreting the curricula: Multifactorial sense-making by preschool teachers in Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 162, 105060.
- Biersteker, L., Dawes, A., Hendricks, L., & Tredoux, C. (2016). Center-based early childhood care and education program quality: A South African study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 334-344.
- Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. National Academy Press.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in childcare centers. *Applied Developmental Science*, 6(1), 2–11.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. & Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Can, S. & Akduman, G. G. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 17(2).
- Catron, C. E., ve Allen, J. (2003). *Early childhood curriculum: a creative play model*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2014). *Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Publications.
- Cramer, D. & Howitt, D. L. (2004). *The Sage dictionary of statistics*. Sage Publications.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339–361.
- Danniels, E., & Pyle, A. (2023). Inclusive play-based learning: Approaches from enacting kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 51(7), 1169-1179.

- Day, C., & Gu, Q. (2013). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- Demirer, C., & Kırıl, B. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Müdürleri ile Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, (5), 20-29.
- Dilek, H. (2024). Seeing the whole picture: Exploring the predictors of preschool teachers' intentions toward child-centred approach from a socio-psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 152, 104796.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3), 327-350.
- Early, D. M., Bryant, D. M., Pianta, R. C., Clifford, R. M., Burchinal, M. R., Ritchie, S., et al. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to class-room quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 174–195.
- Early, D. M., Iruka, I. U., Ritchie, S., Barbarin, O. A., Winn, D. M. C., Crawford, G. M., ... & Pianta, R. C. (2010). How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 177-193.
- Erşan, Ş. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenlerden beklentilerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 161-178.
- European Commision [EC] (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Disponível <https://www.european-agency.org/sites/default/files/agencyprojects/IECE/3.%20Nora%20Milotay>.
- File, N., Mueller, J. J., & Wisneski, D. B. (Eds.). (2012). *Curriculum in early childhood education: Re-examined, rediscovered, and renewed*. Routledge Publications.
- Gamoran, A., Secada, W. G., & Marrett, C. B. (2006). *The organizational context of teaching and learning: Changing theoretical perspectives*. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of research in the sociology of education* (pp. 37–63). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum
- Gol-Guven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179(4), 437-451.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2014). *Multivariate data analysis*. Pearson.
- Hayber, B. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin kurumlarında yaşadıkları sorunlar. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 16-25.
- Işıkoğlu, N. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite, *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 9(18), 37-47.

- Kandır, A., Özbey, S., ve İnal, G. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 373–387.
- Karlıdağ, İ., & Sağlam, M. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarına ilişkin anlatıları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2), 391-430.
- Kılıç, Z., Tunçeli, H. İ., & Ünsal, F. Ö. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim-öğretim süreçlerinde uygulamayı tercih ettikleri etkinlik türlerine ilişkin görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(1), 69-90.
- Kızıltaş, E., & Sak, R. (2016). Okul öncesi eğitimde alan gezisi etkinlikleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 469-487.
- Konca, A. S. (2020). Velilerin okul öncesi eğitim hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 892-902.
- Konca, A. S., & İlhan, S. D. (2021). Learning activities in preschool classrooms: preferences of preschool teachers and views of parents. *Participatory Educational Research*, 8(4), 186-197.
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques*. New Age International.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732–749.
- Martikainen, S., Kalland, M., Linnavalli, T., Kostilainen, K., Aittokoski, M., Reunamo, J., ... & Tervaniemi, M. (2024). Supporting social-emotional development in early childhood education and care—a randomized parallel group trial evaluating the impact of two different interventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(5), 1069-1087.
- Mayer, D., & Beckh, K. (2016). Examining the validity of the ECERS–R: Results from the German national study of childcare in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 415-426.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 1994). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2006). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2024a). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2024b). *Okul öncesi eğitim programı*. Türkiye yüzyılı maarif modeli. Ankara.
- Minifoğlu, Ş., & Gürşimşek, A. I. (2023). Ana sınıf ve ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi dönemde yürütülen okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşleri. *Temel Eğitim*, (17), 6-23.

