
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

ÖĞRETMENLERİN MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINI PLANLAMA VE UYGULAMAYA YÖNELİK ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ

Filiz Aydemir

DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KASIM, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren altı (6) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Filiz

Soyadı : AYDEMİR

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi : 02.11.2018

TEZİN

Türkçe Adı: : Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programını Planlama ve Uygulamaya Yönelik Çalışmalarının İncelenmesi

İngilizce Adı: : Investigation of the Teachers' Planning and Implementation of the Pre-School Education Program of the National Education Ministry

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Filiz AYDEMİR
İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Filiz AYDEMİR tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programını Planlama ve Uygulamaya Yönelik Çalışmalarının İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ümit DENİZ
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Başkan: Prof. Dr. Neriman ARAL
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi ……

Üye: Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Prof. Dr. Adalet KANDIR
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi ……

Tez Savunma Tarihi: 02/11/2018

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen, değerli görüş ve önerileri ile beni yönlendiren hem akademik başarısı hem de karakteri ile örnek aldığım, ilgisi, içtenliği, hoşgörü ile bu uzun yolda beni cesaretlendiren ve kendisinden çok şey öğrendiğim değerli danışmanım Prof. Dr. Ümit DENİZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez İzleme Komitemde yer alan ve değerli görüşleriyle araştırma sürecine yön veren Sayın Prof. Dr. Neriman ARAL'a ve Sayın Prof. Dr. Esra Ömeroğlu'na teşekkürlerimi sunarım. Tez jürisinde yer alan değerli üyeleri Prof. Dr. Adalet KANDIR ve Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI'ya ayrıca akademik görüşlerini aldığım, adını sayamadığım değerli hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam sürecinde, uygulayıcı güvenirliği amacı ile uzman olarak değerlendirme yapan Sayın Doç. Dr. Saide ÖZBEY'e ve Sayın Dr. Öğretim Üyesi Seda ŞAHİN'e teşekkürlerimi sunarım. Tezimin uygulama aşamasında bana yardımcı olan ve destek veren okul öncesi öğretmenlerine çok teşekkür ederim.

Benim bu günlere gelmemi sağlayan, okuturken sayısız fedakârlıklarda bulunan, uzakta olsalar da sevgilerini, desteklerini ve dualarını benden esirgemeyen anneme, babama ve kız kardeşime sonsuz şükranlarımı sunarım.

Doktora sürecinin bana verdiği en güzel hediyesi olan ve varlığıyla hayatıma yepyeni umutlar katan sevgili oğluma teşekkür ederim.

ÖĞRETMENLERİN MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINI PLANLAMA VE UYGULAMAYA YÖNELİK ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Filiz AYDEMİR

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Kasım 2018

ÖZ

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin, Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını planlama ve uygulamaya yönelik çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; gözlem ve görüşme için Adıyaman il merkezinde görev yapan 12 gönüllü okul öncesi öğretmeni ile öğretmenin hazırlamış olduğu bir aylık plan, o aya ait günlük eğitim akışları ve etkinlik planları olmak üzere toplam 487 takım doküman oluşturmuştur. Verileri toplamak amacı ile "Demografik Bilgi Toplama Formu", "Plan Değerlendirme Aracı", "Gözlem Formu" ve yarı yapılandırılmış "Bireysel Görüşme Formu" kullanılmıştır. Plan Değerlendirme Aracı puanlarının değişkenlere göre anlamlı olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, 31-35 yaş arası öğretmenlerin "Günlük Eğitim Akışı (1-10: derecelendirilmiş sorular) boyutunda; 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin "Günlük Eğitim Akışı (1-0: evet-hayır cevaplı sorular)" boyutlarında; "36-40" yaş arasındaki öğretmenlerin ise "Etkinlik Planı (1-10) ve (1-0)" boyutlarında yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Kıdemleri 1-10 yıl olan öğretmenlerin, "Günlük Eğitim Akışı (1-10), (1-0)" boyutlarında; 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise "Etkinlik Planı (1-10) boyutunda diğer mesleki kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. "4-5 yaş" grubunda çalışan öğretmenlerin "Aylık Plan (1-10)" boyutunda; "6 yaş" grubunda çalışan öğretmenlerin ise "Günlük Eğitim Akışı (1-0)" boyutunda diğer yaş gruplarına göre yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Uygulanan planların aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planına uygunluğunda, öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Programına yönelik bilgi sahibi oldukları fakat uygulamada net olarak yansıtamadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin hazır planları da tercih ettiği ve hazır planlar üzerinde, bilinçli olarak değişiklik yapma durumunun yeterli olmadığı sonucuna

varılmıştır. Öğretmenlerin, aile katılımını sağlamanın çocuk açısından önemli olduğunu ifade etmelerine rağmen etkinlik planında yer verilmediğine ve uygulamalarda da aile katılımının yapılmadığına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin etkinlikler uygulanırken aktif-pasiflik dengesine dikkat ettiklerini belirttikleri; ancak çoğunluğun etkinlikler uygulanırken aynı özellikteki etkinlikleri (aktif-aktif ya da pasif-pasif) ardarda getirdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Eğitim Programı, Aylık Plan, Günlük Eğitim Akışı, Etkinlik Planı
Sayfa Adedi : 151
Danışman : Prof. Dr. Ümit DENİZ

INVESTIGATION OF THE TEACHERS' PLANNING AND IMPLEMENTATION OF THE PRE-SCHOOL EDUCATION PROGRAM OF THE NATIONAL EDUCATION MINISTRY

(Ph. D. Thesis)

Filiz AYDEMİR

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

November 2018

ABSTRACT

The study aimed to examine the pre-school teachers' planning and implementation of the Ministry of National Education's 2013 Pre-School Education Program. The study group of the study; 12 volunteer pre-school teachers working in Adıyaman province center for observation and interview, a total of 487 team documents including a monthly plan prepared by the teacher, daily training flows and activity plans for that month. "Demographic Information Collection Form", "Plan Evaluation Tool", "Observation Form" and semi-structured "Individual Interview Form" were used for collecting data. Mann Whitney-U Test and Kruskal Wallis Test were used to determine whether the scores of the Plan Evaluation Tool were significant in relation to the variables. According to the results of the research, "Daily Education Flow (1-10: rated questions) dimension of teachers between the ages of 31-35; -Daily Education Flow (1-0: yes-no-answer questions) of the teachers between the ages of 26 and 30; Teachers between the ages of 36-40 were found to have high scores in the "Activity Plan (1-10) and (1-0)" dimensions. Daily Education Flow (1-10), (1-0) "dimensions of the teachers with their seniority 1-10 years; It is determined that the teachers who are 11 years and above have higher scores in the Activity Plan (1-10) dimension compared to the teachers in the other professional seniority group. Monthly Plan (1-10) "dimension of the teachers working in 4-5 years group; It was determined that the teachers working in the 6 years group received higher scores in the Daily Education Flow (1-0) dimension compared to other age groups. It has been determined that the teachers have knowledge about MEB 2013 Preschool Program, but they cannot reflect it clearly in practice, when the plans are in line with the monthly plan, daily training flow and activity plan. It was concluded that the teachers mostly preferred the ready-made plans and that

there were few teachers who were consciously changing on the ready-made plans. Even though the teachers say that providing family participation is important for children, it is reached that it is not included in the activity plan and family participation is not done in practice. Teachers stated that they pay attention to the balance of active-passive when applying the activities; however, it was found that when the activities are applied, the majority of the participants bring the same activity (active-active or passive-passive) consecutively.

Key Words : Preschool Education Program, Montly Plan, Daily Training Flow, Activitiy Plan
Page Number : 151
Supervisor : Prof. Dr. Ümit DENİZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **iv**

ÖZ ..... **v**

ABSTRACT ..... **vii**

İÇİNDEKİLER ..... **ix**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiii**

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xv**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durum **1**

1.2. Araştırmanın Amacı **3**

1.3. Araştırmanın Önemi **4**

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları **4**

1.5. Varsayımlar **5**

BÖLÜM II **6**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE **6**

2.1. Okul Öncesi Eğitim **6**

2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi 6

2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları 7

2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri 8

2.2. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı 8

2.2.1. Okul Öncesi Eğitim Programının Özellikleri 9

2.2.2. Okul Öncesi Eğitimin Planlanması ve Uygulanması 12

2.2.2.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamı ve Öğrenme Merkezleri 12

2.2.2.2. Etkinlik Çeşitleri 13

2.2.2.2.1. Matematik Etkinliği 13

2.2.2.2.2. Drama Etkinliği 14

2.2.2.2.3. Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği 14

2.2.2.2.4. Sanat Etkinliği 15

2.2.2.2.5. Türkçe Etkinliği 15

2.2.2.2.6. Oyun Etkinliği 16

2.2.2.2.7. Müzik Etkinliği 17

2.2.2.2.8. Fen Etkinliği 17

2.2.2.2.9. Hareket Etkinliği 18

2.2.2.2.10. Alan Gezisi 18

2.2.2.3. Aylık Eğitim Planı 18

2.2.2.4. Günlük Eğitim Akışı 19

2.2.2.5. Etkinlik Planı 20

2.2.3. Okul Öncesi Eğitimin Değerlendirilmesi 21

2.2.3.1. Çocukların Değerlendirilmesi 22

2.2.3.2. Programın Değerlendirilmesi 22

2.2.3.3. Öğretmenin Kendini Değerlendirmesi 23

2.3. İlgili Araştırmalar 23

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 23

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 37

BÖLÜM III 43

YÖNTEM 43

3.1. Araştırmanın Modeli 43

3.2. Çalışma Grubu 44

3.3. Veri Toplama Araçları 47

3.3.1. Demografik Bilgi Toplama Formu 47

3.3.2. Plan Değerlendirme Aracı 48

3.3.3. Gözlem Formu 56

3.3.4. Bireysel Görüşme Formu 57

3.4. Verilerin Toplanması 58

3.5. Verilerin Analizi 59

BÖLÜM IV 61

BULGULAR VE YORUM 61

BÖLÜM I 107

SONUÇ VE ÖNERİLER 107

5.1. Sonuçlar 107

5.1.1. Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Sonuçlar 107

5.1.2. Plan Değerlendirme Aracı'na Yönelik Sonuçlar 108

5.1.3. Uygulanan Planların Aylık Plan, Günlük Eğitim Akışı ve Etkinlik Planına Uygunluğuna Yönelik Sonuçlar 109

5.2. Öneriler 112

KAYNAKLAR 114

EKLER 126

EK 1. Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü Resmi İzin Yazısı 127

EK 2. Demografik Bilgi Toplama Formu 128

EK 3. Gözlem Formu 130

EK 4. Bireysel Görüşme Formu 132

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Dokümanları Toplanan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler* 44

Tablo 2. *Uygulamaları Gözlenen ve Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine Yönelik Frekans ve Yüzdeleri* 46

Tablo 3. *Plan Değerlendirme Aracında Bulunan Evet-Hayır Seçenekli ve Dereceli Maddelere Göre Alt Ölçek Maddeleri* 50

Tablo 4. *Alt Ölçek 1 (Evet-Hayır Seçenekli Maddeler) İçin Araştırmacı ve Uzman1 Tarafından Gerçekleştirilen Puanlamalar Arası Uyuma Ait Cohen's Kappa Katsayı (κ) Değerleri* 52

Tablo 5. *Alt Ölçek 1 (Evet-Hayır Seçenekli Maddeler) İçin Araştırmacı ve Uzman2 Tarafından Gerçekleştirilen Puanlamalar Arası Uyuma Ait Cohen's Kappa Katsayı (κ) Değerleri* 54

Tablo 6. *Alt Ölçek 2 (Dereceli Maddeler) İçin Araştırmacı ve Uzman1 Tarafından Gerçekleştirilen Puanlamalar Arası Uyuma Ait Krippendorff Alpha Katsayı Değerleri* 55

Tablo 7. *Alt Ölçek 2 (Dereceli Maddeler) İçin Araştırmacı ve Uzman 2 Tarafından Gerçekleştirilen Puanlamalar Arası Uyuma Ait Krippendorff Alpha Katsayı Değerleri* 55

Tablo 8. *Gözlemler Arası Uyuma Ait Cohen'in Kappa Katsayı (κ) Değerleri* 57

Tablo 9. *Plan Değerlendirme Aracı'ndan Elde Edilen Toplam Puanların Ortalamaları, Minumum, Maksimum Değerleri* 61

Tablo 10. *Plan Değerlendirme Aracı'ndan Elde Edilen Toplam Puanların Öğretmenlerin Yaşına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları* 63

Tablo 11. *Plan Değerlendirme Aracı'ndan Elde Edilen Toplam Puanların Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*.....66

Tablo 12. *Plan Değerlendirme Aracı'ndan Elde Edilen Toplam Puanların Öğretmenlerin Çalıştığı Yaş Grubuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*.....67

Tablo 13. *Öğretmenlerin Sınıf İçi Uygulamalarının Aylık Plan, Günlük Eğitim Akışı ve Etkinlik Planlarına Uygunluğu*.....70

Tablo 14. *Öğretmenlerin Aylık Plan, Günlük Eğitim Akışı ve Etkinlik Planı Hazırlamaya İlişkin Görüşleri* 72

Tablo 15. *Öğretmenlerin Sınıf İçi Uygulamalarının Çocukların Gelişimine Uygunluğu*.....82

Tablo 16. *Öğretmenlerin Etkinlik Planında Kazanım-Göstergeler ve Aile Katılım Çalışmalarını Planlanmaya İlişkin Görüşleri*.....84

Tablo 17. *Öğretmenlerin Etkinlik Planlarını Uygulamalarının Uygunluğu*.....90

Tablo 18. *Öğretmenlerin Etkinlik Planlarını Uygulamaya İlişkin Görüşleri* 93

Tablo 19. *Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışları Önlemeye Yönelik Uygulamalar*.....102

Tablo 20. *Öğretmenlerin Çocukların Bireysel Farklılıklarını Dikkate Almaya İlişkin Görüşleri* 103

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OBADER	: Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi
OÖEP	: Okul Öncesi Eğitim Programı

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durum

Doğum öncesinden başlayan eğitim, yaşam boyu devam eden bir süreci kapsar. Devam eden bu süreçte bazı kritik dönemler vardır. 0-6 yaş ya da okul öncesi olarak tanımladığımız bu evrede bireyin yetişmesi açısından önemlidir. Çeşitli uyarıcı ve çevre olanaklarını sunan okul öncesi eğitiminin; çocukların gelişimleri, ülkenin karakter değerleri ve kültürel bileşenleri doğrultusunda, gerekli bir eğitim süreci olarak bilinmesi, bu dönemde uygulanacak etkinliklerin ve verilecek eğitimin önemini artırmaktadır (Metin, 2001, s. 22; Oğuzkan ve Oral, 1993, s. 2).

Okul öncesi eğitim ile yeni kuşağa sosyal, konuşma, özbakım, üreticilik ve ilkokula hazır olma gibi konularda zihinsel ve duyuşsal beceriler edindirmek amaçlanmaktadır. Bu amaçlara ulaşmak, okul öncesi eğitim programları kapsamında beklenen becerilere uygun, planlı ve düzenli eğitim yaşantıların oluşturulması ve değerlendirmeyi de kapsayan çalışmalar ile gerçekleşmektedir (Aral vd., 2002, s. 60). Bu çalışmalar ise okul öncesi eğitim programında yer alan Türkçe-dil, hareket, müzik, sanat, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, fen, matematik ve drama etkinlik türlerini içermektedir (Eurodice, 2010, s. 15). Eğitim planında çeşitli etkinliklere yer verilmesiyle öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk arasındaki iletişim, karşılıklı dinleme, soru-cevap, akıl yürütme, problem çözme, estetik ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi gün boyunca bir etkileşim halinde devam eder (Espinosa, 2002, s. 3; Senemoğlu, 1994, s. 22).

Gelişimsel olan programın nitelikli olabilmesi, programın çocukların yaşlarına uygun olarak planlanmasına ve onların gelişim düzeyleri, ilgileri ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak uygulanmasına bağlıdır. Program planlanırken, öğrenme etkileşimli bir

süreç olarak ele alınmalıdır. Çocuklara yaparak yaşayarak öğrenme fırsatlarının sağlanmasına ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaya uygun ortamların oluşturulmasına, onların aktif olmalarına özen gösterilmelidir (Yazar, Çelik ve Kök, 2008, s. 237).

Çocukların gelişim alanlarındaki yeterliklerini artırmak, en üst seviyeye çıkarmak ve bu alanlardaki eksiklikleri gidermek programın amacıdır. Ayrıca program okul öncesi öğretmenlerine, etkinliklerin planlanmasında seçilen kazanımlara ulaşılması için hazırlanmış yönlendirici bir kılavuzdur. Bu nedenle öğretmenlerin aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planı oluştururken okul öncesi eğitimi programından yararlanmaları beklenir. Hazırlanan eğitim planları, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir. Bu sebeple öğretmen tarafından planlanan öğretim sürecinin eğitim programına göre hazırlanması ve uygulanması gerekmektedir (Lawhon ve Cobb, 2002, s. 115; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, s. 8; Özdemir, Bacanlı ve Sözer, 2007, s. 42).

Bu doğrultuda Türkiye'de 1952 yılından itibaren çeşitli okul öncesi eğitim programları kullanılmıştır. İlk taslak program 1989 yılında kabul edilmiş, 1994 yılında ilk defa resmi bir Okul Öncesi Eğitim Programı hazırlanmıştır. Program geliştirmenin bir süreç olmasından hareketle, değişen gereksinimler doğrultusunda 2002 ve 2006 yıllarında okul öncesi programları geliştirilmiştir. Kullanılan bu programlar, ülkemizde yapılan araştırmalar ve değişen ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden güncellenmiş ve yenilenmiştir. Güncellenen okul öncesi eğitim programı, 2013-2014 eğitim-öğretim döneminin başından itibaren bütün illerdeki okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmaktadır.

Yeni bir öğretim programının geliştirilmesi ve uygulanması, o programın istenen şekilde uygulanacağı varsayımına dayanmaktadır. Bu durumda, okul öncesi eğitim programının asıl uygulayıcıları olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarını istenen şekilde gerçekleştirip gerçekleştiremedikleri sorusu programın uygulanmasında akla gelmektedir.

Türkiye'de okul öncesi eğitim programında değişiklikler meydana geldikçe, programın değerlendirilmesine yönelik çalışmalar da devamlılık göstermiştir. Bu araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi eğitim programının bazı becerilere etkisi ya da bazı konulara ilişkin kazanımların incelenmesine yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir (Delen Tanrıverdi, (2008); İş, 2017; Kay, 2015; Senemoğlu, 1994). Aynı zamanda öğretmenlerin okul öncesi eğitim programına ilişkin bilgileri, uygulama yeterlikleri, uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve programa ilişkin görüşlerinin de ele alındığı dikkat çekmektedir (Akkaya, 2009; Arslan, 2017; Aydın, 2010; Budunç ve Haktanır, 2007; Can Gül, 2009;

Can Yaşar, 1998; Cömert, 2003; Çalışandemir, 2002; Çaltık, 2004; Demir, 2001; Dilek, 2013; Durmuşoğlu, 2004; Düzgün, 2014; Erden, 2010; Işık, 2015; Kandır, 1991; Köksal, Balaban Doğal ve Duman, 2016; Oğuz, 2013; Özsırkıntı, Akay ve Yılmaz Bolat, 2014; Parlakyıldız, 1998; Şıvgın, 2005; Tükel, 2017; Uzun, 2007). Ülkemizde okul öncesi eğitim programlarının tarihsel gelişimi incelenmesi ve okul öncesi programlarında yapılan değişikliklerin geçmişten günümüze görülebileceği çalışmalar da yapılmıştır (Çelik ve Gündoğdu, 2007; Düşek ve Dönmez, 2012; Gelişli ve Yazıcı, 2012; Sapsağlam, 2013). Okul öncesi programının değişik açılardan incelendiği (Balcı, Gündoğdu ve Çelik, 2012; Yazar, Çelik ve Kök, 2008), programın değerlendirilmesi ve programdan yararlanmaya ilişkin çalışmalar (Aktaş Arnas, Erden, Aslan ve Cömertbay, 2003; Çobanoğlu, 2011; Demirdalıç, 2003; Genç, 1997; Güler, 2001; Özdemir, 2009; Parlakyıldız ve Yıldızbaş 2007; Turla, 1995) olduğu görülmektedir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim programı, Türkiye için yeni bir programdır ve programın uygulamaya yansımalarının çeşitli açılardan incelenmesi gerekmektedir. Bu tür çalışmalar, programın güncellenmesinde önemli bilgiler sağlayacaktır. Buradan yola çıkarak araştırmanın amacı, öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını planlama ve uygulamaya yönelik çalışmalarının incelenmesidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Okul Öncesi Eğitim Programı öğretmenlerin, etkinlikleri planlamalarında seçilen kazanımlara ulaşmaları için hazırlanmış yönlendirici bir kılavuzdur. Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını planlama ve uygulamaya yönelik çalışmalarının incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin Plan Değerlendirme Aracı'ndan elde ettikleri aylık plan, günlük eğitim akışı, etkinlik planı ve toplam puan ortalamaları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin Plan Değerlendirme Aracı'ndan elde ettikleri toplam puanlar, yaşları, mesleki kıdemlerine ve çalıştıkları yaş grubuna göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planına uygunluğu nasıldır?
4. Sınıf içi uygulamaların çocukların gelişimine uygunluğu nasıldır?

5. Sınıf içi uygulamaların etkinlik planına uygunluğu nasıldır?
6. Sınıf içi uygulamaların istenmeyen davranışları önlemeye yönelik uygunluğu nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi döneminde yeterli gelişim özellikleri ve kişisel farklılıkları dikkate alınarak çocuğa fiziksel, duygusal, sosyal, zihinsel, dil ve ahlak gelişimi yönünden sistemli bir eğitim verilmelidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında iyi bir eğitimin verilebilmesi, okullarda uygulanan eğitim programlarının, çocukların yaş, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilmesi ile olanaklıdır (Güler, 2001, s. 2). Nitelikli bir okul öncesi eğitimi, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programını etkili bir şekilde planlaması ve uygulanması gibi çeşitli aşamaları içermektedir. Bu doğrultuda okul öncesi döneminde çocuğun ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri edinmesi planlı bir eğitimle gerçekleşmektedir. Burada da programın etkili bir şekilde planlanıp uygulanması öğretmene düşmektedir (Aydın, 2010, s. 2).

İyi planlanan öğrenme sürecinde çocukların öğrenmesi, kolay ve kalıcı olacaktır. Öğretmen, eğitim programının yaklaşımlarını, ilkelerini, amaçlarını bilmeli ve buna göre sınıf ortamını, yöntem ve teknikleri, eğitim planı için gerekli materyalleri hazırlayıp nitelikli olacak şekilde planlayıp uygulamasını yapmalıdır (Dağlıoğlu, 2009, s. 52).

Bu araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nın nasıl planlandığı ve ne derece uygulandığı konularında bilgi sahibi olmak açısından önem arz etmektedir. Ayrıca, araştırmada gözlem, görüşme ve doküman incelemesinden elde edilen verilerin okul öncesi eğitimi bilim alan yazına katkı sağlayacağı ve ileride yenilenecek yeni programlara ışık tutacağı öngörülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, Adıyaman il merkezinde bulunan bağımsız anaokul ve anasınıflarında görev yapan 25 okul öncesi öğretmeninin 2015-2016 eğitim-öğretim yılının Nisan ayında eğitim uygulamaları için hazırlamış oldukları; bir aylık plan, o aya ait günlük eğitim akışları ve etkinlik planları olmak üzere toplam 487 takım dokümanla,

2. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan, “Plan Değerlendirme Aracı”, “Bireysel Görüşme Formu” ve “Gözlem Formu” ile toplanan verilerle,
3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve veriler, Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nın çerçevesi ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapılan görüşmede sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Eğitim

2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi

Okul öncesi eğitim, doğumdan temel eğitime başlanan güne kadar olan erken çocukluk dönemini içine alan ve çocukların ileriki yaşamlarında bireysel özelliklerine ve gelişimsel seviyelerine uygun zengin uyarıcı çevre imkanlarını sağlayan, psikomotor, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerini toplumun kültürel ve özellikleri doğrultusunda yönlendiren, ailelerde ve kurumlarda verilen bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Aral, Kandır, Can Yaşar, 2011, s. 12; Poyraz ve Dere, 2011, s. 19).

