

Erken Dönem Çocuklarının Eğitiminde Öğretmenlerin Pedagojik İnanç Sistemleri

Araştırma Makalesi

**Bülent İŞBİLİR¹, Bahtiyar TOZLU²,
Çiğdem Çelik TOZLU³, Elif MUMCU⁴,
Mustafa KAYA⁵, Ahmet MIHÇIOĞLU⁶**

¹Sınıf Öğretmenliği, MEB,
bulentisbilirr@gmail.com
ORCID: 0009-0004-7979-1833

²Sınıf Öğretmenliği, MEB,
btozlu55@hotmail.com
ORCID: 0009-0008-1569-0661

³Sınıf Öğretmenliği, MEB,
cigdemceliktozlu@gmail.com
ORCID: 0009-0004-6871-6440

⁴Sınıf Öğretmenliği, MEB,
dem_elif@hotmail.com
ORCID: 0009-0001-7512-3406

⁵Jeofizik Mühendisliği, MEB,
mustafaturkay55@hotmail.com
ORCID: 0009-0003-8601-8817

⁶Sınıf Öğretmenliği, MEB,
55ahmetmihci@gmail.com
ORCID: 0009-0009-7821-0028

DOI: 10.5281/zenodo.10570865

ÖZET

Tüm öğretmenlerin işleri, öğrencileri, konuları, rolleri ve sorumlulukları hakkında farklı inançlar bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin pedagojik inançları, eğitim anlayışları, öğretme ve öğrenme süreçlerine dair inançları ve değerleri içerir. Bu inançlar, öğretmenlerin sınıf ortamında nasıl davrandıklarını, öğrencilere nasıl yaklaştıklarını ve öğrenme sürecini nasıl yönlendirdiklerini etkilemektedir. Bu çalışma ise erken dönem çocuklarının eğitiminde öğretmenlerin pedagojik inanç sistemleri hakkında önceki araştırmaları gözden geçirmektedir. Derleme niteliğinde olan bu çalışmada erken dönem çocuklarının eğitiminde öğretmenlerin pedagojik inanç sistemleri hakkında literatür titiz bir şekilde incelenmiş ve önemli görülen hususlar literatür destekli sunulmuştur. Sonuçlara göre öğretmenler öğretim inançlarını iki kategoriden birinde sınıflandırmışlardır: öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli inançlar. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin pedagojik inançlarının öğretmenin sınıf içi uygulamalarını, öğrenci iletişimini ve öğretme stratejilerini etkilediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Eğitimi, İnanç, Pedagojik İnanç.

GİRİŞ

Araştırma derleme şeklinde tasarlanmıştır. Derleme makaleleri, belirli bir konudaki mevcut araştırmalara genel bakış, özet ve değerlendirme sağlayan bir tür akademik veya bilimsel yayındır. Derleme makalelerin temel amacı belirli bir konudaki çeşitli araştırma çalışmalarından ve yayınlardan elde edilen bilgileri birleştirmeyi, analiz etmeyi ve sentezlemektir. Genellikle bir alandaki mevcut bilgi durumuna ilişkin kapsamlı bir anlayış sağlamak için kullanılırlar. Derleme makalesinin üç türü bulunmaktadır. Bunlar; anlatı derlemesi, sistematik derleme ve meta-analiz derlemedir (Jones, 2004). Bu çalışmada anlatı derlemesi şeklinde çalışılmıştır. Anlatı derlemesi belirli bir konudaki çeşitli araştırma çalışmalarından ve yayınlardan elde edilen bilgileri birleştirmeyi, analiz etmeyi ve sentezlemeyi amaçlar. Genellikle bir alandaki mevcut bilgi durumuna ilişkin kapsamlı bir anlayış sağlamak için kullanılırlar. Bu bağlamda bu çalışmada erken dönem çocuklarının eğitiminde öğretmenlerin pedagojik inanç sistemleri hakkında literatür titiz bir şekilde incelenmiş ve önemli görülen hususlar literatür destekli sunulmuştur.