- Murtagh, F., & Legendre, P. (2014). Ward's hierarchical agglomerative clustering method: which algorithms implement Ward's criterion? *Journal of classification*, 31(3), 274-295.
- Nasiopoulou, P., Williams, P., & Lantz-Andersson, A. (2022). Preschool teachers' work with curriculum content areas in relation to their professional competence and group size in preschool: A mixed-methods analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 533-548.
- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K-12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33-84.
- Özkan, B., & Girgin, F. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanat etkinliği uygulamalarını değerlendirmesi. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 4(4), 79-85.
- Özdoğan, M. (2021). Özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesi eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Temel Eğitim*, 11, 6-16.
- Paslı, H., & Temel, F. (2024). Bilinçli Farkındalık Uygulamalarının Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 36-48.
- Pessanha, M., Aguiar, C., & Bairrao, J. (2007). Influence of structural features on Portuguese toddler childcare quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 204-214.
- Rivera Maulucci, M. S. (2010). Resisting the marginalization of science in an urban school: Coactivating social, cultural, material, and strategic resources. *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 840-860.
- Serdaroğlu, H. U. ve Bekir, H. (2020). Assessing the quality level of independent kindergartens and nursery classes affiliated to ministry of national education. *Journal of Current Researches on Educational Studies*, 10(1), 51-66.
- Sewell, W. H. (1992). A theory of structure: Duality, agency, and transformation. *American Journal of Sociology*, 98(1), 1-29.
- Sarışık, S., Gürel, M., Uslu, Ş., & Dönmez, E. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin yaşadığı psikolojik sorunlar ve sorunlar ile baş etme yolları: Öğretmen görüşleri. *International Journal of Trends and Developments in Education*, 2(1), 1-13.
- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian journal of educational research*, 53(3), 245-261.
- Slot, P. L., Leseman, P. P., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64-76.

- Spillane, J. P., & Thompson, C. (1997). Reconstructing conceptions of local capacity: The local education agency's capacity for ambitious educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 185-203
- Su, Y., Rao, N., Sun, J., & Zhang, L. (2021). Preschool quality and child development in China. *Early Childhood Research Quarterly*, 56(3), 15-26.
- Suna, H. E., & Ozer, M. (2024). Medium-and long-term outcomes of early childhood education: experiences from Turkish large-scale assessments. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-15.
- Tantekin Erden, F. & Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 481-502.
- Taylor, M. E., & Boyer, W. (2020). Play-based learning: Evidence-based research to improve children's learning experiences in the kindergarten classroom. *Early Childhood Education Journal*, 48, 127-133.
- Temel, F., & Kölemen, E. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerin alan gezisi düzenlemeye ilişkin öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(1), 46-58.
- Temiz, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları öğrenci davranış problemleri, bu problemlerin öğretme-öğrenme sürecine etkileri ve bunları yönetme stratejileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2008). *Teacher professional learning and development (Vol. 18)*. International Adacemy of Education.
- Tutkun, C., Kılıç, Z. N. A., Balcı, A., & Kök, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin alan gezisi etkinliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 469-487.
- Uçar Kaplan, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin yönetim ile yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 29(1), 49-64.
- Uzbilir Özçelik, G. (2018). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin bilimsel alan gezisi yapmaya ilişkin öz-yeterliliklerinin ve yaparken yaşadıkları zorluklar hakkında görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Vendramin, L., Campello, R. J., & Hruschka, E. R. (2010). Relative clustering validity criteria: A comparative overview. Statistical analysis and data mining. *Statistical Analysis and Data Mining*, 3(4), 209-235.
- Varol, F. (2013). What they believe and what they do. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 541-552.

- Vermeer, H. J., van IJzendoorn, M. H., Cárcamo, R. A., & Harrison, L. J. (2016). Quality of child care using the environment rating scales: A meta-analysis of international studies. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 33-60.
- Vural, D. G., & Mocan, D. K. (2022). Fen etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarında çevre bilinci kazandırılmasına etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 402-423.
- Yalçın, F. A., & Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: *Ağrı ili örneği. İlköğretim Online*, 17(1), 367-383.
- Yücesan, E. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerinde Orff yaklaşımını kullanma durumları. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(46), 82-91.
- Yüzbaşıoğlu, Y., Yılmaz, E., Babayiğit, A., İnan, H. T., Kaynar, N., & İnan, S. K. (2023). Ters yüz öğrenme modeli ile tasarlanan eğitim uygulamalarının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 128-136.