MEB, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda okul öncesi eğitimi, "isteğe bağlı olarak zorunlu ilköğetim çağına gelmemiş 3-5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsar" ifadesiyle tanımlanmıştır.

Çocuğun eğitiminin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim, bilişsel, sosyal ve motor gelişimlerinin en hızlı ilerlediği dönem olması açısından önem kazanmaktadır. Bu yıllarda verilen eğitimin nitelikli olması, çocuğun gelişimini ve ilerdeki yaşamını etkilemektedir. Erken çocukluk yıllarında çocuğun beceri ve yeteneklerini geliştirebilmek, ona yol göstermekle ve doğru davranışlarını pekiştirmekle mümkündür (Poyraz ve Dere, 2011, s. 15). Bu dönemde çocuklara sunulan deneyimlerle edinilecek temel bilgi, beceri ve kazanımlar, ilerideki öğrenim yaşantısıyla beraber sosyal-duygusal yaşamını da bilinçlendirecek güçtedir.

Çocuklar okul öncesi eğitim ile mutlu ve anlamlı deneyimler kazanırsa, ilkokula başlarken kendisine yönelik olumlu duygular hisseder ve başarılı olma olasılığı artar. Böylece kendisini tanır ve yeteneklerinin farkında olur (Yavuzer, 2013, s. 210). Çocuklar hem okul

öncesi eğitim ile edindiği tecrübeler hem de çevreleriyle aktif etkileşimleri sonucunda tüm gelişim alanlarına yönelik gelişme gösterir (Aktaş Arnas, 2006, s. 2).

2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitimin genel amaçları; devletten devlete, milletten millete, hatta aileler arasında bile değişiklik gösterebilir. Bazı devletlerde bu amaçlar ülke genelinde net bir şekildeyken bazı devletlerde de açıkça belli olmamaktadır (Düzgün, 2014, s. 10). Türkiye'deki bütün eğitim kademelerinde olduğu gibi okul öncesi eğitim kurumlarının hedefleri Türk Milli Eğitimin genel amaçları çerçevesinde belirlenmektedir.

Türk Milli Eğitimin genel amaçlarına uygun olarak okul öncesi eğitimin görev ve amaçları şunlardır (MEB, 2013, s. 10):

1. "Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır".

OMEP'in (Dünya Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Örgütü) uzun süre yöneticiliğinde bulunan eğitimci Gaston Mialaret tarafından okul öncesi eğitimin genel amaçları; toplumsal, eğitici ve gelişimsel olarak ifade edilmiştir:

Toplumsal amaçlar: Çalışan annelere destek olabilmek için her çocuğun eğitimini sağlamak, zihinsel, sosyal, duygusal, bedensel, cinsel vb. gelişimlerine katkıda bulunmak.

Eğitici amaçlar: Çocuğun duygularına önem vermek ve çevresine karşı duyarlı olmasını sağlamak.

Gelişimsel amaçlar: Çocuğun tüm gelişimine yönelik tecrübelerine önem vermek (Aral vd., 2011, s. 13; Gürkan, 2010, s. 9; Oktay, 2002, s. 188).

2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri

Yaşamın temelini oluşturan okul öncesi dönemdeki çocuklarda öğrenme hızı diğer yaşam evrelerine göre daha yüksektir. Bu dönemde her yaş aralığının genel gelişim özellikleri benzer olmasına rağmen, tüm çocukların karakter özelliklerine uygun olarak farklı yeterlikleri olduğu da unutulmamalıdır. Türkiye Cumhuriyeti'nde okul öncesi eğitim kurumları bazı temel ilkelere dayanarak eğitim-öğretim görevi ifa ederler. Bunlar; (MEB, 2013, s. 11):

1. Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
10. Çocuklarla iletişimde, kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında destek, rehberlik ve güven verici yakınlık sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
16. Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
17. Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
18. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.

2.2. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı

Türkiye'deki okul öncesi eğitim programı; 0-72 ay aralığındaki bütün çocukların, okul öncesi eğitimde belirlenen kazanımları gerçekleştirmek amacıyla kazanımlara uygun şekilde, planlı ve programlı eğitim yaşantılarını oluşturarak, nihayetinde planlanan hedeflere ne kadarının ulaşıldığını gösteren değerlendirmeyi de kapsayan çalışmaların hepsidir (Aral vd., 2011, s. 64). Okul öncesi eğitim kurumları çocukların sosyalleşmelerini sağlarken aynı zamanda yaparak yaşayarak keşiflerde bulunma, yaratıcı düşünme, problem çözme, kendi kendine karar verme, paylaşma ve işbirliği içinde çalışma becerilerinin

geliştirilmesini sağlamaktadır. Çocukların bu dönemde aldıkları eğitim kadar bu eğitimi nasıl aldıkları da önemlidir (Öztürk vd., 2013, s. 14). Bu noktada okul öncesi eğitim sürecinin planlanması ve uygulanan programın yeterliliği etkilidir. Okul öncesi eğitim pek çok açıdan olduğu gibi çocukların ilkokul çağında gerekli olan hazırbulunuşluk seviyesine ulaşabilmelerinde de oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitim sürecinin etkili olmasında ise okul öncesi eğitim programları önemli yer tutar (Senemoğlu, 1994, s. 1).

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 09.09.2013 tarih 132 sayılı kararıyla tüm illerde 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı uygulamaya konulmuştur. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı 2012-2013 eğitim-öğretim yılında bazı pilot illerde uygulandıktan sonra yapılan araştırmalar ve alınan geri bildirimler neticesinde gerekli düzenlemeler yapılarak 2013-2014 eğitim-öğretim yılında tüm illerde uygulamaya konulmuştur.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların gelişim alanlarına ve yaş gruplarının gelişim özelliklerine göre hazırlanmış, kazanım ve göstergelerin sıralandığı gelişimsel bir program özelliği taşımaktadır. Sarmal yaklaşım ve eklektik model özellikleri benimsenmiştir (MEB, 2013, s. 14).

2006 programında ifade edilen amaç ve kazanım ifadeleri, yeni programda kazanım ve gösterge olarak değiştirilmiştir. Kazanımlar, çocuğu merkeze alarak belirlenir ve çocukların ulaşmaları gereken bilgi, beceri ve yetkinlikler olarak tanımlanır. Göstergeler ise kazanımların gözlenebilir halidir. Programda üç farklı yaş grubu için gelişim özellikleri düzenlenmiştir; fakat kazanım ve göstergeler bir bütün olarak ele alınmıştır. Öğretmen planlama yapacağı zaman sınıfındaki çocukların gelişim özelliklerini dikkate alıp kazanım ve göstergeleri seçmelidir. Öğretmen ihtiyaç duyduğunda programda yer almayan bir kazanım ve/veya göstergeyi belirleyip eğitim planına ekleyebilir (MEB, 2013, s. 14-18).

Ayrıca programda öğretmenin hazırlayacağı etkinliklere örnek olması için "Etkinlik Örnekleri" hazırlanmış ve programla beraber kullanılması için "Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Programı" oluşturulmuştur (MEB, 2013, s. 14).

2.2.1. Okul Öncesi Eğitim Programının Özellikleri

Okul öncesi eğitim programının özellikleri aşağıda kısaca özetlenmiştir (MEB, 2013, s.14-17).

Çocuk merkezlidir: Öğretmen öğrenme sürecinde etkinlikleri çocuklarla beraber planlamalı ve uygulamalıdır. Plan ve uygulama aşamasında öğretmen, çocukların araştırmalarına, tartışmalarına ve üretmelerine doğrudan müdahale etmeden onlara fırsatlar sunmalıdır. Ayrıca sınıf ortamında çocuklara yapmak istediği etkinlikleri ve oynamak istediği materyalleri seçme hakkı verilerek özgürlük tanınabilir.

Esnektir: Öğretmen eğitim planını, çocukları ölçüt alarak kendisi hazırladığı için kazanım ve göstergelere uygun plan gerçekleştirir. Çocukların ilgisi gün içinde değişebilir, öğretmen de programın esnek olmasından faydalanarak uygulamasını ve değerlendirmesini buna göre yapabilir.

Sarmaldır: Süreç boyunca kazanım ve göstergelerin, gereksinim duyulduğu zaman, farklı etkinlikler yoluyla tekrar tekrar ele alınması özelliğidir. Yani çocukların öğrenebilmesi için kazanım ve göstergelerin gerekirse farklı yöntem ve tekniklerle, öğrenme gerçekleşene kadar tekrar edilebileceğini ifade etmektedir.

Eklektiktir: Gelişmiş birçok ülkedeki okul öncesi eğitim programlarına baktığımızda, programların çeşitli yaklaşım ve modelleri temel alınarak oluşturulduğu görülmektedir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı da çeşitli öğrenme kuram ve modellerindeki çocuk merkezli uygulamalardan faydalanılarak oluşturulmuştur.

Dengelidir: Program çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik olduğu için programda bulunan kazanım ve göstergelerin planlarda dengeli seçilmesi gerekir. Aynı şekilde; etkinlik çeşitleri, aktif ve pasif etkinlikler ve etkinliklere verilen süre dengeli olacak biçimde ayarlanmalıdır.

Oyun temellidir: Okul öncesi dönemindeki çocuk, kendini ve bulunduğu çevreyi oyun yoluyla tanır. Bu yüzden programdaki kazanım ve göstergeler belirlenirken oyunun bir yöntem veya etkinlik olarak tercih edilmesi tavsiye edilmektedir.

Keşfederek öğrenme önceliklidir: Çocuğa öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini gerçekleştirebilmesine sunulan fırsatlarda; çocuk istediği kadar tekrar eder, deneme-yanılma süreçleri geçirir ve sonunda istediği bilgiyi/kavramı kendi keşifleri sonucunda edinir.

Yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır: Çocukların öğrenme gereksinimlerini ve yaratıcılıklarını geliştirecek fırsatlar oluşturulmalıdır. Bu amaçla çocukların bireysel

farklılıklarını destekleyebilmek için öğrenme sürecinde farklı materyaller ve yöntemler kullanılmalıdır.

Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik eder: Öğretmenin çocuğun yaşadığı çevreyi iyi tanıması, yakın çevre olanaklarıyla araç-gereç ve materyallerin sağlanmasında yarar sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin hazır plan kullanmaları programın temel felsefesine aykırıdır.

Temalar/Konular amaç değil araçtır: Okul öncesinde verilen eğitimde tema veya konunun eğitimin merkezine alınması söz konusu değildir. Sadece çocuklar için eğitim süreci planlanırken, farklı konulardan yararlanılarak, ele alınan kazanım ve göstergelere ulaşmaları amaçlanır.

Öğrenme merkezleri önemlidir: Öğrenme merkezleri çocukların ilgilerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre çeşitli materyaller ile bölünmüş, etkileşimde bulunabilecekleri ve rahat hareket edip oynayabilecekleri öğrenme alanlarıdır.

Kültürel ve evrensel değerleri dikkati alır: Çocukların sorumluluğunu bilen bireyler olarak yetişmeleri için onların içinde yaşadığı toplumun kültürünü tanımasına, kültürel ve evrensel değerleri benimsemesine fırsatlar sunması önemlidir. Programda değerler eğitimi farklı şekilde ele alınmayıp kazanım ve göstergelerde bütüncül olarak ifade edilmiştir.

Aile eğitimi ve katılımı önemlidir: Okul öncesi eğitim programı içerisinde okul-aile işbirliği önemi dikkate alınarak "MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)" hazırlanmıştır.

Değerlendirme süreci çok yönlüdür: Okul öncesi eğitimi sonuca değil sürece odaklıdır ve bu süreçte farklı değerlendirmeler yapılmaktadır. Çocuğun, programın ve öğretmenin kendini değerlendirme sürecinde elde edilen bulgular sonraki uygulamalara ışık tutmaktadır.

Özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermektedir: Özel gereksinimli çocukların ihtiyaç ve özelliklerini göz önünde bulunduran program, tüm çocuklara öğrenme olanağı ve ilkokul hazırlıkta aynı fırsatları yaratmayı hedeflemektedir. Sınıfında özel gereksinimli çocuk olduğunda öğretmenlerin verilen etkinliklerdeki uyarlamalara ek olarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına (BEP) da yer vermeleri gerekmektedir.

Rehberlik hizmetlerine önem vermektedir: Çocukların gelişimlerinin desteklenmesi ve çalışmaların ekip olarak sağlıklı olarak yürütülmesinde, okul öncesi öğretmenlerin rehber öğretmenlerle işbirliği içinde olması önemlidir.

2.2.2. Okul Öncesi Eğitimin Planlanması ve Uygulanması

2.2.2.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamı ve Öğrenme Merkezleri

İyi planlanan bir eğitim ortamı ile okul öncesi eğitim kurumları amacına ulaşabilir. (Şimşek, 2012, s. 27). Okul öncesi eğitim kurumları çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmalıdır. Başarılı tasarlanan eğitim planları çocukların aktif katılımını sağlar ve sorun çözme yeterlikleri kazandırır (Gürkan, 2016, s. 61). Çocuklara kazandırılmak istenen kazanım ve göstergeleri izleyebilmek için okul öncesi öğretmeni, eğitim ortamlarının öğrenme merkezlerini onların ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlemesi gerekir (Aral ve Can Yaşar, 2015, s. 79). Ayrıca çocuğun ileriki okul yaşamındaki yeterlikleri kazanabilmesi, geliştirebilmesi ve devam ettirebilmesi için uygun eğitim ortamlarına ihtiyaç vardır (Dinçer ve Ulutaş, 1999, s. 22-23).

2006 okul öncesi eğitim programındaki ilgi köşeleri, güncellenen programda öğrenme merkezleri olarak değiştirilmiştir. Bu merkezler çocukların bireysel çalışmalarına olduğu kadar, büyük ya da küçük grup halinde oynamak için düzenlenmiş alanlardır (Demiriz vd., 2011, s. 53).

Öğrenme merkezlerinin sınıf içinde özelliklerine göre yerleştirilmesi gerekmektedir. Sesli ve hareketli merkezlerin sakin ve sessiz merkezlerden mümkün olduğunca uzak bir yerde düzenlenmesi önemlidir. Öğretmen merkezleri planlarken sınıfın genel düzenini, sınıfta oluşabilecek karmaşa, gürültü ve davranış problemlerini dikkate almalıdır (State Board of Education, 2007). Sınıfın fiziksel özellikleri ve çocuk sayısı öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde göz önünde bulundurulması gerekir. Bu merkezlere kazanımlara uygun olacak şekilde yeni materyaller eklenebilir ya da bazı materyaller kaldırılabilir. Merkezlerde aktif olacak çocuk sayısı, sınıfta bulunan merkezlerin sayısı ile merkezlerin fiziki yapısı ve materyallerin sayısal yeterliliğini de belirler. Sınıf içinde bazı öğrenme merkezinde aktif olacak çocuk sayısının artması durumunda öğretmen oyun oynama süresine sınır getirebilir (Çelik ve Daşcan, 2014, s. 32).

Okul öncesi eğitim kurumlarında olması yönünde tavsiye edilen merkezler; blok, kitap, müzik, sanat, fen ve dramatik oyun merkezleridir. Bu merkezlere, isimleri ve sembolleri bulunan kartlar yapıştırılabilir ya da asılabilir (Kay, 2015, s. 42). Çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda tavsiye edilen merkezlerden ayrı olarak sınıfın uygun bir yerinde geçici süreliğine yeni öğrenme merkezleri oluşturulabilir (Demiriz vd., 2011, s. 57).

Çocuklar sınıfa gelmeden önce öğretmen, öğrenme merkezlerini hazırlar. Çocukların hangi merkezlerde oynamaları konusunda rehberlik eder. Çocuk istek ve ilgisi yönünde merkezdeki etkinliğini devam ettirir ya da çalışmasını tamamladığında başka bir merkeze geçebilir. Öğrenme merkezleri, çocukların kişisel özelliklerini, çoğunlukla hangi merkezlerde ve hangi arkadaşlarıyla oynamayı seçtiklerini gözlemleyebilme fırsatını öğretmene sunar (MEB, 2013, s. 38).

2.2.2.2. Etkinlik Çeşitleri

Okul öncesi eğitim programındaki etkinlikler ile çocukların belirlenen kazanımları edinmeleri beklenir. Planlanan eğitim etkinliklerinin sistemli bir şekilde uygulanabilmesi için gereken materyaller önceden hazırlanmalıdır (Ulusoy, 2008, s. 14-15). Etkinliklerin planlanmasında çocukların gelişim seviyeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Okul öncesi eğitimde dikkat edilmesi gerekenlerden biri de çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyecek etkinliklerin belirlenmesi ve uygulamaların yapılmasıdır. Bu dönemde doğru şekilde ve planlanarak uygulanan etkinlikler çocukların yaşantılarına bir adım önde başlayabilmesine olanak sağlar (Öztürk vd., 2013, s. 19). Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlikler Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri şeklindedir. Etkinlikler tek tek planlanabilir ya da birden fazla etkinlik türü bir araya getirilerek de bütünleştirilmiş etkinlik de hazırlanabilir. Etkinlikler bireysel, küçük grup veya büyük grup olarak planlanıp uygulanabilir (MEB, 2013, s. 42).

2.2.2.2.1. Matematik Etkinliği

Matematiksel düşünce ve kavramlar, problem çözme yeteneği ve matematiğe karşı olumlu tutumların temeli okul öncesi dönemde atılmaktadır. Bu dönemde matematik, kavram geliştirilmesi, neden-sonuç ilişkisi kurulması, problem çözme becerisinin geliştirilmesi, matematiksel dilin kazandırılmaya başlanmasına, çocukların günlük yaşantılarından

edindikleri deneyimlere ve sürece aktif olarak katılmalarına dayanmaktadır (Kandır vd., 2010, s. 62; Keat ve Wilbourne, 2009, s. 61).

Okul öncesi dönemde matematik eğitimi oyun temelli olmalıdır. Matematik etkinliklerine öğrenme sürecinde çocuğun aktif katılımı sağlanmalıdır ve bu süreç olabildiğince doğal olmalıdır (Rudd vd., 2008, s. 76; Şimşek, 2012, s. 50).

Okul öncesi öğretmeni, sayılar ve sayısal işlemler, sınıflama, örüntü oluşturma, geometri, ölçme, grafik oluşturma gibi matematik etkinliklerine yer verebilir.

2.2.2.2.2. Drama Etkinliği

Drama, çocukların bir lider (öğretmen, rehberlik ve psikolojik danışma uzmanı) tarafından yönlendirilen, en fazla büyük motor hareketlere dayanan taklit hareketleri ile gerçekleştirilen, sonunda, yaşananların serbestçe tartışıldığı bir etkinlik şeklinde tanımlanmaktadır (Önder, 2016, s. 151).

Drama etkinlikleri duyguların yaşanmasına, serbestçe ifade edilmesine fırsat tanır (Karademir, 2016, s. 69). Drama bütün çocuklar için bazı kavramları oyun esnasında anlamak ve başkalarının hissettiklerini, düşüncelerini, söylemek istediklerini paylaşmak için en iyi araçtır (Isenberg ve Jalongo, 2001, s. 208). Dramada çocukların, etkinliklere doğrudan katılım gösterdikleri için edindikleri bilgiler daha kalıcı olmaktadır (Ömeroğlu vd., 2007, s. 22).

Drama süreci ısınma, canlandırma ve değerlendirme çalışmalarından oluşmaktadır. Isınma çalışmalarında, çocukların konsantrasyon becerilerini, bilişsel öğrenmelerini, öz güvenlerini geliştirici oyunlar bulunmaktadır. Canlandırma çalışmalarında rol oynama, dramatizasyon, pandomim ve doğaçlama gibi teknikler kullanılmaktadır. Değerlendirme aşamasında ise öğretmen çocukların etkinlik sürecini resimlemelerini, grup halinde konuşmalarını ve tartışmalarını isteyebilmektedir (MEB, 2013, s. 44).

2.2.2.2.3. Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği

Programdaki okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, okuma yazma çalışması değildir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilkokula gitmeden önce çocuklara okuma yazma yeterliklerinin desteklenmesi yönünde fırsatlar vermektedir (Aral vd., 2002, s. 137; Çelenk, 2003, s. 79).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, çocukların problem çözme, akıl yürütme, el-göz koordinasyonu ve kalem tutmaya yönelik gelişimlerinin desteklenmesi, eşleştirme, ilişki kurma, sıralama, gruplama, dikkatlerini toplayabilme çalışmalarını kapsamaktadır (Kandır vd., 2010, s. 72-73). Bu etkinlikte okuma ve yazı yazma öğretimi ile harfleri yazdırmak yer almamaktadır. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, kitap/kavram/çizgi çalışmaları olarak sadece masa başında yapılan bir etkinlik değildir. Bu çalışmalar sanat, drama, müzik, oyun vb. etkinlik çeşitleriyle yapılabilir (MEB, 2013, s. 44).

2.2.2.2.4. Sanat Etkinliği

Sanat etkinlikleri, çocuğun hayal gücünü ve yaratıcılığını kullanarak eleştirel ve çözüm odaklı düşünmesine, problem çözmesine fırsatlar sunmaktadır. Bunlara ulaşabilmek için çocuklara farklı materyaller ile karşılaşabileceği ve bu materyalleri kullanacakları eğitim ortamları hazırlanmalıdır. Materyaller kullanılırken çocuklar özgür bırakılmalı ve sınırlandırılmamalıdır (Driscoll ve Nagel, 2008, s. 305; MEB, 2013, s. 45).

Öğretmen sanat çalışmalarına yetişkinlerin kriterlerine göre değil, her çocuğu yaş, ilgi, istek ve gelişim seviyesine göre değerlendirerek onların çalışmalarına değer vermeli ve kesinlikle diğer çocuklarla kıyaslama yapmamalıdır (Aral vd., 2002, s. 103).

Sanat etkinlikleri, okul öncesi eğitim programı içinde diğer bütün etkinliklerle ilişki olan ve programdaki diğer etkinliklerle bütünleşmiş olarak da uygulanabilen etkinliklerdir. Bu sebeple, programın diğer etkinlikleriyle birlikte planlanabileceği gibi ayrı etkinlikler olarak da planlanabilir (Şimşek, 2012, s. 37).

2.2.2.2.5. Türkçe Etkinliği

Türkçe etkinliği ile çocukların kelimeleri güzel ve doğru ifade etmelerini sağlamak, sözcük kapasitelerini artırmak ve etkili iletişim yeterliklerini geliştirmek için planlanır (MEB, 2013, s. 46).

Türkçe etkinliği çocuklara, sosyal etkileşimle aktif katılım ortamı oluşturarak, dil ediniminde ihtiyaç duyduğu iletişimi sağlayan en ideal uyarıcı ortamları sunmaktadır (Kandır vd., 2012, s. 23). Öğretmen çocuklara kendini ifade edebileceği, dili kullanabileceği ortamlar oluşturarak rehber olmalıdır. Böylece çocuğun eğitimciler ve

akranları tarafından anlaşıldığını hissetmesi ve kendisine güven duyması sağlanır (Yazıcı, 2004, s. 23).

Okul öncesi eğitim programında yer alan Türkçe etkinlikleri; öykü anlatma, öykü tamamlama ve öykü oluşturma, tekerleme, bilmece, parmak oyunu, şiir, sohbet (paylaşım zamanı) ve dil etkinliklerini destekleyici drama etkinliklerinden oluşmaktadır. Etkinlik planlarında Türkçe etkinlikleri, ayrı bir zaman diliminde yer aldığı gibi, diğer etkinliklerle bütünleştirilerek de planlanabilir.

2.2.2.2.6. Oyun Etkinliği

Çocuğun bütün gelişim alanlarında yaşamsal bir önem taşımakta olan oyun, gelişiminin de önemli bir göstergesidir. Günümüzde bir çocuğun fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı gelişmesi ve iyi yetişmesi için uyku ve beslenme kadar oyun da bir gereksinimdir (Aral, 2000, s. 15). Oyun aynı zamanda, çocuğun duygularını ve ilişkilerini anlamak için kullanılan bir araçtır (Kılbaş, 2000, s. 29).