Pedagojik İnanç Kavramı

İnanç kavramı bir birey tarafından doğru veya olası olarak kabul edilen bilgi veya fikirler olarak kullanılmaktadır (Evans vd., 2004). Richardson (2003) göre inançları, doğru olduğuna inanılan psikolojik anlayış, ifade ve öncül olarak tanımlanmaktadır. Bir bireyin fiziksel ve toplumsal dünyaya dair inançları, kendi inançlarının toplamının içsel bir inanç sistemine dahil olduğu iddia edilmektedir (Rokeach, 1968). Kagan'a (1992) göre inançlar, öğrenciler, sınıfta yürütülen sınıf süreçleri, sınıfta kullanılan öğretim materyalleri hakkında çoğunlukla bilinçdışı düzeyde olan örtülü varsayımlar şeklinde kavramsallaştırılmaktadır. İnançlar genel olarak insanların kendilerini ve dünyayı anlamalarını sağlayan kişisel rehber olarak hizmet eder (Pajares, 1992). Ferre (1988) inancı kişinin uygun ve tutarlı bir inanç grubundan oluşmuş kişisel felsefesi şeklinde açıklamaktadır. Yapısal açıdan bakıldığında inanç, bireyin kişisel özelliklerine veya niteliklerine bağlı olan bir çekirdek ve bireyin bağlamına bağlı olan, bireyin geçmişini, çevresini, ait olduğu toplumu belirten bir "dış kabuk"tan oluşur (Brown, 1986). Bu durumda inanç, bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde var olan bir fikir ya da ilkedir.

Öğretmenler bağlamında bakıldığında öğretmenlerin pedagojik inançlarını kesin terimlerle tanımlamak zordur. Tüm öğretmenlerin işleri, öğrencileri, konuları, rolleri ve sorumlulukları hakkında inançları vardır (Pajares 1992). Hemen hemen her konu hakkında inançlara sahip olmamıza rağmen, özellikle pedagojik inançlar öğretim ve öğrenmeye dair doğru olduğuna inanılan anlayışlara, prensiplere veya önermelere atıf yapar (Denessen, 2000). Tondeur ve arkadaşları (2017) pedagojik inançları, öğretmenlerin öğretmeye ve öğrenmeye dair inançları olarak açıklar.

Öğretmenlerin inançlarını konu alan çalışmalar genellikle şu alanları kapsar: öğretmeye dair inançlar, değerlendirmeye dair inançlar, öğrencilerin öğrenmelerine dair inançlar, eğitimsel ilişkilere dair inançlar, mesleki ve kişisel gelişimle dair inançlar (Calderhead, 1996). Bu doğrultuda pedagojik inançlar genellikle etkin öğrenme sürecinin tasarımı ve iletilmesiyle ilgili farklı bilgileri kapsamaktadır ve dolaylı olarak erken çocukluk eğitimcilerinin eylemlerine rehberlik etmektedir (Pajares, 1992). Bunlar küresel olarak çocukların matematik, fen bilimleri

veya dil gibi belirli alanlardaki öğrenimine ve gelişimine ilişkin inançlar olarak kavramsallaştırılabilir (Wieduwilt vd., 2021). Özetle, öğretmenlerin pedagojik inançları genel olarak veya alana özel olarak uygun pedagojik uygulamalara ilişkin inançları temsil ederler ve bu nedenle pedagojik yaklaşımların bağlamsal çerçevesi içinde incelenebilirler.