Extended abstract

Grounded in the understanding that holistic child development hinges not only on curriculum design but also on the quality of its implementation, this research explores the interplay between structural constraints (e.g., inadequate physical space, limited materials, administrative support) and teachers' curricular practices. While numerous studies have examined the quality of early childhood education from structural and process dimensions, few have specifically addressed how such structural challenges shape the frequency with which diverse activity types are enacted in practice. Moreover, this study addresses a further research gap by exploring what types of resources teachers utilize to overcome these challenges. The study adopted a quantitative design, combining exploratory and relational approaches. Data were collected from 156 preschool teachers working in public kindergartens in Kayseri, Turkey. A four-part survey instrument was developed to collect data on demographic information, frequency of implementing ten distinct activity types (e.g., science, mathematics, art, movement, language, drama, music, literacy, field trips, and play), the extent to which teachers face structural problems while implementing these activities, and the extent to which they use various support resources (e.g., administrators, peers, experts, parents, the curriculum, the internet). Activity frequency was assessed using an ordinal scale ranging from 1 (least frequently implemented) to 10 (most frequently implemented). Similarly, structural challenges and resource use were measured using ordinal 7-point scales, ranging from 1 (least frequently used/encountered) to 7 (most frequently used/encountered). A multi-stage analytical strategy was employed. Initially, hierarchical cluster analysis using Ward's method and k-means clustering were conducted to classify teachers into distinct profiles based on their activity implementation patterns. Internal validation indices, such as the Elbow method and silhouette scores, supported a three-cluster solution. These clusters were then analyzed using non-parametric statistical methods to examine differences in exposure to structural challenges and patterns of resource utilization. Permutational multivariate analysis of variance (PERMANOVA) was used to assess multivariate differences between clusters, followed by Kruskal-Wallis and Dunn-Bonferroni post-hoc tests for specific comparisons.

The findings revealed three distinct teacher profiles. Cluster 1 included teachers who frequently implemented science, mathematics, and field trip activities but less frequently engaged in art, play, and movement. Cluster 2, the largest group, prioritized art, play, and movement while reporting low implementation of science and field trip. Cluster 3 focused on art, mathematics, and early literacy while avoiding drama and music. These profiles were meaningfully associated with teachers' experiences of structural challenges and their use of coping resources. For instance, teachers in Cluster 1—those implementing typically underutilized but resource-intensive activities—reported significantly fewer problems related to space, materials, and class size, and were more likely to seek support from a variety of sources, including administrators, peers, and the curriculum. Conversely, teachers in cluster 2 reported higher structural barriers and relied less on external resources.

PERMANOVA results indicated that cluster membership accounted for 16.4% of the variance in structural challenges and 19.8% in resource utilization patterns, both statistically significant ($p < .001$). Notably, challenges such as large class size, insufficient space, and lack of materials were most predictive of reduced implementation of activities like science, field trip, and drama. Meanwhile, art and play remained resilient across most contexts,

suggesting they may be less structurally demanding or more culturally embedded in preschool practice. Importantly, the study also observed a paradoxical but illuminating finding like that while cluster 1 teachers experienced less collaboration with peers and support from administrators, they nevertheless implemented more demanding activities such as field trip and science more frequently. This suggests that some teachers, despite limited social-organizational support, may actively mobilize other resources or possess stronger pedagogical agency. It further emphasizes the need to examine early childhood curriculum enactment not only through structural variables but also through teacher-level factors such as motivation, professional identity, pedagogical beliefs, and resilience.

Overall, this study provides a nuanced understanding of how structural inequalities and support systems interact to shape the real-world enactment of preschool curricula. It contributes to the literature by using clustering and multivariate analysis to reveal complex implementation patterns, offering actionable insights for policymakers, administrators, and teacher educators. Recommendations include the formation of professional learning communities within schools, strategic reduction of class sizes, better allocation of physical and material resources, and targeted professional development addressing structural challenges in early childhood education. Future research could benefit from mixed-method designs incorporating teacher interviews and classroom observations to further illuminate how and why these patterns emerge.