Oyun, çocuklardaki merakın açık ve net olarak sergilendiği etkinliklerdir. Oyunda neşe, sevinç ve özgürlük mevcuttur ve çocuklarda oyun ruhu önem taşımaktadır. Çünkü oyun ruhu insanlığın yaratıcı, bilimsel ve sosyal olarak ilerlemesini sağlayan araçtır (Önder, 2000, s. 48; Saban, 2002, s. 97).

Oyun ile eğitim etkili, kalıcı ve anlamlı bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Çocukların oyun oynama ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çeşitli kazanımlara ulaşılabilecek farklı oyun oynama fırsatlarının olması gerekmektedir (Aksoy, 2014, s. 11).

Çocukların gelişimsel ilerlemelerini desteklemek amacıyla öğretmenin belirli bir kazanıma ulaşmak için başlattığı ya da kuralları önceden belirlenmiş, süreçte hem öğretmenin hem de çocuğun aktif olduğu oyunlar *"yapılandırılmış oyun"* dur. Öğretmenin seçtiği kazanıma yönelik başlattığı, ancak süreç içerisinde çocuk tarafından yönetilen oyunlar *"yarı yapılandırılmış oyunlar*" dır. Bu oyunlar çocuk merkezli olduğundan çocuğun yaratıcılığı desteklenir. Oyun merkezlerinde oynanan oyunlar sırasında çocukların tamamen bireysel ilgi ve istekleri yönünde oynaması *"yapılandırılmamış oyun"* olarak adlandırılmaktadır (MEB, 2013, s. 47).

2.2.2.2.7. Müzik Etkinliği

Çocukların bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal yeterliklerinin gelişimlerini sağlayan ve müziksel gelişim sürecini pozitif şekilde ilerlemesini destekleyen çalışmalar, müzik etkinlikleridir. (MEB, 2013, s. 48). Okul öncesi dönemde çocukların müzikal duyarlılıkları başlamaktadır. Bu dönemde, çocukların müziğe karşı ilgisi artırılmalı ve bu yönde duyarlılık kazanmaları sağlanmalıdır (Ömeroğlu, Ersoy, Şahin Tezel, Kandır ve Turla 2006, s. 31).

Öğretmen, çocuklara duygu ve düşüncelerini şarkı, hareketlerle (dans) ifade edebilme, ritm aletlerini kullanabilmeleri için cesaret verebilme, müzik aletlerini kullanabilme ve müziği dinleyebilme fırsatları sunmalıdır (Brewer, 2001, s. 394).

Müzik etkinlikleri, ses ve müzikle işitme kapasitelerinin artırılması, ses ayırt etme çalışmaları, ritim çalışmaları, nefes açma ve ses çalışmaları, şarkı söyleme, çeşitli müzik enstrümanı çalma, müzik eşliğinde yaratıcı hareket ve dans edebilme, müzikli öykü oluşturma gibi faaliyetleri kapsamaktadır (MEB, 2013, s. 48).

2.2.2.2.8. Fen Etkinliği

Fen etkinliği, çocukların ilgi ve merak duyguları üzerine kurulmuş soyut bilgileri somut duruma getiren, çocukların soru sorma, gözlem, araştırma, inceleme ve keşfetme becerilerinin gelişmesine yönelik etkinliklerdir (Küçükturan, 2003, s. 1). Okul öncesinde fen etkinlikleri çocukların merak duygularıyla hareket ederek doğal araştırma içerisinde çevrelerinde bilinmeyenleri kavramalarına ve görmelerine yardımcı olmaktadır. Böylece çocukların psikomotor, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimine katkı sağlamaktadır (Aktaş Arnas, 2002, s. 2; Ayvacı vd., 2002, s. 1).

MEB 2013 Okul Öncesi Programı'nda fen etkinlikleri için;

> Doğal ortamlara giderek yürüyüş yapma, doğayı, doğadaki canlı ve cansız varlıkları gözlemleme, varlıkların değeri ve korunmasına yönelik bilgilendirme yapma, keşifler ve icatlar yapma, mutfakta besin hazırlama, koleksiyon yapma, mevsim ya da hava durumu panosu hazırlama, kitap ve dergi inceleme, fotoğraf çekme, fotoğraf inceleme, belgesel vb. izleme, mıknatıs, büyüteç, pusula gibi basit araçları tanıma ve kullanma, doğal olan ve olmayan malzemeleri inceleme ve ilgili bilim alanlarındaki kaynak kişileri konuk olarak çağırma etkinlikleri fen eğitimine destek veren etkinliklerdendir.

şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2013, s. 48-49).

2.2.2.2.9. Hareket Etkinliği

Hareket etkinlikleri, çocukların bedensel, motor, zihinsel, sosyal-duygusal, dil gelişimine ve özbakım becerilerine yönelik onların hareket becerilerini geliştirir. Kazanımlara dayalı bir eğitim planı oluşturularak çocukların motor gelişim seviyelerine göre farklı etkinliklerin hazırlanıp uygulanması önemlidir. MEB 2013 Okul Öncesi Programı'nda hareket etkinliği için;

> Beden farkındalığı, alan farkındalığı, kuvvet, hız, çabukluk, esneklik, dayanıklılık ve koordinasyonu geliştirici etkinlikler yapılabilecek etkinlikler olduğu ve bu etkinliklerin ilk 5 dakikası ısınma oyunları, 20 dakikası bir önceki uygulamanın tekrarı ve yeni temel hareket becerileri, son 5 dakikası da soğuma hareketleri olmak üzere en az 30 dakika sürmelidir.

şeklinde açıklamalara yer verilmiştir (MEB, 2013, s. 49).

2.2.2.2.10. Alan Gezisi

Bilgilere ilk kaynaktan ulaşma amacıyla kullanılan alan gezileri, çocukların araştırma, problem çözme ve anlamlı öğrenme gereksinimlerini karşılamaktadır (Uyanık Balat, 2016, s. 256). İçinde bulunan bölgedeki tarihsel bir mekân, müze, ören yeri, sanat galerisi, botanik bahçesi, park veya herhangi bir materyalin, araç ve gerecin üretildiği sanayi tesisleri gibi mekânlara alan gezileri düzenlenebilir (MEB, 2013, s. 50).

2.2.2.3. Aylık Eğitim Planı

Okul öncesi eğitim programında bir yılın planlanması ve aylara göre tekrar değişiklik yapılmasında zorluklar yaşandığından "yıllık plan" yerine "aylık plan" hazırlanmasına karar verilmiş, böylece aylara göre değişiklik yapılması kolaylaştırıcı bir uygulama olarak gündeme getirilmiştir. Öğretmenler böylece bütün yılı önceden planlamak yerine, bir önceki ayın planlarından ve değerlendirmelerinden yararlanarak bir sonraki ayın planlarını yapabilmektedirler (Temel, 2015, s. 15). Aylık planda kazanım ve göstergeler, kavramlar, alan gezileri, özel gün ve haftalar, aile katılımı ve değerlendirme yer almaktadır.

Öğretmenlerin bütün bir akademik yılı bütünsel olarak görebilmeleri ve ele aldıkları kazanım ve göstergeler ile kavramların dağılımını dengeli bir şekilde yapabilmeleri, gerekirse kazanılmayan kavram ve kazanım göstergeleri tekrar ele alabilmeleri için *"Kazanım ve Göstergelere Aylık Planlarında Yer Verme Durum Çizelgesi"* ile *"Kavramlara Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Tablosu"* nu kaydetmeleri gerekmektedir.

Öğretmenin o ay için seçmesi gereken kavramları, kazanım ve göstergeleri hazırlayabilmesi için, çocukları sürekli izlemesi ve izlerken edindiği gelişim özelliklerine yönelik bilgileri *"Gelişim Gözlem Formu"* na yazması gerektiği belirtilmektedir.

Öğretmen, planlanan ay içerisinde bulunan belirli gün ve haftalar, alan gezileri ve tasarladığı aile katılımı faaliyetlerini, aylık planının ilgili kısımlarına not eder. Aylık planlarını değerlendirirken öğretmen; o ay boyunca günlük eğitim akışlarının genel değerlendirme kısımlarına ve çocuk gelişim gözlem formlarına yazdığı bilgileri aşağıda belirtilen formlara dayanarak çocukların, programın ve kendisinin değerlendirme sonuçlarına ayrıca yer verir (MEB, 2013, s. 50-51). Programda değerlendirme ile ilgili aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

> Okulun açıldığı ayda çocukların evlerine yapılacak ziyaretler, grup ve bireysel veli toplantıları ve bunlarla ilgili takvim belirlenmeli, ebeveynlerin "Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu" ve "Aile Katılım Formu" nu doldurmaları sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra "Okul Tanıtım ve Aileyi Tanıma Dosyasında Bulunan Formlar" da doldurulmalıdır. Eğitim süreci boyunca çocukların gözlem bilgileri, "Gelişim Gözlem Formu" na kaydedilmelidir. Her çocuk için onların gelişim gözlem sonuçlarını içeren "Gelişim Raporu" dönem sonlarında olmak üzere yılda iki kez hazırlanmalıdır. MEB bilgisayar sistemine de kaydedilecek olan bu raporlar, gelişim gözlem formuna kaydedilen bilgilerden yararlanılarak oluşturulmalıdır. Çocukların genel gelişimsel ilerlemelerini ve desteklenmesi gereken durumlarını ortaya koyan bu rapor, ailelerin çocuklarını tanımaları, gelişimlerini takip etmeleri ve desteklemelerine yönelik önerileri de içermelidir. Öğretmen, eğitim-öğretim yılı sonunda ailelerle paylaşılacak olan Gelişim Dosyası'nda (Portfolyo) yer alacak çalışmaları her ay çocuklarla birlikte seçmeli ve biriktirmelidir.

2.2.2.4. Günlük Eğitim Akışı

Okul öncesi eğitim programında günlük plan kaldırılmış, öğretmenlerin günlük eğitim akışı hazırlamaları gündeme gelmiştir. Günlük eğitim akışı, öğretmenin bir gün içerisinde yapacağı etkinliklerin başlıkların yazıldığı kısa plandır. Bu plan öğretmenin bir gün içerisindeki uygulamalarını bütünsel olarak görme olanağı sağlar. Günlük eğitim akışı, güne başlama zamanı, oyun zamanı, etkinlik zamanı ve günü değerlendirme zamanı ile beslenme ve dinlenme gibi rutin etkinlikleri içerir (Temel, 2015, s. 16). Günlük eğitim akışında yer alan rutinler aşağıda açıklanmıştır.

Güne başlama zamanı: Öğretmen-çocuk ve çocuklar arasındaki etkileşimi sağlayan, sosyal gelişimi destekleyen bir tür güne hazırlık veya uyum sağlamak amacıyla yapılan sohbetlerdir (MEB, 2013, s. 52).

Oyun zamanı: Çocukların yapılandırılmamış oyunları oynadıkları zaman dilimidir. Bu zaman diliminde öğretmen çocuklara öğrenme merkezlerini tanıtır ve çocuklar istedikleri merkezlere yönelir ve serbest oynarlar.

Etkinlik zamanı: Günlük eğitim sürecinin bu bölümünde öğretmen, etkinlik planında hazırladığı etkinliklerin adını yazar.

Günü değerlendirme zamanı: Bu bölümde bütün grubun yeniden bir araya geldiği, bir tür yapılan etkinlikleri hatırlatma ve ertesi gün veya evde yapılacaklarla ilgili sohbet zamanıdır.

2.2.2.5. Etkinlik Planı

Öğretmen sınıfındaki çocukların gelişim özelliklerine, ilgi ve gereksinimlerine dikkat ederek, programdaki kazanım, gösterge ve kavramları belirleyerek çeşitli etkinlikler hazırlamalıdır. Öğretmenin etkinliklerine örnek olması amacıyla MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile birlikte "Etkinlik Kitabı" da hazırlanmıştır.

Öğretmen etkinlik planlarını hazırlarken, etkinlik planı formatında yer alan kazanım ve göstergeler, materyaller, sözcükler, kavramlar, öğrenme süreci, değerlendirme, aile katılımı ve uyarlama bölümlerine olması gereken açıklamaları yazar. Etkinlik düz metin şeklinde yazılabildiği gibi formattaki kutular kullanılarak da yazılabilir. Etkinlik planındaki bölümler aşağıda açıklanmıştır:

Kazanım ve göstergeler: Çocukların bütün gelişimsel özellikleri dikkate alınarak planlanan ayda seçilen kazanım ve göstergelerden o gün için belirlenen gelişim alanları gösterilerek açık bir şekilde ifade edilir.

Materyaller: Etkinlik uygulanırken gerekli olacak materyaller yazılır.

Sözcükler: Etkinlikte kelime dağarcığını artıracak yeni sözcük çeşitleri yazılır.

Kavramlar: Etkinlikte verilecek yeni kavramlar yazılır.

Öğrenme süreci: Bu süreçte etkinlik uygulanırken ortamın nasıl düzenleneceği, öğretmenin, çocukların yönlendirilmesine yönelik süreçteki rolü ve materyallerin nasıl kullanılacağı yazılır.

Değerlendirme: Etkinlik sonunda, etkinlik ile kazandırılabilecekleri değerlendirmek amacı ile çocuklara sorulacak betimleyici, duyuşsal, kazanımlara yönelik ve yaşamla ilişkilendirme soruları ya da aktiviteleri yazılır.

Aile katılımı: Ailelerin evde ya da diğer ortamlarda çocukları ile beraber yapabilecekleri faaliyet önerileri yazılır.

Uyarlama: Sınıf içerisinde özel gereksinimli bir çocuk bulunması halinde, gereksinime uygun şekilde yapılacak etkinliğin yöntemi, kullanılacak materyaller ve öğrenme sürecinde yapılması gereken ek düzenlemeler ile dikkat edilmesi gerekenler yazılır.

2.2.3. Okul Öncesi Eğitimin Değerlendirilmesi

Değerlendirme, sürekli devam eden bir süreçtir. Eğitimde sürece sonuçtan daha çok önem verilmesi nedeni ile sürecin çok yönlü olarak değerlendirilmesi gerektiği belirtilir (Temel, 2015, s. 15).

Öğretmen, çocukların gereksinimlerini, hazırbulunuşluk düzeylerini, bireysel ve kültürel özelliklerini belirleyebilmek için uygun gelişimsel değerlendirme yöntemlerini kullanarak nitelikli bir eğitim süreci oluşturulabilir. Okul öncesi eğitimde değerlendirme, programı uygulayan öğretmenlere, çocukları daha iyi tanıma ve destekleme konusunda faydalı olmaktadır. Bu nedenle değerlendirme, ailelerle iletişimin sağlanması, çocukların ihtiyaçlarının belirlenebilmesi ve eğitim programının hazırlanabilmesi için gerekmektedir (Can Gül, 2009, s. 24; Gürkan, 2016, s. 48; Temel, 2015, s. 14).

Bir eğitim sürecinin değerlendirilmesi, aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planında yer alan açık uçlu sorular ve diğer değerlendirme yöntemleri ile yapılmaktadır. Çocuğun, programın ve öğretmenin kendini değerlendirme zincirlemesinde birinden elde edilen bilgiler diğerlerinin değerlendirilmesinde de kullanılmaktadır. Bu değerlendirmeler, öğretmene, daha sonraki benzer uygulamaların planlanmasında ışık tutacak ve diğer planların başarılı olmasına katkı sağlayacaktır. Eğitim etkinliklerinin, programdaki kazanımlara yönelik hazırlanması, süreçte çocukların kazanımlara ne kadar ulaştığının gözlenmesi açısından öğretmene yol göstermektedir. Bu sebeple eğitim sürecinin temel öğelerinden olan değerlendirme okul öncesi eğitimde önemlidir (Jackman, 2005, s. 67; MEB, 2013, s. 54).

2013 okul öncesi eğitim programında; eğitim sürecinin çok yönlü olarak değerlendirilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir. Bunun için bu programda değerlendirmenin; çocukların değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi olarak üç açıdan ele alınması gerektiği belirtilmiştir.

2.2.3.1. Çocukların Değerlendirilmesi

Çocukların tüm alanlarda gelişim göstermesi, programın niteliği açısından önemlidir (Brewer, 2001, s. 138). Okul öncesi dönemdeki çocukların hızlı gelişim göstermeleri, kendilerini düzgün ifade etmekte zorlanmaları ve bu süreçte bütün alanda edindikleri gelişim özelliklerini olgunlaşıncaya kadar taşıyacak olmalarından dolayı doğru tanınmaları gerekir (Deniz Kan, 2007, s. 170).

Programda çocuğun gelişiminin izlenmesi amacıyla "Gelişim Gözlem Formu" yer almaktadır. Bu gözlem formuyla çocukların gelişim özellikleri kayıt altına alınarak çocuğun neleri iyi yaptığı ve hangi seviyede yaptığı hakkında bilgi edinilmektedir. Bu form doğrultusunda dönem sonlarında yılda iki kez verilen "Gelişim Raporları" hazırlanmaktadır. Ayrıca bireysel olarak her bir çocuğun gelişimlerini, başarılarını ve eğitimin değerlendirme sürecini yansıtan "Gelişim Dosyası" (portfolyo) oluşturulmaktadır (Deniz Kan, 2007, s. 177; MEB, 2013, s. 54).

2.2.3.2. Programın Değerlendirilmesi

Programın değerlendirilmesi, aylık plan ve günlük eğitim akışının değerlendirilmesi yönünde, faaliyetlerin yeniden ele alınarak incelendiği önemli bir aşamadır (Sapasağlam, 2013, s. 70). Programla ilgili yapılan günlük eğitim akışındaki değerlendirmeler ayın sonunda yapılacak değerlendirme bölümüne ışık tutar.

Etkinliklerin değerlendirilmesinde çalışma sayfaları hazırlanabilir, resimler kullanılabilir, poster ve afişler düzenlenebilir, etkinlik esnasında çekilen fotoğraflar çocuklarla tekrar değerlendirilebilir, yapılan faaliyetler hakkında çocukların fikirlerine başvurularak çocukların görüşleri alınabilir. Etkinlik bitiminde ise çocuklara şu soru türleri sorulabilir:

Betimleyici sorular: Etkinliğin süreç olarak gözden geçirilmesini sağlayıcı sorulardır.

Duyuşsal sorular: Çocuğun yapılan etkinlikle ilgili duygularını ifade etmesine yönelik sorulan sorulardır.

Kazanımlara yönelik sorular: Gün içinde seçilen kazanım ve göstergelere yönelik oluşturulan sorulardır.

Yaşamla ilişkilendirme soruları: Etkinlikte yaşadıklarıyla kendi yaşantıları arasında ilişki kurabilmeleri için sorulan sorulardır.

2.2.3.3. Öğretmenin Kendini Değerlendirmesi

Öğretmenin çocuklarla çalışmasının etki düzeyini ölçerek kendi performansını değerlendirmesidir. Öğretmenlerin çocuklara ve programa ilişkin değerlendirmelerden elde edilen bilgileri, kullandığı yöntemleri, kişisel özelliklerini de gözden geçirerek kendilerini değerlendirmeleri beklenir. Bu değerlendirme neticesinde öğretmen, kendini geliştirebilmek için çaba göstermeli, kaynaklara ulaşmalı ve gerektiğinde yönetimden rehberlik ve destek istemelidir (Çelik ve Daşcan, 2014, s. 51; Sapasağlam, 2013, s. 70).

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Arslan (2017), "Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi" adlı araştırmasında öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Kahramanmaraş merkezde çalışan 284 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin programı uygularken en fazla "eğitim ortamı ve durumu" boyutunda sorun yaşadıklarına, "kazanım göstergeler ve öğrenme öğretme süreci" boyutlarında en az sorunla karşılaştıklarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin programı uygularken karşılaştıkları sorunlar, hizmet içi eğitim alma durumu, eğitim durumu ve görev yaptığı okul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark yaratırken, cinsiyet, mezun olduğu program ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farkın bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İş (2017), 2013 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konan okul öncesi eğitim programında yer alan gelişim alanlarındaki kazanımların gerçekleştirilme düzeylerini okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin algıları doğrultusunda belirlemeyi araştırmıştır. Araştırmada anket ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya nicel boyutta 301, nitel boyutunda ise 106 olmak üzere toplamda 407 öğretmen katılmıştır.

Nicel veriler sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin kazanımları edindirmede, programın uygulanabilirliğiyle ilgili pozitif yönde görüş bildirdikleri görülmüştür. Nitel sonuçlarda ise, okul öncesi öğretmenlerinin programdaki kazanımları edindirmeye yönelik görüşleri değişmediği, sınıf öğretmenlerinin bazı alanlardaki yetersizliklere de dikkat çekerek programın etkililiği yönünde olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Tükel (2017), 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili öğretmen görüşlerini değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Nevşehir ilinde resmi bağımsız anaokulu, ilkokul ve ortaokul bünyesinde bulunan anasınıfları ve kız teknik lisesi bünyesindeki uygulama anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Veriler anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kazanım ve göstergeler, aylık plan, günlük eğitim akışı, etkinlikler, genel değerlendirme, aile katılımı ve işbirliği, ev ziyareti, uyarlamalara ilişkin olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Fiziki yetersizliklerden dolayı öğrenme merkezlerinin oluşturulamaması, MEB tarafından dağıtılan derginin yetersiz içerik ve sayıda olması programın uygulanmasında karşılaşılan problemler olarak saptanmıştır.

Köksal, Balaban Doğal ve Duman (2016), "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi" adlı makale çalışmasında 2014-2015 öğretim yılında Konya il merkezde çalışan 40 okul öncesi öğretmeninin görüşü alınmıştır. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğu, Okul Öncesi Eğitim Programında kazanım ve göstergelerin anlaşılabilir bir dille ifade edilmesi konusunda olumlu görüş bildirdikleri; günlük eğitim akışı içerisinde, kazanım ve göstergeleri gerçekleştirmede yarısı zorlukla karşılaşmadıklarını, diğer yarısı da karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Zorlananların araç-gereç sıkıntısı yaşadıklarını, bazıları yeni öğretmen olduğu için etkinlik bulmakta zorlandıklarını, bazısı da sınıftaki öğrencilerin gelişimlerinin zayıf olması nedeniyle zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kazanım ve göstergelere dengeli bir şekilde yer veren öğretmenlerin bütünleştirilmiş etkinlikler kullandıkları için kazanımları dengeli alabildiği; programda yer alan kazanım ve göstergeler dışında ek kazanım ve göstergelere öğretmenlerin yarısı kadarı ek kazanımlara ihtiyaç duymuyorken, yarısına yakın bir kısmı yeni etkinlikler belirlerken ek kazanım ve gösterge ekledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Işık (2015), araştırmasında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı hakkında öğretmen görüşlerini ve programı kullanma durumlarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili Altındağ, Çankaya ve Yenimahalle merkez ilçelerinde MEB'e bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 265 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na ve programın kullanımına yönelik hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programı incelediği, yarıdan fazlasının hizmet içi eğitime katıldığı ve program hakkında olumlu düşündükleri, programda yer alan çocuk gözlem formu, gelişim raporu ve portfolyo değerlendirme araçlarını kullandıkları, öğrenme merkezlerini materyal eksikliğinden kısmen oluşturabildikleri, büyük çoğunluğunun aylık planı, günlük eğitim akışı ve etkinlik planında yer alan süreçleri planlayabildiği ve uygulayabildiği, günü değerlendirme zamanı, uyarlama ve aile katılımını planlama ve uygulamada sıkıntılar yaşadıkları ve çoğunluğunun programdaki değerlendirmeleri yapabildiği belirlenmiştir.

Kay (2015), 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarındaki kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırmada Batman il merkezinde çalışan 78 öğretmenin görüşü "Görüşme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, etkinlik planının olumlu katkı sağladığı, kazanımlarla uyumlu olduğu, öğretim sürecini sistematik hale getirdiği, etkinlik türlerini öğretmenlerin büyük bir bölümü yeterli görürken bir bölümünün ise yetersiz gördüğü, etkinlikleri birleştirmenin çocuğa katkı sağladığı ve çocuğa uygun olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca programın güçlük çekilen yönleri; değerlendirmenin fazla oluşu, yaş seviyesinin düşmesi, sınıf düzenin merkezlerin oluşumuna uygun olmaması ve plan hazırlama sürecinin zor olması; programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlar; materyal eksikliği, öğretmenlerin bilgilendirilmemesi, plan hazırlama sürecinin çok zaman alması ve yaş gruplarının karışık olmasıdır.