Erken Dönem Çocuklarının Eğitiminde Öğretmenlerin Pedagojik İnanç Sistemleri

Çocukların çeşitli öğrenme alanlarında Başarılı bir şekilde gelişim gösterebilmesi için Yüksek kalitede okul öncesi eğitimin önemli olduğu artan sayıda birçok çalışma tarafından ortaya konulmuştur (Ulferts vd., 2019; Burchinal vd., 2010). Bu bağlamda çocuklara duyarlı ve teşvik edici öğretmen-çocuk etkileşimi sağlamanın önemli bir araç olduğu kanıtlanmıştır. Araştırmacılar yüksek kalitede çocuk-öğretmen iletişiminin en temel faktörlerinden birisi olarak erken çocukluk dönemi eğitiminin ve bu eğitimi veren öğretmenin rolü ve onun pedagojik inançlarının önemini vurgulamaktadırlar (Sylva vd., 2004; Siraj-Blatchford vd., 2002). Erken çocukluk dönemi eğitmenleri için farklı düzeylerde yeterlilik modelleri ve öğretmenlerin duygusal motivasyonel ve bilgisayar yönlerinin yanı sıra pedagojik inançlarının da mesleki yeterlilik açısından önemli bir bileşen olduğu kabul edilmektedir (Anders, 2012). Bu durumda öğretmenlerin özellikle öğretme ve öğrenmeye dair inançlarının okul öncesi eğitim veren kurumlarda öğretimin kalitesi açısından temel bir koşul olduğu vurgulanmaktadır (Ansari ve Pianta, 2019). Amrik kanıtlar öğretmenlerin öğretim metodolojisi ile ilgili farklı pedagojik inançlara sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik inançların rolünü ve doğasını kabul etmek öğretmenler tarafından yapılan tercihleri anlamları açısından önemlidir. Erken çocukluk eğitimi veren öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik inançlar onların işlerini nasıl gördükleri, sınıf ortamındaki davranışları, öğretim metodolojisini nasıl ele aldıkları, sınıf içinde eğitsel ilişkilere nasıl yön verdikleri, insani ve sosyal etkileşimlerinin kalitesi ve bunun öğrenciler tarafından nasıl algılandığı hakkında ipucu vermektedir (Borg, 2003). Bu bağlamda Beijaard ve arkadaşları (2000) tarafından yürütülen bir araştırmada pek çok öğretmenin kendisini pedagoğdan ziyade uzman ve uygulayıcı olarak algıladığını göstermektedir. Kendilerini uzman olarak gören öğretmenler, alan bilgisi olmadan iyi bir öğretmen olunamayacağına inanmaktadır. Kendisini uygulayıcı olarak gören okul öncesi öğretmenleri öğretim etkinliği planlaması, tasarımı ve öğretim koşulları gibi alanlarla ilgilenir. Okul öncesi öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik inançlar öğrenme ve öğretmeye dair inançların çok yönlü ve karmaşık yapısını içermektedir (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich 2010). Öğretmenlerin pedagojik inançları içerisinde en istikrarlı olanı ve diğer inançlar ile bağlantılı olduğu için değiştirilmesi zor olanı temel inançlardır (Richardson 1996). Ertmer (2005) öğretimin yapısına dair temel inançların değişme dirençli olduğunu çünkü yıllara dayalı tecrübeler sonucunda oluştuğunu ve bu inançların geniş bir fikir birliği ve otorite tarafından desteklendiğini belirtmektedir. Öte yandan daha yeni oluşan çevresel inançlar ise dinamik yapısından dolayı değişime açık inançlardır (Fives ve Gill 2015).

Önceki araştırmalar okul öncesi öğretmenlerin pedagojik inançlarının öğretmen merkezi ve öğrenci merkezli inançlar olmak üzere iki kategoride sınıflandırıldığını ortaya koymaktadır (Tondeur vd., 2017). Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin sınıfta teknoloji kullanma konusundaki pedagojik inançları incelenmiştir. Sonuçlar öğretmenlerin pedagojik inançlarının öğretmen merkezi ve öğrenci merkezli inançlar olmak

üzere iki kategoride sınıflandırıldığını göstermektedir (Deng vd., 2014; Ravitz vd., 2000). Öğretmenin merkeze alındığı pedagojik inançlar genellikle davranışçılık ile ilişkili inançlardır (Deng vd., 2014) ve bu inançlar ahlaki standartları konuyu disiplini vurgulamaktadır (Mayer 2003). Bu inançta olan öğretmenler öğrenme çıktılarının sürecini kontrol eden bir otorite olarak hareket eder ve yapılandırılmış bir öğrenme ortamı üzerinden uzman rolünü üstlenirler. Diğer taraftan öğrenciyi merkez alan pedagojik inancı benimseyen öğretmenler öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve bilgilerini vurgulamaktadırlar (Mayer 2003) bu öğretmenler ağırlıklı olarak sosyal yapılandırmacılık ve yapılandırmacılıkla ilişkilendirilmiş sınıf etkinliklerini benimsemiş eğilimindedirler (Deng vd., 2014).

Örneğin, yapılandırmacı teorinin temel ilkesine dayanarak Bednar ve arkadaşları (1991), öğrenci merkezli yaklaşımların öğrencilerin özgün disiplin problemlerine aktif katılımı etrafında dönme eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Diğer taraftan öğretmen inançları ile sınıf uygulamaları arasındaki ilişkiye ilişkin Peabody (2005) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmen inançlarının okul performansına etkisi açısından ilginç bulgular ortaya çıkmıştır. Araştırma, yüksek performans gösteren okullarda çalışan öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretime inandığını ortaya çıkardı. Bu durum onların sınıf uygulamalarında da gözlenmiştir. Ancak düşük performans gösteren okullardaki öğretmenler hem inançlarında hem de uygulamalarında öğretmen merkezli öğretimi tercih etmektedirler.

Erken Dönem Çocuklarının Eğitiminde Öğretmenlerin Pedagojik İnanç Sistemleri ile Sınıf İçi Uygulamaları

Araştırma literatürü incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin inançları ile uygulamaları arasındaki ilişkinin tartışmaya açık olduğu fark edilmektedir. Önceki araştırmalar incelendiğinde öğretmen inançları ile sınıf içi uygulamaları arasında çatışmalar olduğu görülmektedir (Trigwell ve Prosser, 1996). Ampirik kanıtlar öğretmenlerin öğrenme ve öğrenmeye dair inançlarının sınıf içi öğretim uygulamaları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye dair sahip oldukları teorik inançlar ve bu inançlar ile teorilerin sınıf içi uygulamalarını şekillendirdiği literatürde genel kabul görmektedir (Davis ve Wilson, 1999). Nespor (1987) öğretmenlerin farklı öğretim yöntemleri kullanmalarının muhtemel olduğunu çünkü sahip oldukları pedagojik inançların öğretim yöntemlerini etkilediğini vurgulamaktadır. Ernest (1998) ise öğretmenlerin dürtüleri ve sezgileri ile hareket ettiklerini belirtmektedir. Haney ve arkadaşları (1996) öğretmenlerin pedagojik inançlarının sınıf içi davranışlarının temel göstergesi olduğunu ifade etmektedirler. Bu pedagojik inançlar öğretim tercihi uygulamalarında etkili olmaktadır. Floweday ve Schraw, (2000) pedagojik inançların, kişinin yaşamdaki davranışlarına yön veren değer sistemini geliştirdiğini ileri sürmüştür. Trigwell ve Prosser (1996) tarafından yapılan araştırma öğretmenlerin belirttiği öğretim niyetleri ile öğretim stratejilerinin örtüşüğünü ortaya koymuştur. Bazı araştırmacılar öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının pedagojik inançlarıyla her zaman örtüşmediğini vurgulamıştır. Örneğin Judson (2006) öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarına dair pedagojik inançları ile sınıf uygulamalarının çeliştiğini bulmuştur. Öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik inançlar ve sınıf içi uygulamaları arasındaki çelişki kimi zaman basit anlaşılmaktan uzaktır. Bazı araştırmalar öğretmenlerin inanç ve uygulamalarının tutarsızlığını öğretmenler üzerinde baskı oluşturan ve dış ve iç kısıtlamalar ile