Özsırkıntı, Akay ve Yılmaz Bolat (2014), "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri (Adana İli Örneği)" adlı makale çalışmasında 2012 yılında düzenlenen okul öncesi eğitim programının denendiği pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin programa yönelik görüşlerini belirlemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu pilot illerden olan Adana il merkezine bağlı Çukurova, Seyhan, Yüreğir, Sarıçam ilçelerinde çalışan 73 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler programı çocuğun aktif olmasını

sağlayan ve etkin öğrenme ortamı sunan; kazanım ve göstergelerin açık, anlaşılır olduğu; sınıfların küçük olması sebebiyle sınıflarda öğrenme merkezi oluşturulmasında sorunların olduğu tespit edilmiştir.

Düzgün (2014), "Okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı ve 2012 değişikliklerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği)" adlı araştırmada, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı ve 2012 değişikliklerinin uygulanmasına göre görüşlerinin, görev yaptıkları okul türü, kıdem, sosyoekonomik durum, öğrenci sayısı ve mezun oldukları okul türü değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 2012 değişiklikleri hakkındaki görüşlerin belirlenmesine yönelik olarak hazırlanmış "Anket Formu" kullanılmıştır. Araştırmada toplamda 326 adet anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne, en son mezun oldukları okul türüne göre; eğitimi planlarken ve uygularken, çocuğun gelişim gereksinimlerine göre ek kazanımlar oluşturma, kazanımları seçerken, seçilen kazanımın birden fazla gelişim alanına hizmet etmesine dikkat etme, kazanım ve göstergeler tekrarlanırken farklı yöntem ve teknikler kullanma, aldıkları sorumlulukları yerine getirmeleri konusunda destekleme konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kıdemlerine, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna, sınıftaki öğrenci sayısına göre; Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki (O.Ö.E.P.) göstergelerden uygun olanları seçme, kazanımları seçerken, seçilen kazanımın birden fazla gelişim alanına hizmet etmesine dikkat etme, eğitim etkinliklerini uygularken, çocukların aktif katılımını sağlayarak, onların, okulda arkadaşları, evde ise aileleri ile birlikte, ortak amaç doğrultusunda yönlendirerek sorumluluk almalarını destekleme, aile katılım çalışmalarına her aşamada (materyal hazırlamadan, etkinlik hazırlamaya kadar) yer verme konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenler, aylık ve günlük planlar hakkında genellikle hazır planlar kullandıklarını belirtmişlerdir.

Dilek (2013), 2006 Okul Öncesi Programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmada, verilerin toplanmasında "2006 Okul Öncesi Eğitim Programı Değerlendirme" anketi ve "Görüşme Formu" kullanmıştır. Araştırmada 384 öğretmene anket, 20 öğretmene ise görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin programda bulunan amaçları uygulanabilir olacak şekilde değerlendirdikleri, amaçların uygulanması sırasında farklı problemlerle karşılaştıkları, etkinlikleri kısmen

uygulanabilir şekilde değerlendirdikleri ve bazen uyguladıkları, etkinliklerin uygulanması sırasında farklı problemlerle karşılaştıkları; değerlendirme araçlarını bazen uyguladıkları ve uygulama sırasında farklı problemlerle karşılaştıkları; aile katılım etkinliklerini bazen uyguladıkları ve uygulama sırasında çeşitli problemlerle karşılaştıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Oğuz (2013), araştırmasında 2006 Okul Öncesi Eğitim Programına ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Balıkesir, Bolu, Elazığ, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, Kastamonu, Manisa, Mersin, Nevşehir, Rize, Ankara illerinde görev yapan 240 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Verileri toplamak için anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, 2006 okul öncesi eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin, mesleki kıdem, okul türü ve yaş değişkenlerinden etkilenmediği görülmüş ve öğretmenlerin yarıdan fazlasının okul öncesi eğitim programıyla ilgili olumlu görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Balcı, Gündoğdu ve Çelik (2012), "Okul öncesi eğitim programına ilişkin bir ihtiyaç analizi" adlı makale çalışmasında 2006 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan amaç ve kazanımlar, başvurulan yöntem ve teknikler ile ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğretmenler tarafından algılanan önem düzeyi ve uygulamadaki gerçekleşme düzeyini analiz etmektedir. 72 okul öncesi öğretmenine, "İhtiyaç Analizi Formu" uygulanmıştır. Bu formda kişisel bilgiler, her bir amaç ve kazanım, yöntem ve teknikler, ölçme değerlendirme boyutlarının önemi ve gerçekleşme düzeyi yer almaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin programın amaç-kazanımlarının önemli olduğunu, ancak gerçekleşme yani ulaşılma düzeylerinin daha alt düzeyde kaldığını; okul öncesi eğitimde kullanılması öngörülen öğretim yöntem ve tekniklerinden gezi-gözlem, drama ve örnek olayın önemli olduğunu; ancak bunların uygulamada kullanılma düzeylerinin düşük kaldığını ve tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerini önemli bulmalarına rağmen bunları uygulamada kullanamadıklarını göstermektedir.

Çobanoğlu (2011), "Okul öncesi eğitimde eğitim programı uygulamasının yordayıcıları olarak öğretmen özyeterlik ve öğretmenlik inançları "adlı araştırmasında, okulla ilişkili etmenler, öğretmen kişisel bilgileri, öğretmenlik inançları ve öğretmen özyeterlik inançları ile okul öncesi eğitimde eğitim programının uygulanmasını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara'nın merkez ilçelerinde görev yapan 308 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada "Eğitim Programı Uygulama Ölçeği", "Öğretmen Özyeterlik

Ölçeği", Öğretmen İnançları Anketi" kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmen özyeterlik ve öğretmenlik inançlarının okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programı uygulamasını hem içerik seçimi hem de öğrenme süreci bakımından anlamlı derecede yordadığına ulaşılmıştır. Ayrıca, okulla ilişkili etmenlerin eğitim programının uygulanması üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Aydın (2010), "Okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı'na yönelik değerlendirmeleri" adlı araştırmasında Kars ili ve ilçelerinde çalışan öğretmenlerin uyguladıkları okul öncesi eğitim programına ilişkin görüşleri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında çalışan 72 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada, "Programın Uygulanmasıyla İlgili Görüşler" adlı anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ankette "planda yer alan etkinliklerin sırasını değiştirebilir ve fırsatları değiştirerek farklı çalışmalara yer veririm" şeklindeki maddeyi okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin büyük oranda kabul ettikleri saptanmıştır. Anketteki "gezi-gözlem etkinlikleri planlarım" şeklindeki madde çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü mezunları ile yüksekokul çocuk gelişimi mezunları tarafından etkin uygulandığı, okul öncesi öğretmenleri bu etkinliklere çalışmalarında daha az yer verdikleri tespit edilmiştir. "Eğitim etkinlikleri sürecinde bireysel çalışmalarla, küçük-büyük grup faaliyetlerine eşit olarak yer veririm" şeklindeki anket maddesine anaokullarında ve ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin daha çok evet dedikleri belirlenmiştir.

Erden (2010), "Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygulama sırasında yaşadığı sorunlar" adlı araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygulama esnasında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların öğretmenlerin eğitim durumu, mezun oldukları bölüm, görev yaptıkları okul türü, hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmada nicel veriler, Ankara'da çalışan 223 öğretmenden anket ile, nitel veriler ise 223 öğretmenin içinden seçilen öğretmenlerle yapılan görüşme ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin en fazla değerlendirme ve fiziksel imkânlarla ilgili konularda problem yaşadıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin fen, matematik etkinlikleri ve alan gezileri planlamada, aile katılımı ve kaynaştırmada en fazla sorun yaşadıkları; devlet anasınıflarında görev yapan öğretmenler özel anaokullarda görev yapan öğretmenlere göre fiziksel imkânlar ile ilgili sıkıntılarla daha çok karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Akkaya (2009), 2006 Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanmasının okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri yönünde değerlendirmek amacıyla Kayseri ili merkez ilçelerde görev yapan 152 okul öncesi öğretmenine anket uygulamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin, ‘‘Amaç ve Kazanımlar’’, ‘‘İçerik’’ ve ‘‘Değerlendirme’’ boyutlarına ilişkin görüşlerindeki anlamlı farklılık, ‘‘İlköğretime Bağlı Anasınıfında’’ görev yapan öğretmenler grubu lehine bulunmuştur. Programın bu boyutlarını en az olumlu değerlendiren grubun ise, ‘‘Kız Meslek Lisesine Bağlı Anaokulunda’’ görev yapan öğretmenler grubu olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin, 2006 Okul öncesi Eğitim Programının ‘‘Amaç ve Kazanımlar’’, ‘‘İçerik’’, ‘‘Eğitim Durumları’’ ve ‘‘Değerlendirme’’ boyutlarına ilişkin görüşleri, öğretmenlerin meslekteki kıdem durumlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bu anlamlı farklılık, ‘‘0-5 yıl’’ arası kıdeme sahip öğretmenlerin oluşturduğu grubun lehinedir. Programın bütün boyutlarını en az olumlu değerlendiren grubun ise ‘‘11-15 yıl’’ arası kıdeme sahip öğretmenlerin oluşturduğu belirlenmiştir. Ayrıca, okul öncesi eğitim programının “Amaç ve Kazanımlar, İçerik, Eğitim Durumları ve Değerlendirme” açılarına yönelik öğretmen görüşlerinin, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin ‘‘orta düzey’’ sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenler grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin, 2006 Okul öncesi Eğitim Programının ‘‘Amaç ve Kazanımlar’’, ‘‘İçerik’’, ‘‘Eğitim Durumları’’ ve ‘‘Değerlendirme’’ boyutlarına ilişkin görüşleri, öğretmenlerin sınıfında bulunan öğrenci sayıları değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Can Gül (2009), 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini ve davranışlarını incelemiştir. Denizli il merkezinde çalışan 247 okul öncesi öğretmeni ile Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi bilim dalında öğrenim gören 158 öğretmen adayına “Öğretmen Davranış Ölçeği” uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme bölümüne ilişkin görüşlerinin, öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda özel okulda çalışan öğretmenlerin, değerlendirme sonuçlarını okul yönetimi ile daha fazla paylaştıkları görülmüştür.

Kandır vd. (2009), Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi adlı çalışmada Ankara ve Afyon illerinde özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan toplam 154 öğretmene

“Genel Bilgi Formu” ve öğretmenlerin eğitim durumları planlamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış “Anket Formu” kullanmışlardır. Çalışmanın sonucunda; öğretmenlerin yıllık plan hazırlama sürecinde amaç ve kazanımların yıl içinde dağılımını belirlemede ve günlük planın hazırlanmasında ve değerlendirmenin yapılışı konusunda zorluk yaşadıklarına ulaşılmıştır. Eğitim durumlarının planlanmasında ilk olarak çocuk sayısının fazlalığı, ardından da materyal seçimi, eğitim ortamlarının hazırlanması, fiziksel imkânların yetersizliği, ailelerin tutumu, yöntem ve tekniklerin seçimi konusunda öğretmenlerin güçlük çektikleri görülmüştür.

Delen Tanrıverdi (2008), ‘‘Anasınıfı Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarıyla Anasınıfı Eğitim Programında Öngörülen Hedeflere Ulaşılma Derecesi Arasındaki İlişki’’ adlı araştırmasında, öğretmenlerin mesleki tutumlarıyla 2006 yılı Okul Öncesi Eğitim Programındaki amaç ve kazanımlara ulaşması arasındaki değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi 150 okul öncesi öğretmeni ve 450 okul öncesi dönem çocuklarından oluşmuştur. Araştırma verileri “Öğretmenlik Tutum Ölçeği” ve “Kazanım Değerlendirme Formu” ile toplanmıştır. Öğretmenlerin mesleğe yönelik nötr tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yaş ve hizmet içi eğitim faktörlerinin öğretmen tutumunu etkilemediği; mezun olunan kurum, kıdem ve okul öncesi eğitim programının yeterliliği faktörlerinin öğretmen tutumlarında farklılaşmaya yol açan faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anasınıfı çocuklarının, eğitim programındaki amaç ve kazanımlara ulaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Annenin öğrenim düzeyinin, kardeş sayısının, okul öncesi eğitimi alma süresinin, cinsiyet ve yaş faktörlerinin eğitim programındaki amaç ve kazanımlara ulaşılmasını etkilemediği; babanın öğrenim düzeyinin ve çocuğun ailesinin maddi düzeyinin amaç ve kazanımlara ulaşılmasını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki tutumlarının, çocukların sosyal, duygusal, dil, bilişsel, motor ve öz bakım gelişimlerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Uzun (2007), “Malatya ilinde Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, 2002-2003 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan Okul Öncesi Eğitim Programının okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri yönünde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Malatya ili belediye sınırları içindeki altı yaş düzeyi sınıfındaki 63 okul öncesi öğretmenine anket uygulanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitimi planlarken veya uygularken OÖEP’deki hedeflerden uygun olanları seçtiklerini, çocukların

sorumluluk almalarına ve liderlik özellikleri taşıyan çocukların bu özelliklerinin desteklenmesi ve diğer çocukların da liderlik özelliklerinin ortaya çıkarılması konusunda etkinlikler yapıldığı saptanmıştır.

Budunç ve Haktanır (2007), öğretmen görüşlerine göre "Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma ortamlarını eğitsel, sosyal ve fiziksel özellikleri" yönünden incelemiştir. Araştırmaya Ankara merkez ilçelerinde özel ve resmi anaokullarında çalışan 130 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin MEB 2006 okul öncesi eğitim programını kullandıkları, okulda eğitim programını meslektaşlarıyla birlikte planladıkları ve planlarken müdürün ya da eğitim uzmanının öneri ve eleştirilerini dikkate aldıkları, kendi yeterliliklerine yönelik çocukların gelişimlerini değerlendirmede zorlanmadıkları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler, değerlendirme sürecinde özellikle çocukların gelişimlerini değerlendirmede zorlanmadıklarını belirtmişlerdir.

Parlakyıldız ve Yıldızbaş (2007) tarafından yapılan makale çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin 2006 programını değerlendirme sürecindeki performansları incelenmiştir. Araştırmaya, Bolu il merkezinde görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Verilerin toplanmasında "Görüşme Formu" ve "Doküman" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin değerlendirme yaparken zorluk yaşamadıkları, tüm öğretmenlerin günlük plan yaptığı ve değerlendirme yaparken çocuk, program ve öğretmen açısından değerlendirme yaptıkları saptanmıştır. Çocuklarla ilgili bilgilerin kaydedildiği, çocukları tanıma ve değerlendirme sürecinde elde edilen bilgilerin ailelerle paylaşıldığı ancak paylaşım düzeyinin yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür.

Şıvgın (2005), araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerini (Denizli İli Örneği) incelemiştir. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde görev yapan 114 okul öncesi öğretmeninden Program Değerlendirme Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile okul öncesi eğitim programının eğitim durumları planlama ve programın genel olarak değerlendirilmesi ile ilgili görüşleri açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Burada en düşük puanı resmi bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenler olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin en son mezun oldukları okul ile programın aile katılımı boyutu açısından ön lisans mezunu öğretmenlerin puanları daha düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin kıdem yılları ile programın değerlendirme boyutu açısından 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puanları, en düşük puan

olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin programdaki gözlem formu örneklerinden faydalanmalarına rağmen bu formları yetersiz buldukları, çocukları tanıma ve değerlendirmede kullanılabilecek farklı tekniklere ait örneklerin de programda olabileceğini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin çalıştıkları okul türü, en son mezun oldukları okul ve kıdem durumları ile okul öncesi eğitim programının hedef ve hedef davranışlar, değerlendirme ve okul öncesi eğitim programının genel (bütün) olarak değerlendirilmesi açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin günlük etkinliklerde hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı ve ne tür teknolojik materyallerin kullanılabileceğine yönelik örneklerin programda bulunması gerektiği, aynı zamanda fen ve doğa, oyun, müzik ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle de ilgili örneklerin programda yer alması gerektiği ve hizmet içi eğitim alma konularında ise kararsız kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çaltık (2004) araştırmasında MEB tarafından 2002 yılında uygulamaya konulan 36-72 aylık çocuklar için hazırlanmış olan Okul Öncesi Eğitim Programı ve programın kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri, 17 ilde görev yapan 1194 öğretmenden anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin günlük planı hazırlarken en çok hedefler ve kazanılması beklenen davranışlar ile konular arasında bağlantı kurmada ve değerlendirmede güçlük çektikleri, yıllık planı hazırlarken ise ağırlıklı olarak hedefler ve kazanılması beklenen davranışların yıl içindeki belirlenmesi, aile katılımı etkinliklerinin planlanması ve uygulanması esnasında zorluk yaşadıkları bulunmuştur. Günlük ve yıllık planların değerlendirme işlemini öğretmenlerin büyük bir bölümünün yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin programa ailelerin katılımını sağlamada veli toplantıları, bilgilendirme toplantıları, gezi vb. etkinliklere katılımının sağlanması ve ailelerin kendi meslekleri hakkında sınıfa gelip bilgi vermesi şeklinde onlardan yararlandıkları tespit edilmiştir.

Durmuşoğlu (2004), "MEB Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanmasına yönelik görüşlerin incelenmesi" adlı araştırmasında 2002 yılında uygulamaya konulan programın uygulanması hakkında anasınıfı öğretmenleri, yöneticileri, öğrenci velileri ve programı geliştiren uzmanların görüşleri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara'da 8 ilçe merkezinden tesadüfi yöntemle seçilen 180 anasınıfı öğretmeni, 60 anasınıfı yöneticisi, 200 öğrenci velisi ile MEB 2002 Okul Öncesi Programını oluşturan üç komisyon uzmanı oluşturmuştur. Çalışmada veriler, anasınıfı öğretmenleri, yöneticileri ve velileri için

geliştirilen bilgi formları, anket formları, anasınıfı öğretmenleri ve uzmanlarının görüşlerinin alındığı görüşme formları, 2003-2004 öğretim yılında staj yapan Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin anasınıfı staj dosyaları ve öğrenci çalışmaları aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çoğu programdan yararlandığını, programdaki hedeflerin tamamının çocuklara kazandırılabileceğini, günlük plandaki konuları seçerken, yaş grubunun gelişim özelliklerine ve çocukların ilgi, ihtiyaçlarına uygunluğuna dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu programda yıllık plan örneklerinin olması gerektiğini, kaynak materyal olarak hazırlanmış program örneklerinden en çok kullandıkları etkinlik türlerinin ise sırayla Türkçe dil etkinlikleri, oyun, müzik etkinlikleri, sanat çalışmaları, okuma yazmaya hazırlık olduğunu belirtmişlerdir. Bütün yöneticiler programın uygulanmasında karşılaşılan sorunların başında ailelerin okul öncesi eğitim konusunda ilgisiz olması, anasınıfının fiziki koşullarının yetersiz olması, açık hava oyun alanlarının araç-gereç çeşidi bakımından yetersiz olması ve müfettişlerin okul öncesi eğitim alanından yetişmemiş olması nedeniyle anasınıfı öğretmenleriyle iletişimde sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Cömert (2003)'in, "2002 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı hakkında öğretmen görüşleri ve uygulamaları (Sakarya ili örneği)" adlı araştırmasında, program hakkında öğretmenlerin görüşleri alınarak, programa ilişkin uygulamalarının gözlenmesi ve gözlem bulguları ile görüşlerinin arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada "Öğretmen Anket Formu" ve "Gözlem Formu" veri toplama amacı ile kullanılmıştır. 201 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğretmenlerin MEB 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili görüşlerinde olumsuzlukların bulunmadığı; bazı değişkenler bakımından anlamlı görüş farklılıklarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kıdemi 1 yıl ve daha az olan öğretmenler, programın okul öncesi eğitimine katkılar sağlayıcı nitelikte olması, gelişim alanlarının bazılarının birleştirilmesinin doğru olmadığı konusunda olumlu görüş bildirdikleri; meslek lisesi mezunu öğretmenler programın öğretmenin yaratıcılığını ön plana çıkarıcı nitelikte olması konusunda olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri ile uygulamalarının gözlenmesi arasındaki ilişkinin analizinden, öğretmenlerin, programdaki gelişim alanlarının birleştirilmesinin doğru olmadığı görüşüne katılıp katılmama durumları ile uygulamaları arasındaki ilişkinin tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirdalıç (2003), Çorum il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin oyun etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve oyuncak seçimi, kullanımı becerilerini incelemiştir. Çorum il merkezinde çalışan 95 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formuna bağlı kalınarak örneklem grubundan karşılıklı görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyi ve meslekteki kıdeminin oyun etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve oyuncak seçimi, kullanımı becerileri üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin ilgi köşeleri hazırladıkları ancak sanat ve geçici köşe hazırlamaya gereken önemi vermedikleri, oyun faaliyetlerine bir saat ayırdığı, oyun etkinliklerini hazır kaynaklardan yararlanarak planladıkları belirlenmiştir.

Aktaş Arnas, Erden, Aslan ve Cömertbay (2003), okul öncesi öğretmenlerinin günlük programda yer verdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerde kullanılan yöntemleri incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Adana ilinde çalışan 70 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplamada "Gözlem Formu" ve "Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, MEB'de ve özel okul bünyesinde görev yapan öğretmenlerin sınıflarında öğrenme merkezlerinin çoğunu oluşturdukları, sanat etkinliklerinde en fazla tek yönlü çalışma yaptıkları, etkinliklerin bilinen belli başlı kalıplar çerçevesinde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışandemir (2002), "Burdur ili okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin uygulama yeterlik düzeyleri" adlı araştırmasında öğretmenlerin günlük planları uygulama yeterlik düzeylerini saptamaya çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini 27 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veriler, "Öğretmen Gözlem Formu" ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, çoğunlukla okul öncesi öğretmenlerin günlük planı uygulama yeterliklerinin orta seviyede olduğu, oyun etkinliklerini planlama ve uygulamaya diğer etkinliklere göre daha yatkın oldukları, oyun etkinliğinden sonra serbest zaman etkinliğini çok iyi uyguladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en yetersiz uyguladıkları etkinliklerin fen ve doğa etkinliği olduğu saptanmıştır.

Güler (2001), "4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi" adlı araştırmasında, 1994 yılında uygulanan programların çeşitli açılardan değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 225 okul öncesi öğretmeni, 85 yönetici ve 130 veli oluşturmuştur. Araştırmada veriler öğretmen anketi, yönetici anketi ve veli anketi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada, anaokulu programı hedeflerinin gerçekleşme

düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri resmi ve özel anaokullarında genellikle gerçekleştiği yönündedir. Anaokulu programındaki hedeflerin gerçekleşme düzeyi özel anaokullarında resmi anaokullarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmada, anaokulu ve anasınıfı programlarındaki hedef ve hedef davranışlarla ilgili yeni bir düzenleme yapılması konusunda, anaokulu öğretmenleri, çağın koşullarına göre yetersiz kaldığı için yeniden düzenlenmesi gerektiğini; anasınıfı öğretmenleri ise, yeniden bir düzenleme yapılmasına gerek duymadıklarına ulaşılmıştır.

Demir (2001), "Anasınıfı programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi" adlı araştırmasında, anasınıflarında uygulanan programın, uygulamasında yer alan faktörlere uygunluğu ayrıca programın uygulanmasında karşılaşılan sorunların nasıl giderileceği konusunu öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Erzurum merkez ve ilçelerde görev yapan toplam 85 öğretmene "Anasınıfı Programının Öğretimde Görüş ve Önerileri ile ilgili anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, anasınıfı programında yer alan hedef, öğrenme öğretme etkinlikleri, oyun, fen ve tabiat çalışmaları, müzik, iş etkinlikleri, okuma yazmaya yönelik temel hazırlık çalışmaları ve değerlendirme çalışmalarının yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Can Yaşar (1998), "Ankara merkezindeki anasınıfı öğretmenlerinin yeni eğitim programı konusundaki bilgi düzeylerinin saptanması" adlı yaptığı araştırmada anasınıfı öğretmenlerinin MEB tarafından 1994 yılında uygulamaya konulan eğitim programı konusundaki bilgi düzeylerini saptamak ve bazı değişkenlerle program arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemi Ankara'nın merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden basit rastgele yöntemle seçilen 284 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada; okul öncesi eğitim programlarını hazırlama ve yapılan uygulamaları içeren sorulardan oluşan soru formu kullanılmıştır. Araştırmada, hizmet içi eğitime katılıp katılmama ve öğretmenlerin kendilerini yeterli görüp görmemeleri ile hedef ve hedef davranışların belirlenmesi, belirtke tablosundan yararlanma şekilleri ve programlar ilgili öneri ve görüşler açısından bir fark yaratmadığına ulaşılmıştır. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde, fiziki durum ve araç-gereçlere uygun olması gerektiğini; katılmayan öğretmenlerin çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat verecek şekilde yöntem ve teknikler seçtiklerini belirtmişlerdir. Kendilerini yeterli görmeyen öğretmenlerin konulara uygun hedef ve hedef davranışları belirlemede konu analiz tablosundan faydalanmada grubun en büyük kısmını oluşturduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Ayrıca hizmet yılı 4-10 yıl arasındaki öğretmenlerin çocukların kolayca kendi yaşamlarına geçirebilecekleri konuları seçmeye dikkat ettiklerine ulaşılmıştır.

Parlakyıldız (1998), "Okul öncesi öğretmenlerinin anasınıfı programını uygulamadaki yeterlik dereceleri" adlı araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1994 yılında uygulanmaya başlanan Anasınıfı programını uygulamada, anasınıfı öğretmenlerinin ne derece yeterli olduklarını belirlemeye çalışmış ve kıdem, mezuniyet gibi değişkenlerin programın uygulanmasına etkisini araştırmıştır. Araştırmada "Okul Öncesi Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Anketi" ve "Okul Öncesi Eğitim Öğretmen Davranışları Gözlem Formu" kullanılmıştır. Anket 182 anasınıfı öğretmenine, gözlem formu ise 58 anasınıfı öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, programın ilkelerini uygulama arasında, kıdemi az olanların lehine anlamlı bir fark olduğu; öğretmenlerin eğitim seviyesi arttıkça, programı uygulama düzeyleri arasında hedefleri belirlemede, öncelikle çocukların gelişim özelliklerini dikkate almada yeterli oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çocukların özelliklerine uygun hedef ve hedef davranışları belirlemede, eğitim durumlarını düzenlemede, çocukları tanıma ve izlemede değerlendirme yapma bakımından yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Genç (1997), "Anasınıfı öğretmenlerinin eğitim programından yararlanma derecesi ve nedenlerinin araştırılması" adlı çalışmasında, anasınıfı öğretmenlerinin çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1994 yılında uygulamaya konulan anasınıfı programından ne derece yararlandığını ortaya koymuş ve öğretmenlerin mezuniyet durumu, mesleki kıdemi, hizmet içi eğitime katılma durumu gibi değişkenlerin programdan yararlanma derecesi ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırmada 306 öğretmenden anket toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin mezuniyet durumu ve mesleki kıdemi ile programdan yararlanma derecesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı; hizmet içi eğitim alma durumu yönünden 5'den fazla hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin etkinliklerin planlaması ve uygulanması açısından hiç katılmayan öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Turla (1995), yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sanat etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 288 okul öncesi eğitimi kurumu öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, geliştirilen anket formuna bağlı kalınarak, örneklem grubu ile karşılıklı görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin

çoğu faaliyetlerde artık malzeme kullandıkları, en fazla resim çalışmalarını yaptıkları, yoğurma maddelerinden tuz seramiğinin daha çok istenilen yoğurma maddesi olduğu, bütün kurumlarda oyun köşelerinin olduğu, oyun ve müzik etkinliklerine yer verildiği fakat bütün etkinliklerde çocukları sanatsal açıdan daha aktif olmaya yönelik çalışmalarının yetersiz olduğu saptanmıştır.

Kandır (1991), "Okul öncesi eğitim kurumlarında 4-6 yaş grubu eğitim programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler" adlı araştırmasında, anaokulu öğretmenlerinin 4-6 yaş çocukları için okul öncesi kurumlarda programın nasıl hazırlandığını ve karşılaşılan zorlukları tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada, anket yoluyla 1408 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin anaokulu programının uygulanmasında fazla zorluk yaşadıkları konuların başında sırayla; günlük planın hazırlanması, yıllık planın ve ünite planının hazırlığı; sınıftaki öğrenci sayısının çokluğu ve araç-gereç yetersizliği olduğu saptanmıştır.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Ntumi (2016), çalışmasında Cape Coast Metropolis'teki (Afrika kıtasının batısında Gana'nın Merkez Bölgesinin başkenti, Gine Körfezi'nde yer almakta) okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk dönemi müfredatının uygulanmasında karşılaştıkları zorlukları incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanmıştır. Çalışmanın örneklemini Cape Coast Metropolis'teki 45 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk müfredatını uygulamada birçok zorlukla karşı karşıya kaldığına ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun erken çocukluk müfredatını anlamadığı, erken çocukluk müfredatının uygulamasına yardımcı olacak yeterli öğretim ve öğrenim materyallerinin bulunmadığı, ebeveynlerin okul eğitimine katkı sağlamadığı saptanmıştır.

Mligo (2016), araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin Tanzanya'da 2005-2015 yılları arasında uygulanan okul öncesi eğitim müfredatının uygulanmasına ilişkin algılarını ve endişelerini incelemiştir. Araştırmaya 4 okul öncesi öğretmeni ve 8 anne-baba katılmıştır. Veriler, görüşme ve belgeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın amacı öğretmenlerin 2005 okul öncesi müfredatını nasıl uyguladıklarını belirlemektir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çocuk merkezli yaklaşımı uygulamadıkları, sınıfların kalabalık olduğu, eğitim ortamlarının yetersizliği ve öğretmenlerin nitelikli olmadığı, müfredatın

uygulanmasında sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Bu durumu iyileştirmek ve eğitimin daha kaliteli olması için hizmet içi eğitimle öğretmenlerin mesleki bilgilerini geliştirmeleri gerektiği belirtilmiştir.

Krnjaja (2015), araştırmasında Sırp okul öncesi eğitim müfredatını, okul öncesi eğitim kalitesini iki bölümde incelemiştir. Birinci bölümde, okul öncesi eğitimin bir sosyal sorumluluk önemi; ikinci bölümde ise okul öncesi eğitim müfredatının içeriğinin iç bağlantılı analizinin değerlendirilmesi ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, Sırbistan'da okul öncesi eğitim müfredatı çerçevesi ile kaliteli okul öncesi eğitim programlarının özellikleri arasındaki uyumsuzluk saptanmıştır. Bu yüzden, okul öncesi eğitim programının kalite durumunun yeniden gözden geçirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Lillard (2012), araştırmada Amerika'da uygulanan geleneksel eğitim programı, kısmi zamanlı Montessori eğitimi entegreli programlar ve Montessori eğitim programının çocukların sosyal ve akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Geleneksel eğitim programı alan 6 sınıf, kısmi zamanlı Montessori eğitimi entegreli program alan 9 sınıf ve Montessori eğitim programı alan 3 sınıf ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Montessori eğitim programında eğitim alan çocukların diğerlerine nazaran okuma, matematik ve sosyal problem çözme becerilerinde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Turunen, Maatta ve Uusiautti (2012), Finlandiya okul öncesi eğitim müfredatının, toplumsal bağlamda ve 1972-2000 yılları arasındaki öğretim planlanmasında oluşan değişiklikler dâhilinde gelişim sürecini araştırmışlardır. 2001'den bu yana Finlandiya'da 6 yaşındaki her çocuk ücretsiz okul öncesi eğitim hakkına sahiptir ve okul öncesi çocukların tamamı bu fırsatı değerlendirmektedir. Çalışmada, 5 okul öncesi eğitim program metnini; okul öncesi eğitimin işlevlerine, çocukların ve eğiticilerin konumlandırılmasına dikkat ederek nitel yöntemde içerik analizi yoluyla incelemişlerdir. Okul öncesi eğitimin gelişimi, okul öncesi eğitim denemelerinin yapıldığı dönem, heterojen okul öncesi eğitim düzenlemeleri dönemi, müfredat politikalarında değişim dönemi, okul öncesi eğitim kurma dönemi olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi eğitim müfredatındaki değişikliklerin Finlandiya toplumundaki değişiklikler ve temel eğitim ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Tuul, Ugaste ve Mikser (2011), araştırmalarında komünizmin çökmesinden sonra Doğu Avrupa ve Estonya'daki müfredat değişikliklerini çalışmışlardır. İki farklı dönemde kullanılan ulusal okul öncesi müfredatına yönelik Estonya okul öncesi öğretmenlerinin

algıları incelenmiştir. Müfredat, Estonya'da iki farklı dönemde kullanılmıştır. Bunlar Sovyet dönemi ve 1999'dan bugüne kadar olan dönemdir. Yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. 31 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Öğretmenlerin müfredat kavramının anlamını ve bunun uygulayıcısı olarak rollerini kavradıklarına ulaşılmasına rağmen yeni rolü benimsemeye hazır olmadıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenler, yeni müfredatta kendilerine yüklenen özerklik ve sorumlulukların uygulanması için yardıma ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Wen, Elicker ve McMullen (2011), "Okul öncesi öğretmenlerin, program ile ilgili düşünceleri: Program sınıf pratikleriyle uyumlu mu?" adlı çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerin programla ilgili inançları ve gözlemleri arasındaki uyumu araştırmıştır. Anketle 58 okul öncesi öğretmeninin tecrübeleri ve programa yönelik inançları toplanmıştır. Sınıf içinde yapılan pratikler ise gözlemlenmiştir. Gözlemler sonucunda, öğretmenlerin gözlenen davranışlarından en çok emir verdiğine ve sınıf etkinliklerini yönettiğine ulaşılmıştır. Böylece öğretmenlerin sınıf içindeki bu tür davranışlarla programa olan inançları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Kim (2009), öğretmenlerin ve ebeveynlerin iyi bir okul öncesi eğitim programının nasıl olabileceğine ilişkin anlayışlarını, beş program türüne bakarak (eyalet tarafından finanse edilen risk altındaki programlar, özel okul öncesi eğitim kurumları, Head Start'lar, kar amacı gütmeyen kurumlar, üniversite okulları) incelemiştir. Bu araştırmada, niteliksel ve niceliksel metotlardan faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda, programlar arasında ve öğretmenler ile ebeveynler arasında hem benzerlikler hem de farklılıklar bulunmuştur. Head Start grubundaki öğretmenler ve ebeveynler diğer gruplardan belirgin biçimde farklı anlayışlar sergilemişlerdir. Kar gütmeyen grubunda ise hem öğretmenler hem de ebeveynler güçlü bir içsel tutarlılık göstermiştir. Öğretmenler yapısal faktörden birkaçının iyi bir program için gerekli olduğunu fakat süreç faktörlerine ilişkin daha çok kaygıları olduğunu belirtmişlerdir.

Wang, Elicker, McMullen ve Mao (2008), Çinli okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesinde gelişimsel açıdan uygun bulunan uygulamalar hakkındaki görüşleri, Amerikalı okul öncesi öğretmenleriyle karşılaştırılması incelenmiştir. Bu çalışmaya 296 Çinli okul öncesi öğretmeni ve 146 Amerikalı okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Diskiriminant analizi sonucu Çinli öğretmenler ve Amerikalı öğretmenlerin inançları arasında önemli farklar bulunmuştur. Amerikalı öğretmenlerin inandıkları şeyleri uygulamalarına sadece eğitim

düzeyinin etki ettiği, Çinli öğretmenlerin inançları ile uygulamaları arasındaki farkların ise eğitim düzeyi, okulun konumu, sınıflardaki çocuk sayısı gibi değişkenlerden etkilendiği gözlenmiştir. Bu çalışma ile okul öncesi eğitimcilerin uygulamalarına bölgesel faktörler edebileceği gibi eğitim düzeyi, okulun konumu, sınıflardaki çocuk sayısı gibi değişkenlerin etki edebileceğini göstermiştir.

Aboud (2006), Bangladeş okul öncesi eğitim programını değerlendirmiştir. Okul öncesine devam eden 213 çocuk ile okul öncesine devam etmeyen 188 çocuğu bilişsel ve sosyal açılardan karşılaştırmıştır. 6 anaokulunda programın kalitesini değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucunda, programa devam eden çocukların bilişsel, sosyal ve okula hazır oluşta daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Anaokullarını değerlendirme sonucunda ise okulların kişiler arası iletişim ve dil etkinliklerinde olumlu sonuçlara sahip oldukları, programın yapısı ve etkinlikler açısından ise olumsuz sonuçlara sahip oldukları saptanmıştır.

Alvestad ve Duncan (2006), yaptıkları araştırmada Yeni Zelanda'nın okul öncesi eğitim programı hakkında öğretmenlerin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 9 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlere programa yönelik sorular sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğretmenler, programın uygulamalarda temel kaynak ve rehber olduğunu, günlük eğitim uygulamaları için mesleki gelişim, ilköğretime geçişte bağlantı kurma açısından önem taşıdığını, meslektaşları arasında ortak bir dil kurduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, programın çocuklarla yapılan etkinliklerin temeli olduğunu, çocuğun bütün gelişimini göz önünde bulundurduğunu ifade etmişlerdir.

Li (2006), okul öncesi eğitim kurumlarının günlük sınıf düzenlerini araştırmak için Hong Kong'da 9 sınıfta 3'er kez gözlem yapmış ve öğretmenlerin günlük planlarını incelemiştir. Sınıf düzeni, öğretim stratejileri, sınıf kuralları, etkinliklerin bireysel ya da grup olarak yapılması gibi etkenlere daha iyi odaklanabilmek için gözlemler kamera kaydına alınmıştır. Araştırmada, sınıfların küçük olmasından dolayı yapılandırılmış ve kontrollü ortamlar olduğu, öğrenme etkinliklerinin ise genellikle yapılandırılmış etkinlikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Verilen günlük ödevleri yaptıkları taktirde çocuklara istediklerini seçme hakkı veya serbest oyun oynama fırsatı verildiği de sonuçlar arasındadır. Bu durum gözlem yapılan 7 sınıfta görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin çocuk merkezli yaklaşımı uygulamadıkları tespit edilmiştir.

McMullen, Elicker, Geotze, Huang, Lee, Mathers, Wen ve Yang (2006), 57 okul öncesi öğretmeninin düşünceler ve uygulamalarını, gözlemler, mülakatlar ve öğrenme ürünlerini incelemişlerdir. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin, düşünceleri ve uygulamaları arasındaki ilişkileri açıklamanın kolay olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca "öğretmen tarafından kısa vadeli hedeflere göre yapılandırılmış ders/fırsat eğitimi, çocuklara matematik bilgilerini vermek/çocukların problemleri ve çözümlerini keşfettiği, çocukların kendilerinin aktif olarak bilgiye ulaştığı ortamları hazırlamak" karşılaştırmalarında, Piaget kuramına uygun ve uygun olmayan ortamlardaki farkları gözlemek için uygun olduğu saptanmıştır.

Kwon (2004), çalışmasında, Kore'nin okul öncesi eğitim programını ve uygulamalarını incelemiştir. Araştırmaya gözlem için 6 okul öncesi eğitim kurumu ve 121 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, programla uygulamalar arasında farklılıklar olduğu; programın çocuk merkezli, özgün ve yaratıcı olmasına rağmen uygulamaların bu özelliği yansıtmadığı, öğretmenlerin çoğunlukla çocukları yönlendirdikleri ve çocukların ilgilerinin dikkate alınmadığı, öğretmen otoritesinin yoğun olduğu tespit edilmiştir.

Wishard, Shivers, Howes ve Ritchie (2003), çocuk bakım programı ve öğretmen uygulamaları alanında kalite ve çocukların deneyimlerinin birleşimini araştırdıkları çalışmalarında düşük gelirli çocuklar ve aileler için dizayn edilmiş çocuk bakım programlarındaki öğretmen ve program uygulamalarını belirleyerek, bu uygulamaların özelliklerini incelemişler ve çocukların davranışlarını araştırmışlardır. Araştırmada, Los Angeles ve Kuzey Carolina'nın kırsal kesimlerinde uygulanan 22 programda % 50'si kız olmak üzere 260 çocuk ve 80 öğretmen incelenmiştir. Araştırmada araştırmacı gözlemin yanı sıra, fotoğraflar da kullanılarak doğal gözlem yapılmıştır. Ayrıca klinik görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmada program ve öğretmen uygulamaları, öğretmen içerikli uygulamalar, çevresel kalite, öğretmen davranışları, sınıf duygusal ortamı, çocukların davranışları gözlemlenmiştir. Okul öncesi eğitim programlarından "En Sık Kullanılan Program" ve "Ortak Program" olmak üzere iki program incelenmiştir. Programları düzenlemek için farklı stratejiler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler ve program uygulamaları arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Alvestad, Samuelsson (1999), Norveç ve İsveç okul öncesi eğitim programını incelemişlerdir. Araştırmada iki ülkenin programlarını karşılaştırma amacıyla doküman analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda; İsveç programında öğretmenlerin kullanacakları

yöntemlerden söz edilmezken Norveç programında önemle bahsedildiği; İsveç programının ürün odaklı olduğu; Norveç programının ise sürece önem verdiği; Norveç programının çocuklara yapılacak eğitimin nasıl olacağı üzerine yoğunlaştığı, İsveç programının çocuklara ne öğretileceği üzerine yoğunlaştığı saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını planlama ve uygulamaya yönelik çalışmalarının incelenmesini amaçlayan betimsel türdedir. Karasar'a (2015, s. 77) göre betimsel model, tarama modeli adıyla da anılmaktadır. Tarama modeli eski dönemlerde ya da günümüzde var olan bir durumu oluş şekliyle açıklamayı hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modeli hem nicel hem de nitel araştırmaların beraber kullanılmasına olanak sağlayan bir modeldir. Bu araştırma çerçevesinde veri toplama yöntemi olarak gözlem, bireysel görüşme ve doküman analizi kullanılmıştır. Yöntem çeşitlenmesi, aynı araştırma sorusunu cevaplamak için birden çok araştırma yöntemi ve tekniğinin kullanılmasıdır (Türnüklü, 2001, s. 9). Verinin çeşitlendirilmesinde gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin beraber kullanılması araştırmanın geçerliliğini artırır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 218).

Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Yarı yapılandırılmış görüşme, uygulayıcı tarafından daha önceden hazırlanan sorulara göre başlayan görüşmede uygulayıcının bağımsız sorular sorma hakkına sahip olduğu yöntemdir (Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 187). Doküman incelemesi, araştırmada amaçlanan olgu veya olgular konusunda verileri kapsayan görsel ve yazılı materyallerin analizini içerir. Program içerikleri, okul içindeki ve okul dışındaki yazışmalar, öğrenci kayıt bilgileri, toplantı tutanakları, ders kitapları, öğrencinin hazırladığı ödevler ve sınavlar, öğrenci rehberlik kayıt dosyaları, ders ve ünite planları vb. dokümanlar eğitim-öğretimle ilgili araştırmalarda kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Adıyaman il merkezinde bulunan bağımsız anaokullar ve ilkokul, ortaokul, lise bünyesindeki anasınıflarında görev yapan ve gönüllü olan 25 okul öncesi öğretmeni ve bu öğretmenlerin eğitim uygulamaları için hazırlamış oldukları; bir aylık plan, o aya ait günlük eğitim akışları ve etkinlik planları oluşturmuştur. İlk aşamada, 25 öğretmenden gönüllü olan 12'si gözlem ve bireysel görüşme için seçilmiştir. İkinci aşamada ise 25 öğretmenden toplanan 2015-2016 eğitim-öğretim yılının Nisan ayına ait bir aylık plan, o aya ait toplam 20 günlük eğitim akışı ve etkinlik planı (487 takım doküman) çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmaya katılan beş öğretmenden biri toplamda 19, ikisi 18, diğer ikisi de 17 ve 15 günlük eğitim akışı ve etkinlik planı vermiştir.

Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1 ve 2'de sunulmuştur.

Tablo 1

Dokümanları Toplanan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	24	96.0
	Erkek	1	4.0
Yaş	25'ten küçük	3	12.0
	26-30	5	20.0
	31-35	8	32.0
	36-40	6	24.0
	41 yaş ve üzeri	3	12.0
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	4	16.0
	Lisans	21	84.0
Mezun Olunan Program Türü	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	5	20.0
	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği (Örgün)	13	52.0
	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği (Açık Öğretim)	7	28.0
Hizmet içi Eğitim	Aldı	19	76.0
	Almadı	6	24.0
Çalışılan Okul Türü	İlkokula Bağlı Anasınıfı	13	52.0
	Ortaokula Bağlı Anasınıfı	2	8.0
	Bağımsız Anaokulu	10	40.0
Kadro Durumu	Kadrolu	21	84.0
	Ücretli	4	16.0
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	16	64.0
	11 yıl ve üzeri	9	36.0
Çalışılan Yaş Grubu	4-5 yaş	10	40.0
	6 yaş	15	60.0
	Toplam	25	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılanların çoğunluğunu % 96 ile kadın öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş aralığına bakıldığında, 31-35 yaş aralığı % 32 ile çalışma grubunun en büyük kısmını oluşturmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğunun % 84 ile lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları program türüne bakıldığında, okul öncesi eğitimi öğretmenliği (örgün) mezunu % 52 ile çalışma grubunun en büyük kısmını oluşturmuştur. 2013 Programıyla ilgili öğretmenlerin % 76'sı hizmet içi eğitim alırken % 24'ü bu eğitimi almamıştır. Çalışma grubunda öğretmenlerin çalıştıkları okul türünde en yüksek % 52 ile ilkokula bağlı anasınıfında, en düşük ise % 8 ile ortaokula bağlı anasınıfında çalıştıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin % 84'ü kadrolu, % 16'sı ise ücretli öğretmen olarak görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde, 1-10 yıl arası % 64 ile çalışma grubunun en büyük kısmını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubunda ise en yüksek % 60 ile 6 yaş grubu olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Uygulamaları Gözlenen ve Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine Yönelik Frekans ve Yüzdeleri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	11	91.7
	Erkek	1	8.3
Yaş	25'ten küçük	2	16.7
	26-30	1	8.3
	31-35	4	33.3
	36-40	5	41.7
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	1	8.3
	Lisans	11	91.7
Mezun Olunan Program Türü	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	3	25.0
	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği (Örgün)	5	41.7
	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği (Açık Öğretim)	4	33.3
Hizmet içi Eğitim	Aldı	7	58.3
	Almadı	5	41.7
Çalışılan Okul Türü	İlkokula Bağlı Anasınıfı	4	33.3
	Bağımsız Anaokulu	8	66.7
Kadro Durumu	Kadrolu	9	75.0
	Ücretli	3	25.0
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	11	91.7
	11 yıl ve üzeri	1	8.3
Çalışılan Yaş Grubu	4-5 yaş	6	50.0
	6 yaş	6	50.0
	Toplam	12	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılanların çoğunluğunu % 91.7 ile kadın öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş aralığına bakıldığında, 36-40 yaş aralığı % 41.7 ile çalışma grubunun en büyük kısmını, % 8.3 ile 26-30 yaş aralığı ise çalışma grubunun en az kısmını oluşturmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğunun % 91.7 ile lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları program türüne bakıldığında, Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği (örgün) mezunu % 41.7 ile çalışma grubunun en büyük kısmını, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği % 25 ile çalışma grubunun en az kısmını oluşturmuştur. 2013 Programıyla ilgili öğretmenlerin % 58.3'ü hizmet içi eğitim alırken % 41.7'si bu eğitimi almamıştır. Çalışma grubunda öğretmenlerin çalıştıkları okul türünde % 66.7'si ile bağımsız anaokulunda, % 33.3'ü ilkokula bağlı anasınıfında çalıştıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin çoğunluğunu % 75 ile kadrolu öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde, 1-10 yıl arası % 91.7 ile çalışma grubunun en büyük kısmını, 11 yıl ve üzeri ise % 8.3 ile en az kısmını oluşturmuştur. Öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubunda ise % 50 ile 4-5 yaş ve 6 yaş grubunun eşit olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmenlere ilişkin tanıtıcı özellikleri belirlemek amacı ile "Demografik Bilgi Toplama Formu" kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen, dokümanları (aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planı) incelemek amacı ile "Plan Değerlendirme Aracı" , "Bireysel Görüşme Formu" ve video kayıtlarını incelemeye yönelik olarak da "Gözlem Formu" kullanılmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Toplama Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin tanıtıcı bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen toplam dokuz kapalı uçlu sorudan oluşan "Demografik Bilgi Toplama Formu" kullanılmıştır. Öğretmenlere ilişkin tanıtıcı özellikleri tespit etmeye yönelik olarak; cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, mezun olunan program türü, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu, görev yapılan okul türü, kadro durumu, mesleki kıdem ve çalışılan yaş grubu gibi sorulara yer verilmiştir.