açıklamıştır (Abell ve Roth, 1992). Daha eski, araştırmacılar, okul yaşamının karmaşıklığının öğretmenlerin inançlarını dinleme ve inançlarıyla tutarlı öğretim sağlama becerilerini sınırlayabildiğini belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin pedagojik inançlarının bağımsal faktörler tarafından etkilenebileceğini ve bu durumun sınıf içi uygulamaları etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin pedagojik inançlarıyla sınıf içi uygulamaları arasında ortaya çıkan çelişki farklı olasılıklarla açıklanabilir. Örneğin Faour (2003) Lübnanlı erken çocukluk öğretmenlerinin inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiyi ve bunların okulların sosyoekonomik durumu, sınıf büyüklüğü, sınıf düzeyi, öğretmenlerin pedagojik geçmişi, öğretmen deneyimleri veya diğer durumsal faktörlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. 135 anaokulu ve okul öncesi eğitim öğretmenin dahil olduğu araştırmanın sonuçları öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik inançlar ve sınıf içi uygulamalar arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerin pedagojik inanç ve uygulamaları, okulun sosyoekonomik durumuna, sınıf mevcudu ve öğretmenlik yaptığı sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Erken Dönem Çocuklarının Eğitiminde Öğretmen İnançlarının Öğretme ve Öğrenmeye Etkisi

Öğretmenlerin pedagojik inançları, öğretme ve öğrenme süreçlerine dair sahip oldukları temel değerler, tutumlar, öğretme yaklaşımları ve öğrencilere yönelik beklentileri içerir. Araştırma literatürü incelendiğinde bu inançların, öğretmenin sınıf içi uygulamalarını, öğrenci iletişimini ve öğretme stratejilerini etkilediği görülmektedir. Bütün öğretmenlerin işleri, öğrettikleri öğrenciler, öğrettikleri konular veya mesleki rol ve sorumluluklarına dair çeşitli inançları bulunmaktadır. Öğretmenlerin pedagojik inançlarının eğitim sürecini nasıl yönettikleri ve özellikle sınıftaki performansları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu konusunda genel bir fikir birliği vardır. Öğretmenlerin öğrenme sürecine ilişkin görüşleri kaçınılmaz olarak sürecin tasarımı ve planlanmasını, karar verme ve öğretim ortamının seçimini ve sınıfta kurulan eğitim ilişkilerini etkiler (Clark ve Peterson, 1986). Bu kapsamda yürütülen çalışmalar, inançların öğretmenlerin gerçekte nasıl öğrettiği üzerinde dikkate değer bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Almarza, 1996; Erkmen, 2010; Nespor, 1987) Pajares (1992), öğretmenlerin pedagojik inançları, öğretmeye yönelik planlamaları, öğretme kararları ve sınıf uygulamaları arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirterek öğretmen inançları üzerine yaptığı araştırmanın sonuçlarını özetlemiştir. Ernest (1998) de öğretmenlerin inançlarının, bu inançları pratik gerçekliğe dönüştürerek öğretim uygulamaları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Aynı bağlamda Clark ve Peterson (1986) öğretmen inançlarının, öğretim planlarını ve düşüncelerini etkileyebilecek zengin bir bilgi deposu olduğunu görmektedir. Hall'a (2011) göre öğretmenlerin pedagojik inançları, sınıflarını yönetme şekillerini ve kendilerinin ve öğrencilerin sınıfta üstlendikleri rolleri güçlü bir şekilde etkilemektedir. Ayrıca sınıftaki öğretmen otoritesinin kısmen sahip oldukları pedagojik bilgi ve uzmanlığa dayandığını öne sürmektedir. Mistades (2006) tarafından öğretmenlerin öğrenmeye yönelik tutum ve inançları üzerine yapılan bir başka araştırma da, öğretmenlerin hem tutum hem de inançlarının bir e-öğrenme ilişkisine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin pedagojik inançları, sınıf içindeki öğretme ve öğrenme süreçlerini derinlemesine etkiler. Bu inançlar, öğrenci başarısını, motivasyonu, öğrenci-

öğretmen etkileşimini ve sınıf kültürünü önemli ölçüde etkileyebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin pedagojik inançlarının farkında olmaları ve bu inançları sürekli olarak gözden geçirmeleri önemlidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma erken dönem çocuklarının eğitiminde öğretmenlerin pedagojik inanç sistemleri hakkında önceki araştırmaları gözden geçirmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin pedagojik inançları, eğitim anlayışları, öğretme ve öğrenme süreçlerine dair inançları ve değerleri içerir. Bu inançlar, öğretmenlerin sınıf ortamında nasıl davrandıklarını, öğrencilere nasıl yaklaştıklarını ve öğrenme sürecini nasıl yönlendirdiklerini etkilemektedir. Mevcut çalışmanın sonuçları tüm öğretmenlerin işleri, öğrencileri, konuları, rolleri ve sorumlulukları hakkında inançları olduğunu bu nedenle öğretmenlerin pedagojik inançlarını kesin terimlerle tanımlamanın zor olduğunu ortaya koymaktadır (Pajares 1992). Öte yandan okul öncesi öğretmenlerin pedagojik inançlarını konu alan çalışmalar genellikle şu alanları kapsar: öğretmeye dair inançlar, değerlendirmeye dair inançlar, öğrencilerin öğrenmelerine dair inançlar, eğitimsel ilişkilere dair inançlar, mesleki ve kişisel gelişimle dair inançlar (Calderhead, 1996). Bu bağlamda öğretmenler pedagojik konularla ilgili çok çeşitli karmaşık inançlara sahiptirler. Bazı öğretmenler kendilerini pedagoğdan ziyade uzman ve uygulayıcı olarak algılamaktadır. Kendilerini uzman olarak gören öğretmenler, alan bilgisi olmadan iyi bir öğretmen olunamayacağına inanmaktadır (Beijaard vd., 2000). Ayrıca araştırmalar öğretmenlerin pedagojik inançlarını öğretmen merkezli inançlar ve öğrenci merkezli inançlar olmak üzere iki kategoriden birinde sınıflandırılmıştır (Deng vd., 2014; Ravitz vd., 2000). Öğretmen merkezli pedagojik inançlar, öğretmenin daha fazla kontrol ve rehberlik rolüne vurgu yaparak, öğretmenin bilgiyi aktarma sürecini ön planda tutan bir öğretim anlayışını ifade eder. Bu inançlar, öğretmenin sınıf ortamını yönlendiren, öğrencilere bilgiyi doğrudan aktaran ve öğrenme sürecini düzenleyen bir lider olarak görülmesine odaklanır. Bu inançlar, öğrenci merkezli ve katılımcı öğretim anlayışlarından farklılık gösterir. Ancak, modern eğitim yaklaşımları genellikle öğrenci merkezli öğretimi teşvik eder ve öğrencilerin daha aktif bir şekilde katılımını, eleştirel düşünceyi ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedefler. Öğrenci merkezli pedagojik inançlar, öğrencilerin ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve bireysel özelliklerine odaklanan bir öğretim anlayışını ifade eder. Bu yaklaşım, öğrencilerin daha aktif bir rol oynamasını, kendi öğrenmelerini yönlendirmelerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini teşvik eder. Araştırma literatürü incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin pedagojik inançlarının, öğretmenin sınıf içi uygulamalarını, öğrenci iletişimini ve öğretme stratejilerini etkilediği görülmüştür (Almarza, 1996; Erkmen, 2010; Nespör, 1987). Şu ana kadar pedagojik inançlara, özellikle de okul öncesi öğretmenlerin pedagojik inançlarına ilişkin çok az ampirik araştırma bulunmaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerin pedagojik inançların boyutsal yapısı hakkında daha fazla ampirik veriye ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

Abell, S. K., & Roth, M. (1992). Constraints to Teaching Elementary Science: A Case Study of a Science Enthusiast Student Teacher. *Science education*, 76(6), 581-95.

Almarza, G. (1996). Student foreign language teachers` knowledge growth. In D. Freeman & J.