3.3.2. Plan Değerlendirme Aracı

Öğretmenlerden toplanan dokümanları (aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planı) değerlendirmek amacı ile araştırmacı tarafından "Plan Değerlendirme Aracı" hazırlanmıştır. Aracın hazırlanmasında izlenen süreçte yapılanlar aşağıda yer alan sırada gerçekleştirilmiştir.

- Madde havuzunun oluşturulması
- Uzman görüşü
- Pilot uygulama
- Puanlayıcı güvenirliği

Madde havuzunun oluşturulması: "Plan Değerlendirme Aracı"'nın geliştirilmesinde öncelikle okul öncesi eğitim alanında uygulanan program konusunda detaylı bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması yapılarak aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planına yönelik maddeler oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmalar sonucunda aylık plan ile ilgili 7, günlük eğitim akışı ile ilgili 6 ve etkinlik planı ile ilgili 18 olmak üzere toplam 31 madde yazılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Plan Değerlendirme Aracının maddeleri 1-10 arasında rakamlarla değerlendirilecek şekilde hazırlanmıştır.

Uzman görüşü: Hazırlanan Plan Değerlendirme Aracı, çocuk gelişimi, okul öncesi eğitimi, eğitimde ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman 7 kişinin görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından araçtaki maddeleri inceleyerek düşüncelerini formda yer alan "Uygun, Düzeltilmeli, Uygun Değil" seçeneklerinden görüşlerine uygun olanını işaretlemeleri istenmiştir. Alınan dönütler doğrultusunda bazı maddelerin yanıt seçenekleri "Evet- Hayır" şeklinde değiştirilmiştir. Plan Değerlendirme Aracı'nda Aylık Planda kavramlara, alan gezilerine ve aile katılım çalışmalarına yer verilmiş mi?" maddesi ile "Günlük Eğitim Akışı, Okul Öncesi Eğitim Programı'na uygun olarak hazırlanmış mı?" maddesinin yanıt seçenekleri "Evet-Hayır" şeklinde değiştirilmiştir.

Pilot uygulama: Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda Plan Değerlendirme Aracına son biçimi verilerek, maddelerin değerlendirmede uygun olup olmadığını sınamak için pilot uygulama yapılmıştır. Öncelikle, Adıyaman ilinde bağımsız anaokullar ile ilkokul, ortaokul ve liseye bağlı anasınıflarında görev yapan öğretmenler ile görüşülerek, 2014-2015 eğitim-öğretim yılının Mayıs ayında eğitim uygulamaları için hazırladıkları 40 takım doküman (1 aylık plan, 20 günlük eğitim akışı ve 20 etkinlik planı) toplanmıştır. Her bir

doküman için, araştırmacı tarafından incelenerek, Plan Değerlendirme Aracı doldurulmuştur.

Pilot uygulama sonrasında aylık plan ile ilgili olan sorulara "Değerlendirme bölümüne yer verilmiş mi?" maddesi eklenerek yanıt seçenekleri "Evet- Hayır" şeklinde oluşturulmuştur. Aylık planda "Değerlendirme bölümüne yer verildi ise çocuk açısından, program açısından ve öğretmen açısından uygun değerlendirme yapılmış mı?" şeklinde değerlendirmelerin her biri ayrı madde halinde 1-10 arasında rakamlarla değerlendirilecek biçimde düzenlenmiştir. Günlük eğitim akışı bölümünde ise "Günlük eğitim akışının sonunda değerlendirme yapılmış mı?" maddesi eklenerek yanıt seçenekleri "Evet- Hayır" şeklinde oluşturulmuştur. "Günlük eğitim akışında değerlendirme yapıldı ise çocuklar açısından, program açısından ve öğretmen açısından uygun değerlendirme yapılmış mı?" şeklinde değerlendirmelerin her biri ayrı madde olacak biçimde yeniden düzenlenmiştir. Etkinlik planı ile ilgili olan sorulardan "Programda yer alan kazanım ve göstergeler dışında yeni kazanım ve göstergeler eklenmiş mi?", "Ailelerin yapabilecekleri destekleyici etkinlik önerilerine yer verilmiş mi?", "Öğrenme sürecinde sözcük dağarcığını zenginleştirecek yeni sözcüklere yer verilmiş mi?", "Öğrenme sürecinde ele alınacak kavramlara yer verilmiş mi?" maddelerin yanıt seçenekleri "Evet-Hayır" şeklinde değiştirilmiştir. "Etkinlik planında uyarlama bölümü var mı?" maddesi eklenerek yanıt seçenekleri "Evet-Hayır" şeklinde ve "Uyarlamalara yer verildi ise uygun nitelikte mi?" maddesi 1-10 arasında dereceli şekilde oluşturulmuştur. Yine etkinlik planında "Değerlendirme bölümüne yer verilmiş mi?" maddesi eklenerek "Evet-Hayır" şeklinde oluşturulmuştur. Etkinlik planında "Değerlendirme bölümü var ise betimleyici, duyuşsal, kazanımlara yönelik, yaşamla ilişkilendirme sorularına yer verilmiş mi?" şeklinde her biri ayrı madde halinde 1-10 arasında derecelendirilmiştir.

Yapılan düzenlemeler sonucunda "Plan Değerlendirme Aracı" 36 maddeden oluşmuştur. Bu maddelerden 8'i aylık plan, 7'si günlük eğitim akışı ve 21'i etkinlik planı ile ilgili maddelerdir. Bu maddelerden 12'si "Evet- Hayır", 24'ü ise "1–10" arasında dereceli şekilde hazırlanmıştır. Dokümanların eğitim açısından değerlendirilmesinde her bir madde "10" en yüksek (çok iyi), "1" en düşük (kötü) olacak şekilde değer almaktadır.

Puanlayıcı güvenirliği: 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 25 okul öncesi öğretmeninin Nisan ayında eğitim uygulamaları için hazırlamış oldukları; bir aylık plan, o aya ait günlük eğitim akışları ve etkinlik planları toplam 487 takım doküman toplanmıştır. Dokümanlar

toplandıktan sonra verilen kod numarasına göre sistematik olarak seçilen 25 aylık plan, 100 günlük eğitim akışı ve 100 etkinlik planı (toplam 100 doküman) çoğaltılarak uygulayıcı güvenirliği amacı ile bir uzmanın plan değerlendirme aracı doğrultusunda değerlendirmesine sunulmuştur. Aynı dokümanları araştırmacı da ayrı olarak değerlendirmiştir. Yine kod numarasına göre sistematik olarak seçilen 25 aylık plan, 25 günlük eğitim akışı ve 25 etkinlik planı (toplam 25 doküman) seçilerek uygulayıcı güvenirliği amacı ile ikinci bir uzmanın değerlendirmesine sunulmuştur.

Bu çerçevede ilk aşamada uygulanan aracın puanlayıcılar arasında güvenirliğinin hesaplanması işlemi gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik, 10'lu likert biçiminde oluşturulan maddeler için Krippendorff's Alpha ve Evet-Hayır biçiminde oluşturulan maddeler için ise Cohen's Kappa tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. Plan Değerlendirme Aracı'ndaki maddeler, puanlama özelliklerine göre iki alt ölçeğe ayrılmış olup, her bir alt ölçekteki maddeler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Plan Değerlendirme Aracında Bulunan Evet-Hayır Seçenekli ve Dereceli Maddelere Göre Alt Ölçek Maddeleri

Alt Ölçek-1 *(Evet-Hayır)*	Alt Ölçek-2 *(1-10)*	
M2	M1	M18
M3	M6	M19
M4	M7	M24
M5	M8	M26
M10	M9	M27
M20	M11	M28
M21	M12	M29
M22	M13	M32
M23	M14	M33
M25	M15	M34
M30	M16	M35
M31	M17	M36

Tablo 3'te Plan Değerlendirme Aracında bulunan Evet-Hayır seçenekli ve Dereceli maddelere göre alt ölçek maddeleri yer almaktadır. İlk aşamada Evet-Hayır (1-0) biçiminde puanlanan 12 maddenin (M2, M3, M4, M5, M10, M20, M21, M22, M23, M25, M30, M31) 3 puanlayıcı tarafından değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler ışığında puanlayıcılar arası güvenirliğin hesaplanması, Cohen's Kappa tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. "Cohen's Kappa" tekniği, iki puanlayıcı arasındaki karşılaştırmalı benzerliğin güvenirliğini ölçen bir istatistik yöntemidir. Hesaplama sürecinde "Araştırmacı-Uzman 1" ve Araştırmacı-Uzman 2" arasındaki uyum ayrı ayrı kontrol edilmiştir. "Araştırmacı-Uzman 1" arasındaki uyumun kontrolünde, ortak olarak puanlanan 100, "Araştırmacı-Uzman 2" arasındaki uyumun kontrolünde ise 25 adet Plan Değerlendirme Aracından elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu sonuçlar, Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4

Alt Ölçek 1 (Evet-Hayır Seçenekli Maddeler) İçin Araştırmacı ve Uzman 1 Tarafından Gerçekleştirilen Puanlamalar Arası Uyuma Ait Cohen's Kappa Katsayı (κ) Değerleri

Doküman	Araştırmacı-Uzman 1 *(κ)*	Doküman	Araştırmacı-Uzman 1 *(κ)*
1	.77	35	.93
2	1.00	36	.93
3	1.00	37	.94
4	.82	38	.98
5	.82	39	.79
6	.79	40	1.00
7	.92	41	1.00
8	1.00	42	.92
9	.92	43	.97
10	.92	44	.97
11	1.00	45	.93
12	.73	46	.84
13	.77	47	.85
14	.77	48	.85
15	.92	49	.92
16	.92	50	.92
17	1.00	51	.98
18	.92	52	.99
19	1.00	53	.99
20	1.00	54	1.00
21	.70	55	.75
22	.70	56	.78
23	.72	57	.78
24	.83	58	.79
25	.87	59	1.00
26	.78	60	.95
27	.77	61	1.00
28	1.00	62	1.00
29	1.00	63	1.00
30	.98	64	.97
31	.97	65	.96
32	.85	66	.96
33	.79	67	.86
34	.82	68	.90

69	.91	86	.90
70	1.00	87	.75
71	.93	88	.87
72	.93	89	.99
73	.96	90	.99
74	.89	91	1.00
75	.80	92	.99
76	1.00	93	1.00
77	1.00	94	.92
78	1.00	95	.92
79	1.00	96	.95
80	.73	97	.97
81	.74	98	1.00
82	.74	99	1.00
83	.86	100	.70
84	.96	$\boldsymbol{K_{ort}}$	***.90***
85	.91		

K katsayısının yorumlanmasına ilişkin olarak Landis ve Koch (1977) tarafından geliştirilen aralıklar incelendiğinde; Araştırmacı-Uzman 1 arasında elde edilen .90 değerinin her iki puanlayıcı için de neredeyse mükemmel uyuşma olması haline karşılık geldiği görülmektedir.

Tablo 5

Alt Ölçek 1 (Evet-Hayır Seçenekli Maddeler) İçin Araştırmacı ve Uzman 2 Tarafından Gerçekleştirilen Puanlamalar Arası Uyuma Ait Cohen's Kappa Katsayı (κ) Değerleri

Doküman	Araştırmacı-Uzman 2 *(κ)*
1	1.00
2	1.00
3	.98
4	.92
5	.97
6	.79
7	.73
8	.83
9	.87
10	.92
11	.92
12	.93
13	.93
14	.87
15	1.00
16	.92
17	1.00
18	.92
19	.97
20	.97
21	.82
22	.85
23	.96
24	.98
25	1.00
K_{ort}	.92

K katsayısının yorumlanmasına ilişkin olarak Landis ve Koch (1977) tarafından geliştirilen aralıklar incelendiğinde; Araştırmacı-Uzman 2 arasında elde edilen .92 değerinin her iki puanlayıcı için de neredeyse mükemmel uyuşma olması haline karşılık geldiği görülmektedir.

İkinci aşamada 1-10 rakamlarla puanlanan 24 maddenin (M1, M6, M7, M8, M9, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M24, M26, M27, M28, M29, M32, M33, M34, M35, M36) 3 puanlayıcı tarafından değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler ışığında puanlayıcılar arası güvenirliğin hesaplanması, Krippendorff Alpha tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. "Krippendorff Alpha" tekniği, iki ya da daha fazla puanlayıcı arasındaki karşılaştırmalı benzerliğin güvenirliğini ölçen bir istatistik yöntemidir. Bu yöntem kullanılarak ikili, sıralı, aralıklı ve oran ölçek türünde puanlanan maddelere ait puanlayıcı güvenirliklerinin hesaplanması mümkündür. Hesaplama sürecinde "Araştırmacı-Uzman 1" ve Araştırmacı-Uzman 2" arasındaki uyum ayrı ayrı kontrol edilmiştir. Bu sonuçlar, Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6

Alt Ölçek 2 (Dereceli Maddeler) İçin Araştırmacı ve Uzman 1 Tarafından Gerçekleştirilen Puanlamalar Arası Uyuma Ait Krippendorff Alpha Katsayı Değerleri

Ölçek Türü	Alpha
Sıralı Ölçek	.88

Tablo 7

Alt Ölçek 2 (Dereceli Maddeler) İçin Araştırmacı ve Uzman 2 Tarafından Gerçekleştirilen Puanlamalar Arası Uyuma Ait Krippendorff Alpha Katsayı Değerleri

Ölçek Türü	Alpha
Sıralı Ölçek	.91

Krippendorff Alpha katsayısının yorumlanmasına ilişkin olarak alanyazında kullanılan aralıklar incelendiğinde .80 ve üzerinde elde edilen katsayı değerinin, puanlayıcılar arasında uyum olduğunun göstergesi olarak kabul edilebileceğine yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Krippendorff, 2011). Buna göre; Araştırmacı-Uzman 1 ve Araştırmacı-

Uzman 2 arasında elde edilen .88 ve .91 değerlerinin, her iki puanlayıcı grubu arasında da uyuşma bulunduğunu gösterdiği ifade edilebilir.

3.3.3. Gözlem Formu

Araştırmada öğretmenlerin okul öncesi eğitim programını sınıf içinde uygulamalarını incelemek amacıyla 31 sorudan oluşan "Gözlem Formu" hazırlanmıştır. Gözlem Formu, sınıf içinde uygulamaları video ile kayıt altına alınan öğretmenlerin uygulamalarını değerlendirmek için kullanılmıştır. Gözlem Formu'nun hazırlanması sürecinde yapılanlar aşağıdaki sıra ile gerçekleştirilmiştir.

- Soruların hazırlanması
- Uzman görüşü
- Pilot uygulama
- Uygulayıcı güvenirliği

Soruların hazırlanması: İlk aşamada literatür ışığında, Gözlem Formunda yarım günlük eğitimde yer alabilecek uygulamalara yönelik 30 soruya yer verilmiştir. Bu soruların; uygulamanın aylık plana uygunluğu, etkinlik planına uygunluğu ve bu planlardaki kazanım ve göstergelere ne denli uygun olup olmadığını belirleyecek nitelik ve kapsamda olması sağlanmıştır. Ayrıca soruların Plan Değerlendirme Aracındaki sorularla paralellik göstermesine dikkat edilmiştir. "Etkinliklere başlamadan önce gerekli açıklamalar yapıldı mı?", "Etkinlikler uygulanırken aynı özellikteki etkinlikleri (aktif-aktif ya da pasif pasif) ardarda getirmemeye dikkat edildi mi?" formda yer alan sorulardandır. Her bir sorunun cevabı için "Evet", "Hayır (gerekçesini açıklayınız)" seçeneklerine yer verilmiştir.

Uzman görüşü: Sorular hazırlandıktan sonra 7 alan uzmanının görüşüne sunulan form, görüşler doğrultusunda düzenlenmiştir. Uzman görüşlerinden sonra, "Sınıf içi uygulamalar aylık plana uygun mu?" sorusu "Sınıf içi uygulamaların bütünü aylık plana uygun mu? şeklinde değiştirilmiştir. Benzer şekilde "Sınıf içi uygulamalar günlük eğitim akışına uygun mu?" sorusu "Sınıf içi uygulamaların bütünü günlük eğitim akışına uygun mu?" ile değiştirilmiştir. Ayrıca, "Grupta çekingenlik özellik taşıyan çocuklara kendilerini ifade etmeleri için fırsat tanındı mı?" sorusu forma eklenmiştir.

Pilot uygulama: Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen Gözlem Formu, soruların gözlemi yapmada yeterli ve uygun olduğu yönünde değerlendirilmesi amacı ile gönüllü 3

öğretmenin sınıfında yapılan video kayıtları aracılığı ile araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Pilot uygulama sonucunda gözlem formunda ek bir değişikliğe ihtiyaç olmadığına karar verilmiştir.

Uygulayıcı Güvenirliği: Uygulayıcı güvenirliği için öncelikle, araştırmaya katılan ve yarım günlük sınıf içi uygulaması video ile kayda alınan 12 öğretmenden üçü rastgele seçilmiştir. Seçilen üç öğretmene ait kayıtlar aracılığı ile araştırmacının yanı sıra iki farklı uzman Gözlem Formunu doldurmuştur. Gözlemler arası uyumun sağlanıp sağlanmadığının kontrolü için, "Cohen'in Kappa Katsayısı" kullanılmıştır. "Cohen'in Kappa Katsayısı" iki değerleyici arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenirliğini ölçen bir istatistik yöntemidir. Hesaplama sürecinde "Araştırmacı-Uzman 1" ve Araştırmacı-Uzman 2" arasındaki uyum ayrı ayrı kontrol edilmiştir. Bu sonuçlar, Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Gözlemler Arası Uyuma Ait Cohen'in Kappa Katsayı (κ) Değerleri

	Araştırmacı-Uzman 1 *(κ)*	Araştırmacı-Uzman 2 *(κ)*
Öğretmen 1	.77	.92
Öğretmen 2	1.00	1.00
Öğretmen 3	1.00	.92
K_{ort}	.92	.94

K katsayısının yorumlanmasına ilişkin olarak Landis ve Koch (1977) tarafından geliştirilen aralıklar incelendiğinde; .92 ve .94 değerlerinin her ikisi için de neredeyse mükemmel uyuşma olması haline karşılık geldiği görülmektedir.

3.3.4. Bireysel Görüşme Formu

Araştırmada, öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına ilişkin planlama ve uygulamaya yönelik görüşlerini incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış Görüşme Formu hazırlanmıştır. Bu çalışmada, sınıf içindeki uygulamaları video ile kayıt altına alınan öğretmenlerle bireysel görüşme yapılmıştır. Görüşme Formunda öğretmenin programda yer alan planlar ve bu planların uygulamasını ifade etmesine yönelik açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Bu sorular, Plan Değerlendirme Aracı'ndaki sorulara paralel

olacak şekilde öğretmenin aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planın planlanması ve uygulanması hakkında konuşmasına ve tartışmasına olanak sağlayacak şekildedir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi, eğitimde ölçme ve değerlendirme alanlarındaki toplam 7 uzmandan gelen öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve son hali oluşturulmuştur. Soruların anlaşılabilirliğini ve uygulama sürecini test etmek için üç öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Sorulara verilen cevaplar neticesinde öğretmenlerin anlamakta zorlandıkları soru maddeleri çıkarılmış ya da değiştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında "Bireysel Görüşme Formu" aylık plan ile ilgili 7, günlük eğitim akışı ile ilgili 5, etkinlik planı ile ilgili 12 madde olmak üzere toplam 24 maddeden oluşmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapılabilmesi için öncelikle Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Adıyaman Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alınmıştır. Araştırmanın verileri, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Nisan ayında elde edilmiştir.

İlk aşamada gözlem ve bireysel görüşme için öğretmenlerden gönüllü olanlar belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan gönüllü öğretmenlerden randevu alınarak bir ön görüşme yapılmıştır. Görüşmede, öğretmenlere çalışma ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca öğretmenlere gözlem ve görüşmelere ait verilerin sadece araştırma için kullanılacağı açıklanmıştır. Araştırmada kullanılan Demografik Bilgi Toplama Formu, çalışmaya gönüllü katılan öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik gözlemler, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının Nisan ayında 12 gönüllü okul öncesi öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin belirlediği bir günde araştırmacı tarafından sınıf içi uygulamalar yarım gün video ile kayıt altına alınmıştır. Öğretmenlerin uygulamalarını yaptığı tarihlerde hazırladıkları ve uyguladıkları aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planı da gözlem formunun doldurulmasında kullanılmak üzere toplanmıştır. Kayıt altına alınan videolar araştırmacı tarafından izlenerek gözlem formları doldurulmuştur.

Tamamlanan gözlemlerin ardından öğretmenlerden randevu alınarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşme başlamadan önce öğretmenlere görüşmenin amacı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevapları doğru ve ayrıntılı olarak kaydetmek için ses

kayıt cihazı ile kayıt yapılmak istendiği belirtilmiş ve öğretmenlerden izin alınmıştır. Görüşmeler 35-50 dakika sürmüştür. Ses kaydı dinlenerek Bireysel Görüşme Formu'nda yer alan soruların cevapları araştırmacı tarafından yazılı metin haline getirilmiştir.

İkinci aşamada ise bağımsız anaokulları ile ilkokul, ortaokul ve lisede bulunan anasınıflarında görev yapan öğretmenler ile görüşülerek bir aylık dokümanlar (aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planı) toplanmıştır. Öğretmen dosyalarından 2015–2016 eğitim-öğretim yılının Nisan ayına ait hazırlamış oldukları aylık plan, o aya ait günlük eğitim akışları ve etkinlik planları toplanmıştır. Öğretmenlerden ayın sonunda aylık planlarının değerlendirmelerini yapabilmeleri için veriler Mayıs ayının ilk haftası toplanmıştır. Her bir öğretmenden alınan birer takım doküman için bir sıra numarası verilip, böylelikle tüm öğretmenlerden alınan dokümanlar takım halinde numaralandırılmıştır. Bu aşamada 25 okul öncesi öğretmenin Nisan ayında eğitim uygulamaları için hazırlamış oldukları; bir aylık plan, o aya ait günlük eğitim akışı ve etkinlik planı olmak üzere toplam 487 takım doküman elde edilmiştir. Dokümanların toplanması sırasında, araştırmacı dokümanlarını aldığı her bir öğretmenin Demografik Bilgi Toplama Formu'nu doldurmasını sağlamıştır.

Dokümanlar toplandıktan sonra araştırmacı her bir takım doküman için Plan Değerlendirme Aracını doldurmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Plan Değerlendirme Aracı'ndan elde edilen toplam puanlar (aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planı) mesleki kıdem ve çalışılan yaş grubuna göre istatiksel olarak fark yaratıp yaratmadığına göre, normallik varsayımı sağlanamadığı için Mann-Whitney U testi ile değerlendirilmiştir. Grupların teker teker ikili olarak karşılaştırması sürecinde Benforroni düzeltmesi kullanılmıştır. Plan Değerlendirme Aracı'ndan elde edilen toplam puanların öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ise Kruskal Wallis Testi ile bakılmıştır.