- C. Richards (Eds.), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 50-78). Cambridge: CUP.
- Anders, Y. (2012). Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrats Bildung. München: vbm. Retrieved from https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf, (Erişim Tarihi:20.11.2023).
- Ansari, A., & Pianta, R. C. (2018). Variation in the long-term benefits of child care: The role of classroom quality in elementary school. *Developmental Psychology*, 54(10), 1854.
- Ansari, A., & Pianta, R. C. (2019). Variation in the long-term benefits of child care: The role of classroom quality in elementary school. *Developmental Psychology*, 54(10), 1854.
- Arslan, A., & Kutluca, A. Y. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Pedagojik İnançlarının Öz-Yeterlik ve Eleştirel Düşünme Açısından İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 838-852.
- Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M., & Perry, J. D. (1991). Theory into practice: How do we link?. In *Constructivism and the technology of instruction* (pp. 17-34). Routledge.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16(7), 749-764.
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 135-151.
- Brown, C. (1986). What is a belief state? *Midwest Studies in Philosophy*, 10, 357-78.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early childhood research quarterly*, 25(2), 166-176.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, 709-725. New York: Macmillan.
- Chant, R. H., Heafner, T. L., & Bennett, K. R. (2004). Connecting personal theorizing and action research in preservice teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 31(3), 25-42.
- Cheung, R. H. P., & Leung, C. H. (2013). Preschool teachers' beliefs of creative pedagogy: Important for fostering creativity. *Creativity Research Journal*, 25(4), 397-407.
- Clark, C. M., & Peterson, P. (1986). *Teachers' thought processes* In M. C. Wittrock (ed.) *Handbook on research in teaching*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Clark, C. M., Peterson, P. (1986). Teachers thought processes. In M. C. Wittrock (Eds),

- Handbook of research on teaching* (pp. 255-296), New York: Macmillan.
- Davis, M. M., & Wilson, E. K. (1999). A title I teacher's beliefs, decision-making, and instruction at the third and seventh grade levels. *Literacy Research and Instruction*, 38(4), 289-300.
- Denessen, E. (2000). *Opvattingen over onderwijs (Beliefs about education)*. Apeldoorn: Garant.
- Deng, F., Chai, C. S., Tsai, C. C., & Lee, M. H. (2014). The relationships among Chinese practicing teachers' epistemic beliefs, pedagogical beliefs and their beliefs about the use of ICT. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(2), 245-256.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-431.
- Erkmen, B. (2010). *Non-native novice EFL teachers' beliefs about teaching and learning*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nottingham, England.
- Ernest, P. (1988). The impact of beliefs on the teaching of mathematics. *Mathematics teaching: The state of the art*, 249, 254.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?. *Educational technology research and development*, 53(4), 25-39.
- Ertmer, P. A., & Glazewski, K. D. (2015). Essentials of PBL implementation: Fostering collaboration, transforming roles, and scaffolding learning. In A. Walker, H. Leary, C. Hmelo-Silver, & P. A. Ertmer (Eds.), *Essential readings in problem-based learning* (pp. 89–106). West Lafayette, IN: Purdue University Press.
- Evans, M. A., Fox, M., Cremaso, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning reading: The views of parents and teachers of young children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 130.
- Faour, B. (2003). *Early childhood Teachers in Lebanon: Beliefs and practices*. Ph. D theses. School of education. University of Leicester. UK.
- Ferre, F. (1988). *Philosophy of Technology*. Prentice Hall, New Jersey.
- Flowerday, T., & Schraw, G. (2000). Teacher beliefs about instructional choice: A phenomenological study. *Journal of educational psychology*, 92(4), 634.
- Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. London and New York: Routledge.
- Haney, J. J., Czerniak, C. M., & Lumpe, A. T. (1996). Teacher beliefs and intentions regarding the implementation of science education reform strands. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 33(9), 971-993.
- Jones, K. (2004). Mission drift in qualitative research, or moving toward a systematic review of qualitative studies, moving back to a more systematic narrative review. *Qualitative Report*, 9(1), 95-112.

- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749.
- Mayer, R. E. (2003). Theories of learning and their application to technology.
- McLaughlin, M. W. (1990). The Rand change agent study revisited: Macro perspectives and micro realities. *Educational researcher*, 19(9), 11-16.
- Mistades, V. M. (2006). High School Physics Teachers' Attitudes and Beliefs about Physics and Learning Physics. *Journal of Research in Science, Computing and Engineering*, 3(3), 1-1.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Peabody, D. S. (2005). *Teachers' Beliefs and Instructional Practices Within Selected High Performing and Low Performing Florida High School*. University of Florida.
- Ravitz, J., Becker, H. J., & Wong, Y. T. (2000). Constructivist-compatible beliefs and practices among U. S. teachers. Center for Research on Information Technology and Organizations. Retrieved from <http://www.crito.uci.edu/TLC/FINDINGS/REPORT4/REPORT4.PDF>.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 2(102-119), 273-290.
- Richardson, V. (1996). *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: Simon & Schuster/Macmillan.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Rath & A. C. McAninch (Eds.), *Advances in Teacher Education series*, 6 (pp. 1-22). Greenwich, CT: Information Age.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values*. San Francisco: Jossey-Bass Pub.
- Sims, M. (2020). The importance of early years education. In *Teaching early years* (pp. 20-32). Routledge.
- Siraj-Blatchford, I., Muttock, S., Sylva, K., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years* (Vol. 356). London: Department for Education and Skills.
- Slone, M., & Shoshani, A. (2017). Children affected by war and armed conflict: Parental

- protective factors and resistance to mental health symptoms. *Frontiers in psychology*, 8, 1397.
- Soysal, Y., Radmard, S. ve Kutluca, A. Y. (2018). Pedagojik inanç sistemleri ölçeğinin uygulamalı olarak uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 1-17.
- Spodek, B. (1988). The implicit theories of early childhood teachers. *Early Child Development and Care*, 38(1), 13-31.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Routledge.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Final Report: A longitudinal study funded by the DfES 1997-2004*. Institute of Education, University of London/Department for Education and Skills/Sure Start.
- Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational technology research and development*, 65, 555-575.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher education*, 32(1), 77-87.
- Ulferts, H., Wolf, K. M., & Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child development*, 90(5), 1474-1489.
- Ünüvar, Ü. A. (2011). *Okul öncesi eğitimde kalitenin geliştirilmesine ilişkin idareci, öğretmen ve veli görüşleri* (Doctoral Dissertation), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi.
- Vujicic, L., Cepic, R., & Papak, P. P. (2010). Affirmation of the Concept of New Professionalism in the Education of Preschool Teachers: Croatian Experiences. *Online Submission*.
- Wieduwilt, N., Lehl, S., & Anders, Y. (2021). Preschool teachers' pedagogical beliefs in the field of language education. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103296.

Pedagogical Belief Systems Of Teachers in The Education Of Early Period Children

Research Article

**Bülent İŞBİLİR¹, Bahtiyar TOZLU²,
Çiğdem Çelik TOZLU³, Elif MUMCU⁴,
Mustafa KAYA⁵, Ahmet MIHÇIOĞLU⁶**

¹ Department of Primary Education, MEB,
bulentisbilirr@gmail.com
ORCID: 0009-0004-7979-1833

² Department of Primary Education, MEB,
btozlu55@hotmail.com
ORCID: 0009-0008-1569-0661

³ Department of Primary Education, MEB,
cigdemceliktozlu@gmail.com
ORCID: 0009-0004-6871-6440

⁴ Department of Primary Education, MEB,
dem_elif@hotmail.com
ORCID: 0009-0001-7512-3406

⁵ Geophysical Engineering, MEB,
mustafaturkay55@hotmail.com
ORCID: 0009-0003-8601-8817

⁶ Department of Primary Education, MEB,
55ahmetmihci@gmail.com
ORCID: 0009-0009-7821-0028

DOI: 10.5281/zenodo.10570865

ABSTRACT

All teachers have different beliefs about their work, their students, their subjects, their roles and responsibilities. Pedagogical beliefs of preschool teachers include their understanding of education, beliefs and values about teaching and learning processes. These beliefs affect how teachers behave in the classroom, how they approach students, and how they direct the learning process. This study reviews previous research on teachers' pedagogical belief systems in the education of early childhood children. In this study, which is a compilation, the literature about the pedagogical belief systems of teachers in the education of early childhood children has been meticulously examined and the issues deemed important are presented with the support of the literature. Based on the results, teachers classified their teaching beliefs into one of two categories: teacher-centered beliefs and student-centered beliefs. It has also been observed that preschool teachers' pedagogical beliefs affect the teacher's classroom practices, student communication and teaching strategies.

Key Words: Early Childhood Education, Faith, Pedagogical Faith.