Gözlem yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde, öncelikle her bir gözlem, kullanılan form temel alınarak analiz edilmiştir. Gözlem formu, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarının uygun olma durumu (Evet-Hayır) ve uygun değilse nedeni açıklanacak şekilde oluşturulmuştur. Gözlem Formu'nda yer alan her bir maddeye ilişkin gözlem verileri formda işaretlenen uygunluğu belirtilmiştir. Daha sonra

gözlemlerin bütününe ilişkin veriler Gözlem Formu'ndaki her bir maddenin toplam frekansları belirlenerek nicel olarak verilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen verilerin yazıya aktarılmasında öğretmenlerin yanıtları üzerinde herhangi bir değişikliğe gidilmeden görüşmede söylenenler olduğu gibi yazılmıştır. Görüşme formlarının her birine Ö1, Ö2, Ö3 … şeklinde kodlar verilmiştir. Bulgular verilirken bu kodlarla beraber sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programını planlama ve uygulamaya yönelik çalışmalarının incelenmesi amacı ile yapılan araştırmada ulaşılan bulgular bu bölümde verilmiştir.

Araştırmaya alınan öğretmenlerin Plan Değerlendirme Aracı'ndan aldıkları puan ortalamaları, puanların yaş, mesleki kıdem ve çalışılan yaş grubuna göre istatistiksel olarak incelenmesine yönelik tablolar sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin uygulamalarına yönelik olarak Gözlem Formu ve Görüşme Formu'nda yer alan nitel veriler yer almıştır.

Tablo 9

Plan Değerlendirme Aracı'ndan Elde Edilen Toplam Puanların Ortalamaları, Minumum, Maksimum Değerleri

	n	Ortalama	sd	minimum	maksimum
Aylık Plan* 1-10	25	12,32	4,17	8,00	25,00
Aylık Plan** 1-0	25	2,96	,89	,00	4,00
Günlük Eğitim Akışı 1-10	487	3,07	2,98	,00	12,00
Günlük Eğitim Akışı 1-0	487	1,22	,87	,00	2,00
Etkinlik Planı 1-10	487	66,23	18,55	28,00	112,00
Etkinlik Planı 1-0	487	2,93	1,06	,00	5,00

*1-10= Dereceli maddeler
**1-0= Evet-Hayır cevaplı maddeler

Tablo 9'da Plan Değerlendirme Aracı'ndan elde edilen toplam puanların ortalamaları, minumum ve maksimum değerleri verilmiştir. Ortalama değerlere bakıldığında okul öncesi

öğretmenlerinin Etkinlik Planı (1-10) puanlarının diğer Aylık Plan ve Günlük Eğitim Akışı puanlarına nazaran daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin Plan Değerlendirme Aracı'ndan en yüksek puanı ($\bar{X}$=66,23) "Etkinlik Planı (1-10)", en düşük ise ($\bar{X}$=1,22) "Günlük Eğitim Akışı'ndan (1-0)" aldıkları saptanmıştır.

Tablo 10

Plan Değerlendirme Aracı'ndan Elde Edilen Toplam Puanların Öğretmenlerin Yaşına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek Tipi	Yaş	N	X	S.O.	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Aylık Plan (1-10) *	25'ten küçük	3	11,00	2,00	4	1,83	,77	-
	26-30	5	13,40	3,00				
	31-35	8	12,50	4,50				
	36-40	6	13,00	3,50				
	41 ve üstü	3	10,00	2,00				
Aylık Plan (1-0) **	25'ten küçük	3	3,00	2,00	4	0,78	,94	-
	26-30	5	2,80	3,00				
	31-35	8	3,13	4,50				
	36-40	6	2,83	3,50				
	41 ve üstü	3	3,00	2,00				
Günlük Eğitim Akışı (1-10)	25'ten küçük	55	,76	198,77	4	76,85	,00	1-2, 1-3, 1-5, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5, 4-5
	26-30	99	1,50	290,33				
	31-35	158	1,42	291,66				
	36-40	115	1,22	207,11				
	41 ve üstü	60	,63	154,22				
Günlük Eğitim Akışı (1-0)	25'ten küçük	55	,76	182,15	4	61,16	,00	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5, 4-5
	26-30	99	1,50	288,04				
	31-35	158	1,42	275,59				
	36-40	115	1,22	237,15				
	41 ve üstü	60	,63	157,97				
Etkinlik Planı (1-10)	25'ten küçük	55	68,07	262,70	4	9,84	,04	2-4, 3-4, 4-5
	26-30	99	64,10	230,11				
	31-35	158	63,85	226,32				
	36-40	115	71,08	274,23				
	41 ve üstü	60	63,38	238,39				
Etkinlik Planı (1-0)	25'ten küçük	55	2,62	206,28	4	24,22	,00	1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 2-5
	26-30	99	2,57	197,27				
	31-35	158	3,07	259,60				
	36-40	115	3,13	272,04				
	41 ve üstü	60	2,93	260,87				

*= Dereceli maddeler

**= Evet-Hayır cevaplı maddeler

Tablo 10'da Plan Değerlendirme Aracı'ndan elde edilen toplam puanların öğretmenlerin yaşına göre Kruskal Wallis Testi sonuçları sunulmuştur. "Günlük Eğitim Akışı (1-10)" alt ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlarda 31-35 yaş arası öğretmenlerin (χ^2 (4) = 76,85, p<,05) ve "Günlük Eğitim Akışı (1-0)" alt ölçeğinden elde ettikleri puanlarda 26-30 yaş arası öğretmenlerin (χ^2 (4) = 61,16, p<,05), Etkinlik Planları Dereceli sorulardan (1-10) elde edilen toplam puanlarda 36-40 yaş arası öğretmenlerin (χ^2 (4) = 9,84, p<,05), Etkinlik Planları Evet-Hayırlı sorulardan (1-0) elde edilen toplam puanlarda ise 36-40 yaş arası öğretmenlerin (χ^2 (4) = 24,22, p<,05), diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir.

Gözlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenebilmesi için grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann-Whitney U testi hesaplanmıştır. Grupların teker teker ikili olarak karşılaştırması sürecinde Benforroni düzeltmesi kullanılmış ve anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

Analiz sonucunda Günlük Eğitim Akışı (1-10) alt ölçeği için 25 yaşından küçük öğretmenlerle 26-30, 31-35, 41 yaş ve üzeri öğretmenler; 26-30 yaş arası öğretmenlerle 36-40, 41 yaş ve üzeri öğretmenler; 31-35 yaş arası öğretmenlerle 36-40, 41 yaş ve üzeri öğretmenler; 36-40 yaş arası öğretmenlerle 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu belirlenmiştir.

Günlük eğitim Akışı (1-0) alt ölçeği için 25 yaşından küçük öğretmenlerle 26-30 yaş arası öğretmenler, 31-35, 36-40, 41 yaş ve üzeri öğretmenler; 26-30 yaş öğretmenlerle 36-40, 41 yaş ve üzeri öğretmenler; 31-35 yaş arası öğretmenlerle 36-40, 41 yaş ve üzeri öğretmenler; 36-40 yaş arası öğretmenlerle 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu belirlenmiştir.

Etkinlik Planı (1-10) alt ölçeği için 25 yaşından küçük öğretmenlerle 36-40 yaş arası öğretmenler; 31-35 yaş arası öğretmenlerle 36-40 yaş arası öğretmenler; 36-40 yaş arası öğretmenlerle 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu belirlenmiştir.

Etkinlik Planı (1-0) alt ölçeği için 25 yaşından küçük öğretmenlerle 31-35, 36-40 yaş arası öğretmenler; 26-30 yaş arası öğretmenlerle 31-35, 36-40, 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu belirlenmiştir.

Bu bulgulara göre 36-40 yaş arası okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planını planlamada, 31-35 yaş arası öğretmenlerin günlük eğitim akışı (1-10) hazırlamada puan ortalamalarının diğer gruplara göre yüksek olması daha deneyimli öğretmenler oldukları varsayımından hareketle, okul öncesi öğretmenlerinin yaşları arttıkça plan hazırlamaya ilişkin titizliğin arttığı mesleki tecrübeyle açıklanabilir. Ünver (2016)'in yaptığı okul öncesi eğitim programını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve bu ölçeğe bağlı olarak öğretmenlerin uygulamalarını değerlendirmeleriyle ilgili araştırmada, 36 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili puan ortalamalarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kadim (2012) okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterliklerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalamaları 25 ve altı yaş arasındaki öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Işık (2015)'ın yaptığı, öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumlarıyla ilgili araştırmada, aylık eğitim planında ve etkinlik planında yer alan kazanım ve göstergeleri 33 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin hem planlayabildiği hem de uygulayabildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar, yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Tablo 11

Plan Değerlendirme Aracı'ndan Elde Edilen Toplam Puanların Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Tipi	Mesleki Kıdem	N	X	S.O.	U	p
Aylık Plan (1-10) *	1-10 yıl	16	12,81	14,06	55,00	,36
	11 yıl ve üstü	9	11,44	11,11		
Aylık Plan (1-0) **	1-10 yıl	16	2,88	12,66	66,50	,76
	11 yıl ve üstü	9	3,11	13,61		
Günlük Eğitim Akışı (1-10)	1-10 yıl	310	3,95	282,98	15350,50	,00
	11 yıl ve üstü	177	1,55	175,73		
Günlük Eğitim Akışı (1-0)	1-10 yıl	310	1,41	274,80	17887,00	,00
	11 yıl ve üstü	177	,88	190,06		
Etkinlik Planı (1-10)	1-10 yıl	310	64,49	231,16	23455,50	,01
	11 yıl ve üstü	177	69,27	266,48		
Etkinlik Planı (1-0)	1-10 yıl	310	2,86	234,81	24585,50	,05
	11 yıl ve üstü	177	3,04	260,10		

*= Dereceli maddeler

**= Evet-Hayır cevaplı maddeler

Tablo 11'de Plan Değerlendirme Aracı'ndan elde edilen toplam puanların öğretmenlerin (aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planı) mesleki kıdemlerine Mann-Whitney U Testi sonuçları sunulmuştur. Tablodan da görüldüğü gibi, "Günlük Eğitim Akışı (1-10) ve (1-0)", "Etkinlik Planı (1-10)" alt boyutundan elde edilen toplam puanların sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlılık saptanmıştır. Söz konusu farklılaşmalar "Günlük Eğitim Akışındaki Dereceli (1-10) ve "Evet-Hayır cevapları olan (1-0)" sorulardan elde edilen toplam puanlara ait sıra ortalamaları arasında kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin diğer kıdem grubundaki öğretmenlere göre yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. "Etkinlik Planındaki Dereceli (1-10) sorulardan elde edilen toplam puanlara bakıldığında ise kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin diğer mesleki kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır.

Akkaya (2009), 2006 okul öncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi araştırmasında amaç ve kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme boyutları açısından en olumlu değerlendiren grubun "0-5 yıl" arası kıdeme sahip öğretmenlerin oldukları sonucuna ulaşmıştır. Uzun (2007) yaptığı araştırmada; okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim programını uygulamalarına

yönelik mesleki kıdemleri arasında anketin 6, 14, 15, 16. maddelerinde "1-5 yıl" kıdemi olan öğretmenler lehine farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kandır ve Özbey (2009) yaptığı araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça yıllık plan hazırlarken amaç ve kazanımların yıl içerisindeki dağılımını belirlemede ve değerlendirmesinin yapılması konusunda güçlük yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Etkinlik Planında ise 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler yüksek puan almıştır. Bu kıdeme sahip öğretmenlerin, yılların oluşturduğu tecrübeyle etkinlik sürecine daha donanımlı bir şekilde hâkim oldukları söylenebilir. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin eski programla çok fazla eğitim vermelerine rağmen yeni programdaki etkinlik planını hazırlamayı benimsedikleri görülmektedir. Bu durum daha fazla kıdeme sahip olmanın, öğrenme sürecini ve planlamada öğretmenlerin daha becerikli olabileceğini akla getirmektedir. Ancak planlamanın aylık plan, günlük eğitim akışı boyutlarında ise sonuçlar etkinlik planlamasında olduğu gibi değildir. Oysaki planlama her boyutu ile birlikte bütünlük içerisinde olmalıdır. Öğretmenlerin planlama sürecindeki becerilerinin çelişkili sonuçlarının olması, kıdem dışında, başka faktörlerin bu konuda gerçek etkileyiciler olabileceğini akla getirmektedir. Can Yaşar (1998), öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça program konusunda daha yeterli ve donanımlı olma oranlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir. Bu sonuç, araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırma sonucunu desteklemeyen ve mesleki kıdeme göre farklılık bulunmayan araştırmalar da bulunmaktadır. Genç (1997) ve Düzgün (2014), öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile etkinliklerin planlanması ve uygulanması arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir. Oğuz (2013)'un yaptığı çalışma sonucunda mesleki kıdem yıllarına göre öğretmenlerin 2006 yılı okul öncesi eğitim programına ilişkin görüşlerinde farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Can Gül (2009), okul öncesi eğitimde öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik ve davranışlarının incelenmesi çalışmasında, öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşlerini mesleki kıdemlerinin etkilemediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 12

Plan Değerlendirme Aracı'ndan Elde Edilen Toplam Puanların Öğretmenlerin Çalıştığı Yaş Grubuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Tipi	Çalışılan Yaş Grubu	N	X	S.O.	U	p
Aylık Plan (1-10) *	4-5 yaş	10	14,70	16,80	37,00	,04
	6 yaş	15	10,73	10,47		
Aylık Plan (1-0) **	4-5 yaş	10	3,10	13,70	68,00	,72
	6 yaş	15	2,87	12,53		
Günlük Eğitim Akışı (1-10)	4-5 yaş	295	3,01	245,51	28030,50	,84
	6 yaş	192	3,12	243,02		
Günlük Eğitim Akışı (1-0)	4-5 yaş	295	1,06	223,21	24329,00	,00
	6 yaş	192	1,32	257,53		
Etkinlik Planı (1-10)	4-5 yaş	295	65,05	237,70	27110,50	,43
	6 yaş	192	66,99	248,10		
Etkinlik Planı (1-0)	4-5 yaş	295	2,93	242,57	28045,50	,85
	6 yaş	192	2,92	244,93		

*= Dereceli maddeler

**= Evet-Hayır cevaplı maddeler

Tablo 12'de Plan Değerlendirme Aracı'ndan elde edilen toplam puanların öğretmenlerin çalışılan yaş grubuna göre Mann-Whitney U Testi sonuçları verilmiştir. "4-5 yaş" grubunda çalışan öğretmenlerin "Aylık Plandaki Dereceli" cevapları olan sorulardan diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. "6 yaş" grubunda çalışan öğretmenlerin "Günlük Eğitim Akışındaki Evet-Hayır (1-0)" cevapları olan sorulardan yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir.

Koç (2015)' un okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları ile ilgili yaptığı çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki matematik, drama, hareket, Türkçe, sanat, okuma yazma, müzik, fen ve gezi etkinliklerinde ve ölçeğin genel toplamında öz-yeterlik inançlarının eğitim verilen yaş grubuna göre anlamlılık göstermediği; ancak oyun etkinliğine ilişkin 3 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının 4 ve 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kadim (2012) yaptığı çalışmada

okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya uygulamaya ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterliklerinin eğitim verilen yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Tablo 12'deki bulgulara göre "Etkinlik Planı" boyutlarında çalışılan yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermemesi, öğretmenlerin hazırladığı etkinlik planının çalıştıkları yaş grubu değişkeninden etkilenmediğini göstermektedir.

Aşağıda yer alan Tablo 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 yarım günlük sınıf içi eğitimi kayıt altına alınan 12 öğretmenin uygulamalarının gözlem ve görüşme formu aracılığı ile değerlendirilmesi sonucunda elde edilen verileri içermektedir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Sınıf İçi Uygulamalarının Aylık Plan, Günlük Eğitim Akışı ve Etkinlik Planlarına Uygunluğu

Uygulamalar	Uygun Olma Durumu (Öğretmen Kodları)		Uygun Olmama Nedenleri
	Evet	Hayır	
	f	f	
Sınıf içi uygulamaların aylık plana uygunluğu	5 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö10)	7 (Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12)	Günlük eğitim akışı ve etkinlik planı dışında farklı bir uygulama yapılması (Ö4, Ö7) Aylık planda olmayan kazanım ve göstergelerin mevcut olması (Ö5) Aylık planda olmayan kavramların mevcut olması (Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12)
Sınıf içi uygulamaların günlük eğitim akışına uygunluğu	-	12 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	Güne başlama zamanının yapılmaması (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12) Öğrenme merkezlerinde oyun oynanmaması (Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11) Günlük eğitim akışındaki etkinliklerin uygulanmaması (Ö4, Ö6, Ö7, Ö12) Günlük eğitim akışındaki etkinlikler dışında başka etkinliklerin de eklenerek uygulanması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö9, Ö11) Günü değerlendirme zamanının yapılmaması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11)
Sınıf içi uygulamaların etkinlik planına uygunluğu	2 (Ö7, Ö8)	10 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	Etkinlik planının eksik uygulanması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11) Etkinlik planında yer almayan etkinliklerin uygulanması (Ö1, Ö4, Ö10, Ö12) Etkinlik planın değiştirilerek farklı şekilde uygulanması (Ö1, Ö9) Etkinlik planındaki değerlendirme sorularının sorulmaması (Ö3, Ö5, Ö6, Ö11)

Etkinliklere başlamadan önce gerekli güvenlik önlemlerin alınması	-	12 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	Sınıf içinde oynanacak oyundan önce masaların geriye alınmaması (Ö8) Deney etkinliği yapılırken güvenlik önlemlerinin alınmaması (Ö10) Güvenlik önlemlerini gerektirecek bir etkinliğin olmaması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12)
Etkinlikler uygulamaya başlamadan önce etkinlikte kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunmasına dikkat edilmesi	10 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12)	2 (Ö6, Ö11)	Etkinlikte izletilecek videonun olmaması (Ö6) Etkinlikte kullanılacak nesnelerin ve araç-gereç olarak tartının olmaması (Ö11)
Etkinliklere başlamadan önce gerekli açıklamaların yapılması	12 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	-	

Tablo14

Öğretmenlerin Aylık Plan, Günlük Eğitim Akışı ve Etkinlik Planı Hazırlamaya İlişkin Görüşleri

Maddeler	Görüşler	f	Öğretmenler
Aylık plan hazırlarken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz?	Çocukların gelişimi ve özellikleri	9	Ö1,Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12
	Belirli gün ve haftalar	3	Ö2, Ö4, Ö7
	Hazır plan kullanılması	2	Ö3, Ö10
	Kazanım ve göstergelere göre	5	Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12
	Okulun fiziki şartları	3	Ö3, Ö5, Ö11
	Ay içinde alınacak kavramların belirlenmesi	3	Ö1, Ö6, Ö12
Günlük eğitim akışını hazırlarken hangi noktaları öncelikli olarak dikkate alıyorsunuz?	Aylık plan ile bağlantılı olması	5	Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö12
	Çocukların yaş ve gelişim düzeyine göre	5	Ö5,Ö6, Ö7, Ö8, Ö10
	Çocukların o anki durumu ve algı düzeylerine uygun olması	3	Ö2, Ö5, Ö11
	Hafta içinde hangi konu işlenecekse ona uygun olması	1	Ö4
	Bir hareketli bir dinlendirici olması	1	Ö1
Etkinlik planlarınızı yaparken hangi kriterleri göz önüne alarak hazırlıyorsunuz?	Etkinlik planların hazır kullanılması	1	Ö3
	Çocukların yaş ve gelişim düzeyinin dikkate alınması	5	Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11
	Aylık plandaki kazanım ve göstergelerin dikkate alınması	2	Ö2, Ö4
	Günlük eğitim akışına uygun olması	1	Ö7
	Gün içerisinde verilecek kavramın dikkate alınması	1	Ö6

	Bireysel farklılıkların dikkate alınması	1	Ö9
	Etkinlik havuzlarından faydalanılarak hazırlanması	1	Ö9
	Değişik tekniklere yer vermeye özen gösterilmesi	1	Ö8
	Çocukların mutlu olacağı etkinliklerin hazırlanması	1	Ö12
	Okulun fiziki şartlarına uygun olması	2	Ö5, Ö11
	Zamanın dikkate alınması	1	Ö1
	Kullanılacak materyallerin mevcut olma durumu	1	Ö12
Etkinlikleri hazırlarken ne tür materyallere yer veriyorsunuz?	Artık materyaller	9	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12
	Bilgisayar yazılımları (yazılı materyaller, resim ve görseller)	1	Ö8
	Gerçekçi materyaller	2	Ö9, Ö11
Öğrenme sürecini açıklarken nelere dikkat ediyorsunuz?	Çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun anlayabilecekleri bir dilin kullanılması	4	Ö7, Ö8, Ö10, Ö12
	Açıklamaların aşamalı yapılması	2	Ö3, Ö6
	Soru cevap şeklinde ipucu verilmesi	3	Ö5, Ö7,Ö9
	Görsel materyaller kullanılarak ilgilerinin çekilmesi	2	Ö2, Ö11
	Dikkatlerinin dağılmadan dinç tutulması	2	Ö1, Ö2

Tablo 13'te öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının yaptıkları planlamalara uygunluğu "Gözlem Formu"'nda yer alan her bir madde için uygun olma durumu (Evet-Hayır) frekans ve uygun olmama nedenleri verilmiştir. Tablo 14'te ise öğretmenlerin aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planı hazırlamaya ilişkin görüşleri sunulmuştur. Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaların aylık plana uygunluğu açısından 5 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö10) uygulamasının uygun olduğu, 7 öğretmenin (Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12) ise uygulamasının uygun olmadığı görülmektedir. Buna yönelik öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerde aylık planda kavramları belirlerken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz? (Tablo 14) sorusuna Ö5: *"Bizim zaten okul öncesinde belli başlı kavramlarımız var: mekanda konum olsun, renk, sayı, şekil daha sayamadığım, aklıma gelmeyen bir sürü kavramımız var. Programda yer alan o kavramları zaten aylık olarak verdiklerimi artı işareti koyuyorum, vermediklerine diğer ay zaten ay ay. Aylık plan hazırlarken vermediklerimizin üzerine yoğunlaşıyoruz ya da geçen ay verip de pekişmemiş ise onları tekrar vermeye çalışıyorum. Bu şekilde yıl boyunca bitirmeye çalışıyoruz"* şeklinde ifade etmiştir. Ö9 ise *"Bizim aylık kavram listemiz var biliyorsunuz, tik dediğimiz her ay vermemiz gereken kavramlar var, o kavramları dediğim gibi işleyeceğim o ay içerisindeki üniteleri göz önüne alarak bunları belirliyorum"* şeklinde ifade etmiştir. Ö5 ve Ö9 aylık planda kavramları belirlerken "Kavramlara Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu" çizelgesine kaydettiklerini ifade etmelerine karşın sınıf içi uygulamaların aylık plana uygunluğu yönünden hazırlanan etkinlik planında alınan kavramların, aylık planın kavramlar kısmında yer almadığı görülmüştür.

Ö12 ise bireysel görüşmede (Tablo 14) aylık plan hazırlarken dikkate aldıklarını şu şekilde ifade etmiştir: *"Eylül ayını baz alırsak basitten karmaşığa bir ilerleme yapmam lazım. Çünkü çocukları ben sıfırdan alıyorum. O yüzden diyorum ki yaşantılarında daha çok hangi kavramlarla karşılaşmış olabilirler, bunları nasıl daha aktif hale getirebilirler, sınıfta kendilerini, bu kavramları öğrenmiş olarak gelirlerse daha rahat hissedecekler, güzel bir başlangıç yapmış olacağız. O yüzden aylık planımı hazırlarken ilk önce kavramlarımı düşünüyorum neleri verebilirim diye, o zaman onların bildiklerinden ya da az bildiklerinden yola çıkıyorum"*. Ö12 aylık planda ilk önce kavramları düşündüğünü belirtmesine rağmen sınıf içi uygulamaların aylık plana uygunluğu yönünden hazırlanan etkinlik planında alınan kavramların aylık planın kavramlar bölümünde yer almadığı görülmüştür. Işık (2015)'da "Öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumları" adlı araştırmasında, "Kavramlara

Aylık Planda Yer Verme Durumu Çizelgesi"ni öğretmenlerin %76,6'sının doldurduğunu; doldurmayan veya kısmen dolduran öğretmenlerin ise bu çizelgeyi gereksiz gördüklerini tespit etmiştir.

Çalışmanın bulgularına benzer şekilde Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin "yeni programın içerdiği yaklaşım" ve "öğretim tasarlama ve uygulama" ya ilişkin olarak kendilerini yeterli bulduklarına ulaşmışlardır. Fakat araştırmacıların yapmış oldukları gözlemlerde öğretmenlerin kendi algıladıkları düzeyde yeterli olmadıkları saptanmıştır.

Tablo 13'te öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının günlük eğitim akışına uygunluğu açısından 12 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11 ve Ö12) uygulamasının uygun olmadığı görülmektedir. Buna yönelik öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerde günlük eğitim akışı hazırlarken çocukların gün içerisindeki durumlarının ve sınıfın şartlarının uygunluğuna dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö2 ve Ö11 bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö2: *"Çocuklara bakıyorum. Bazen aslında etkinlik planı hazırlanmış ama bazen ona uymuyoruz. Çünkü bakıyorum çocuklara, o etkinlikten sıkıldılar, hemen planda yer almayan hareketli bir şarkı, çocuklar dans ediyorlar, oturuyorlar. Can sıkıntılarını gidermiş oluyoruz. Sonra da diğer etkinliğimize geçiyoruz, o anki durum belirliyor".* Ö11 ise *"O gün kullanacağım plan, o günkü sınıfımın şartlarına uygun mu, benim ve çocukların o günkü algı düzeylerine uygun mu ona bakıyorum. Eğer ki programda bazı şeyler uygun değilse onu başka şeyle değiştirip yine aynı kazanımlar üzerinden yola çıkarak başka şekilde vermeye çalışıyorum çocuklara".* Bu ifadeleri de sınıf içi uygulamaların günlük eğitim akışına uygunluğu değerlendirmesinde, günlük eğitim akışındaki etkinlikler dışında başka etkinliklerin de eklenerek uygulanması olarak görülmektedir.

Katılımcılardan Ö3'ün aylık plan hazırlarken göz önünde bulundurduklarını şöyle açıklamıştır: *"İşin açıkçası aylık plan hazırlarken hazır plan kullanıyoruz, yani kendimiz oturup da birebir hazırlama yapmıyoruz. Ama plan seçerken dikkat ettiğimiz noktalar var bizim okulun çevresine uygun mu kullanacağımız plan, okul seviyemize, yaşımıza, mahallemizin durumuna uygun mu, bunları göze alarak seçiyoruz. Ben mesela hazır kullanıyorum ama beş altı tane planı isteyip onun içinden değerlendirme yaparak alıyorum. Aynı zamanda ben onu uygulayabilecek miyim gerçekten, bunu verebilecek miyim? Mesela aylık planda kazanım ve göstergelere göre yapıyoruz. O kazanım ve*

göstergeler benim okulum da var mı? Mesela bir tırmanma merdiveni diyor benim okulumda tırmanma merdiveni var mı, bunları göz önüne alarak yapıyoruz ya da gideceğimiz gezi, acaba biz gerçekten oraya yapabilecek miyiz? Ama hazır planlarım üzerinde mutlaka oynama yapıyorum, yani flash bellekten atıyorum, flash bellek üstünden mutlaka kendime göre değişiklikler yapıyorum. Birebir alıp da hazır planı kullanmıyorum".

Düzgün (2014) "Okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı ve 2012 değişikliklerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri" adlı araştırmada, öğretmenlere "Aylık ve günlük plan oluştururken nelere dikkat edersiniz?" sorusunda şu sonuçlara ulaşmıştır: Öğretmenler, genel olarak hazır plan kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bununla beraber planları düzenlerken planların kendileri için kolay uygulanabilmesine ve yol gösterici olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca hazır planlar üzerinde şartlara uygun olarak değişiklikler gerçekleştirildiği ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile onlardan alınan dönütlere göre de planları hazırlama sürecinde dikkat edildiğine ulaşılmıştır.

Balcı, Gündoğdu ve Çelik (2012)'in yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin programın amaç-kazanımların önemli bulduğunu, fakat amaçlara ulaşma düzeylerinin daha alt düzeyde kaldığını tespit etmişlerdir. Ünver ve Erdamar (2015) da çalışmalarında, uygulayıcı rolündeki öğretmenlerin çoğunluğunun 2002 ve 2006 program değişikliklerinden sonra, özel yayınevleri tarafından basılmış yıllık ve günlük planları içeren materyalleri kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. İnce (2014) de, 2013 yılındaki değişimden sonra öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hazır planları kullanmayı sürdürdüklerini belirlemiştir. Ülkemizde, hazır plan piyasası ve repertuarı oluşmuş durumdadır. Bu nedenle, bazı öğretmenlerin plan hazırlamaya çaba göstermek yerine, hazır planları tercih ettikleri bu çalışmada da belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretim, yaratıcı bir süreci gerektirir. Okul öncesi öğretmenleri bir tarih veya biyoloji dersine benzer şekilde plan hazırlamazlar. Ayrıca, zihinlerinde her gün bir plan olmadan, ne yapacaklarına karar vermeden de çalışamazlar. Ayrıca program, öğretmenin eğitim planlarını kendisinin hazırlamasını, uygulayıp değerlendirmesini öngörmekte ve hazır planların kullanılmasını programın temel felsefesine aykırı bulmaktadır. Bu nedenle sorunun, sadece hazır plan kullanan öğretmen

boyutu ile değil; öğretmen yetiştirme, okul yönetimi ve denetimi ile bütünlük içerisinde ele alınması gerektiği söylenebilir.

Katılımcılardan 11 öğretmen yapılan görüşmelerde günü değerlendirme zamanına önem verdiklerini belirtmişlerdir. Ö1: *"O gün içinde neler yaptığımızı, çocuklara neler yaptırdığınızı, çocuklara neler kattığını görmemiz için çok önemli bence. Yani değerlendirmeyi geçmem. Dediğim gibi sanat etkinliğini yapabildi mi, kesebildi mi ya da verdiğim sayıyı alabildi mi, bana geri dönebildi mi, o önemli. O yüzden değerlendirme, dersin sonunda yapmak şart"* şeklinde ifade etmiştir. Ö8: *"Gün sonunda çocuklarla beraber. Bunu sohbetle, resim yapma ile soru-cevap gibi yöntemler de uyguluyorum"* şeklinde, Ö11 ise *"Gün sonunda zaten değerlendirme yapıyoruz. Ama şöyle bir şey var: gün içerisinde herhangi bir farklı gelen şeyle karşılaştığımda oraya bir not düşüyorum mutlaka. Ama genel olarak gün sonunda değerlendirmemizi yapıyoruz" şeklinde ifade etmişlerdir.* Bireysel görüşmede araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirmeye önem verdiklerini ifade etmelerine rağmen bunu, sınıf içi uygulamaların günlük eğitim akışına uygunluğu yönünden günü değerlendirme zamanının yapılmadığı görülmektedir.

Ö3 ise değerlendirmeye bakış açısını şu şekilde ifade etmiştir: *"Günlük değerlendirmelerimi eski kafama göre yapıyorum. Çocuğa soru sor, bugün ne yaptın? bu çok güzel. Bu sistemi sevdim aslında; ama çok gereksiz, uzun. Kesinlikle çocuklara 45 dakika soru sormak imkânsız. Ben bunu sonuna kadar da savunuyorum, asla da 45 dakika çocuklarla oturup değerlendirme yapmadım. Açık ve net söylüyorum, günün sonunda çocuklara soruyorum bugün gününüz nasıl geçti, neler öğrendik, zaten kitabı sona bırakırım, genelde kitabın da öğretim değil öğrendiklerimizi öğrendik mi acaba yazılı gibi düşünün. Onun bir dönütüdür bana göre. Ona göre bakarım günün sonunda çocuklar şu sorulara cevap verdi yazmıyorum, hala eskisi gibi yapıyorum. İşin açığı değerlendirmesi nasıl yapılıyor, çok bir bilgi sahibi değilim".*

Kandır, Özbey ve İnan (2009)'ın yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir kısmının değerlendirme yapmada çeşitli nedenlerle güçlük yaşadıkları saptanmıştır. Durmuşçelebi ve Akkaya (2011) araştırmalarında 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan programın öğelerinden "değerlendirme" boyutunun uygulanmasının, okul öncesi öğretmenleri tarafından olumsuz değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Tükel (2017), 2013 Okul Öncesi Programı'nda yer verilen günlük eğitim akışı boyutuna dair öğretmen görüşlerinde, güne başlama zamanı ile ilgili çocukların birbirlerine uyum sağlamaları

açısından olumlu görüş bildirdikleri ve çocukların gün sonunda yaptıklarını değerlendirmeleri açısından günü değerlendirme zamanının gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sapsağlam (2013) ise, "Değerlendirme boyutuyla Okul Öncesi Eğitim Programları" adlı makalesinde programın değerlendirilmesinin, etkinliklerin ve günlük eğitim sürecinin değerlendirilmesinin, günlük eğitim akışının günü değerlendirme zamanında yapılan, öğrenilen bilgilerin pekiştirildiği, sürecin gözden geçirildiği önemli bir aşamasını oluşturduğunu ifade etmiştir. Işık (2015) tarafından yapılan araştırmada da, günlük eğitim akışında yer alan günü değerlendirme zamanını, öğretmenlerin tamamına yakınının planlayabildiği (% 92,1) ve çoğunluğunun (% 76, 7) uygulayabildiğini tespit etmiştir. Uygulama oranlarının planlama oranlarına göre kısmen düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 13'te öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının etkinlik planına uygunluğu açısından 2 öğretmenin (Ö7, Ö8) uygulamasının uygun olduğu, 10 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) ise uygulamasının uygun olmadığı görülmektedir. Buna yönelik sınıf içi uygulamaların etkinlik planına uygun olarak değerlendirilen Ö7 ve Ö8 etkinlik planı hazırlarken dikkat ettikleri kriterleri şu şekilde ifade etmişlerdir: Ö7: *"Etkinlik planları, günlük eğitim akışına uygun olarak kavramlar, belirli gün ve haftaları göz önüne alarak hazırlamaya çalışıyoruz"*. Ö8: *"Etkinlik planı hazırlarken fazla ayrıntıdan sakınmaya çalışıyorum. Ancak çok kısa ya da dağınık bir plan yapmamaya özen gösteriyorum. Değişik tekniklere yer veriyorum. Farklı kaynaklardan yararlanmaya çalışıyorum. Çocukların eğlenerek öğrenecekleri çeşitli eğitim ortamları oluşturmaya dikkat ediyorum"*.

Ö1, Ö4 ve Ö9 etkinlik planlarını hazırlarken neleri dikkate aldıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir: Ö1: *"Zaman önemli. Çocukların ve bizim çok fazla zamanımızı almayacak bütün etkinliklere yer verebileceğimiz etkinlikler olmasına özen gösteriyorum. Çok uğraştırıcı, ayrıntıya düşülmüş ya da mesela çocuk sabah gelip beslenmeden sonra gün boyu o etkinlikle uğraşırsa sıkılacağına daha böyle daldan dala diyelim geçebileceği, ilgisini çekebilecek, en azından verim alabilecek, sıkılmayacak. Biz de bütün etkinliklere o gün yer vermeye çalışıyorum. O yüzden çok fazla zaman almaması, çocukların becerebileceği sıkılmayacağı etkinlikleri tercih ediyorum"*. Ö1'in sınıf içi uygulamalarında da zaman olmasına rağmen etkinlik planını eksik uyguladığı görülmüştür. Ö4: *"Günlük eğitim akışımız var zaten. Ona uygun, hem o gün ne kazandıracaksam o hafta kazanım ve*

göstergelere uygun yapıyorum" şeklinde ifade etmesine karşın sınıf içi uygulamalarını yaparken günlük eğitim akışında ve etkinlik planında olmayan etkinlikleri uyguladığı görülmüştür. Ö9: *"Etkinlik havuzlarımız var bizim. Etkinlik havuzlarımızdan da ona göre yardım alarak planları inceleyerek kendi planlarımı hazırlamaya çalışıyorum".* Ö9 etkinlik planlarını kendi hazırladığını ve buna uygun yaptığını ifade etmesine karşın sınıf içi uygulamalarında etkinlik planının sürecini değiştirerek farklı şekilde uyguladığı görülmüştür.

Öğretmenlerin ifadeleri ve sınıf içi uygulamaları ile ilgili bulguları örtüşmemektedir. Buna göre, katılımcı öğretmenlerin sınıfındaki çocuk sayısının fazla olması, sayıyı artırmak için bazı okullarda kalitenin düşürülmüş olması, az da olsa materyal ya da araç-gereç eksikliği, yardımcı elemanın bulunmaması, okul yönetiminin ilgisizliği, sınıfların aynı yaş grubu çocuklardan oluşturulmaması okul öncesi programının uygulanabilirliği yönünde engel olarak sayılabilir. Çaltık (2004) da okul öncesi öğretmenlerinin, programın uygulanması sırasında; fiziksel koşulların yetersizliği, çocuk sayısının fazla olması ve araç-gereç yetersizliği nedeniyle 2002 OÖEP'yi uygulamakta zorlandıklarını belirtmiştir.

Tablo 13'te etkinliklere başlamadan önce gerekli güvenlik önlemlerin alınması açısından sınıf içinde oynanacak oyundan önce masaların geriye alınmadığı (Ö8), deney yapılırken gereken önlemlerin alınmadığı (Ö10) görülmektedir. Etkinliklere başlamadan önce gerekli güvenlik önlemleri almada öğretmenlere daha fazla sorumluluk düşmektedir. Sınıflarında fazla çocuk bulunan öğretmenler sınıf mevcutlarının kalabalığı ve buna dayalı olarak zaman sorunu nedeniyle önlem almadan etkinlikleri uygulamaya geçiyor olabilirler.

Tablo 13'te etkinlikler uygulamaya başlamadan önce etkinlikte kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunmasına dikkat edilmesi açısından 10 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12) uygulamasının uygun olduğu, 2 öğretmenin (Ö6, Ö11) ise uygulamasının uygun olmadığı görülmektedir. Buna yönelik çalışma grubundaki bütün öğretmenlerin yapılan bireysel görüşmede etkinlikleri hazırlarken materyallere önem verdiklerini ifade etmişlerdir (Tablo 14). Ö9: *"Gerçekçi materyaller benim en çok favorim. Montessori yaklaşımını uygulamaya çalışıyorum ve çocukların gerçek hayatta yaşadıkları gerçek ortamı sağlamaya çalışıyorum etkinliklerimde. Materyallerimi de o şekilde seçmeye çalışıyorum. Diyelim ki seçme-seçilme haftasındayız, demokrasi haftasındayız. O gün bulabildiğim kadar her yerden sandık arayıp getiriyorum. Çocuklarla beraber sandığı süslüyoruz, zarflar hazırlıyoruz. Bunu gerçekçi olarak yapmaya çalışıyoruz elimizden*

geldiğince. Bu şekilde etkinliklerimizi gerçek hayatta uyarlayarak yapmaya çalışıyoruz. Materyalleri seçmeye çalışıyorum. O gün yazlık kışlık kıyafetleri tanıtacaksam bavulumu getiriyorum çocuklara. Yazlık kıyafetleri, kışlık kıyafetleri getiriyorum, onlara tanıtıyorum mesela. Yazın giydiğimiz kıyafetler, kışın giydiğimiz kıyafetler, kullandığımız kıyafetler neler, o şekilde gerçek materyalleri tercih ediyorum" şeklinde ifade etmiştir. Ö10: *"Elimizin altında olan materyalleri kullanıyoruz. Bir de genelde çok amaçlı olan materyalleri kullanmaya çalışıyoruz ya da çok amaçlı değilse bile çok amaçlıya çevirmeye çalışıyoruz. Yani bir etkinliği hem çocuklarla oyun kapsamında kullanabiliyoruz bazı araç ve gereçleri. Onu aynı zamanda fen ve doğada da kullanabiliyoruz, aynı zamanda sanat etkinliğinde de kullanabiliyoruz, kullanılabilirlik açısından"* şeklinde ifade etmiştir. Ö8 ise *"Benim ikinci bir hobim olan, mesleğim gibi oldu bilgisayar. Özellikle bilgisayar yazılımlarını çok kullanıyorum. Yazılı materyaller, resim ve görseller. Gerçek kişiler (aile katılımı ile mesleki branşlar), nesneler ve modeller, televizyon programları bu tür materyalleri kullanamaya çalışıyorum"* şeklinde ifade etmiştir.

Ö11 etkinlik hazırlarken yer verilen materyalleri şu şekilde ifade etmiştir: *"Biz beden dilini kullanıyoruz, müzik aletlerini kullanıyoruz, görsel, işitsel, dokunma duyusuna yani beş duyu organı harekete geçirebiliyoruz, açıkçası her şeye yer vermeye çalışıyoruz"*. Ö11'in çocukların beş duyusuna hitap eden materyallere yer verdiğini ifade etmesine karşın sınıf içi uygulamalarında etkinlikte kullanılacak tartının olmaması dikkat çekmiştir.

Karamustafaoğlu ve Kandız (2006)'ın okul öncesi eğitimde öğretmenlerin fen etkinliklerinde karşılaştıkları güçlükler üzerinde yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğunun fen etkinliklerini uygularken güçlük yaşadıkları, fen materyallerinin yeterli düzeyde olmadığı veya hiç bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayvacı, Devecioğlu ve Yiğit (2002)'in okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik yapmış oldukları araştırma sonucunda da, öğretmenlerin orijinal materyal geliştiremedikleri ve etkinlikleri uygularken uygun yöntemleri kullanmadıklarına ulaşılmıştır. Bu çalışmada da bazı öğretmenlerin plana uygun olarak materyal geliştirmediği ya da sınıf içinde bulundurmadığı ve uygulamada yer vermediği görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin, okul öncesi dönem çocukları için materyalin ne kadar önemli olduğunu önemsememesinden, motivasyon yetersizliğinden, materyal temini için gerekli kaynakların yetersizliğinden, sınıf mevcudunun fazla olmasından, fiziksel mekan ve araçlarının yetersizliğinden ve en

önemlisi de denetim sisteminin yeterli işlememesinden kaynaklanabilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin etkinlikleri istenilen nitelikte planlama ve yürütme becerisine sahip olmadıkları da düşünülebilir.

Tablo 13'te etkinliklere başlamadan önce gerekli açıklamaların yapılması açısından 12 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) uygulamasının uygun olduğu görülmektedir. Buna yönelik çalışma grubundaki 12 öğretmen yapılan bireysel görüşmelerde, etkinliklere başlamadan önce çocukların dikkatlerini çekerek ve soru cevap şeklinde ipucu vererek gerekli açıklamaların yapılıp öğrenme sürecine başladıklarını ifade etmişlerdir (Tablo 14). Ö5: *"Uygularken önce bir etkinlik yapacaksak önce bir açıklama yapıyorum ya da soru cevap şeklinde biraz ipucu vererek o günkü öğrenme süreci ve etkinliğe göre soru cevap ya da açıklama ya da o günün belirli gün ve haftaları varsa onunla ilgili sohbet yapıp bir giriş yapıp ona göre yapıyoruz"* şeklinde ifade etmiştir. Ö7: *"Çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak gerçekleştiriliyor. Bunları hazırlarken çocukları herhangi bir çalışma öncesinde bir şeyler gösterip ya da merak uyandıracak sorular sorarak ilgisini tamamen o konuya odaklayıp o şekilde çalışmaya devam ediyoruz"* şeklinde ifade etmiştir. Ö9: *"Önce çocukların düşünmesini sağlıyorum. Diyelim ki işte yazlık kışlık kıyafetlerden bahsettim, mesela mevsimleri anlatırken. Bavulumu getirip koyuyorum, bu bavulla neler yapabiliriz, sizce ne vardır içinde? Çocukları düşündürerek merak uyandırarak sürece başlıyorum. Onların önce fikirlerini alıyorum daha sonra etkinliklerimi anlatıyorum"* şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Sınıf İçi Uygulamalarının Çocukların Gelişimine Uygunluğu

Uygulamalar	Uygun Olma Durumu (Öğretmen Kodları)		Uygun Olmama Nedenleri
	Evet	Hayır	
	f	f	
Etkinlik uygulanırken eğitim etkinliğindeki kazanım ve göstergelere hizmet etmesi	6 (Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö12)	6 (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11)	Etkinlik planının eksik uygulanmasından dolayı kazanım ve göstergelere hizmet etmemesi (Ö1, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11) Etkinlik planında yer almayan etkinliklerin uygulanmasından dolayı kazanım ve göstergelere hizmet etmemesi (Ö4)
Etkinlik uygulanırken gelişim alanlarına dengeli olarak yer verilmesi	6 (Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12)	6 (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö11)	Çocukların sürekli pasif olması ve motor gelişimine yer verilmemesi (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6) Dil gelişimine yer verilmemesi (Ö6) Sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimine yer verilmemesi (Ö11)
Eğitim etkinlikleri sırasında bireysel çalışmalarla büyük-küçük grup çalışmalarına dengeli olarak yer verilmesi	1 (Ö9)	11 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12)	Bütün etkinliklerin büyük grup çalışması olarak yapılması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12)
Aile katılım çalışmalarına yer verilmesi	1 (Ö12)	11 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11)	Planda yer verilmemesi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11)
Aile katılım çalışmalarının yapılan etkinliği destekler nitelikte olması	1	11	Planda yer verilmemesi

	(Ö12)	(Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11)	(Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11)
Sınıfta özel gereksinimli bir çocuk bulunması durumunda etkinliklerin yönteminde ve kullanılan materyallerde düzenlemelerin yapılması	-	Sınıfta özel gereksinimli çocuk yok	Sınıfta özel gereksinimli çocuğun olmaması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)
Sınıfta özel gereksinimli bir çocuk var ise yapılan uygulamaların gereksinime uygunluğu	-	Sınıfta özel gereksinimli çocuk yok	Sınıfta özel gereksinimli çocuğun olmaması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)

Tablo 16

Öğretmenlerin Etkinlik Planında Kazanım-Göstergeler ve Aile Katılım Çalışmalarını Planlanmaya İlişkin Görüşleri

Maddeler	Görüşler	f	Öğretmenler
Etkinlik planlarınızda kazanım ve göstergeleri saptarken nelere dikkat ediyorsunuz?	Çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun olması	7	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10
	Aylık plandaki kazanım ve göstergelerden seçilmesi	7	Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12
	Aylık plandaki kavramlara göre	2	Ö1, Ö2
	Aylık plandaki belirli gün ve haftalara göre	1	Ö2
Etkinlik planlarınızda aile katılım çalışmalarını planlarken nelere dikkat ediyorsunuz?	Aile katılım formlarından faydalanılması	2	Ö9, Ö11
	Plandaki kazanım ve göstergelere göre	1	Ö12
	Ebeveynin ilgi alanları ve becerileri	4	Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
	Aylık plandaki kavramlar ve belirli gün haftalara göre	2	Ö5, Ö11
	Ebeveynin öğrenim düzeyi, mesleği	2	Ö1, Ö8
	Aile katılım çizelgesinin oluşturulması	1	Ö3
	Ebeveynin müsait olma durumu	2	Ö4, Ö7
	Gün içerisinde verilen etkinliklere pekiştireç oluşturması	1	Ö2

Tablo 15'te uygulamaların çocukların gelişimine uygunluğu "Gözlem Formu"'nda yer alan her bir madde için uygun olma durumu (Evet-Hayır) frekans ve uygun olmama nedenleri verilmiştir. Tablo 16'da ise öğretmenlerin etkinlik planında kazanım-göstergeler ve aile katılım çalışmalarını planlamaya ilişkin görüşleri sunulmuştur. Tablo 15 incelendiğinde, etkinlik uygulanırken eğitim etkinliğindeki kazanım ve göstergelere hizmet etmesi açısından 6 öğretmenin (Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö12) uygulamasının uygun olduğu, 6 öğretmenin (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11) ise uygulamasının uygun olmadığı görülmektedir. Buna yönelik çalışma grubundaki 12 öğretmen yapılan bireysel görüşmelerde (Tablo 16), etkinlik planındaki kazanım ve göstergeleri belirlerken aylık planda yer alan kazanım ve göstergelerden seçtiklerini ve çocukların düzeylerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ö9: *"Aylık plandaki kazanım ve göstergelere göre"* ; Ö5: *"Çocukların yaş ve gelişim seviyelerine göre hangi kazanımı verip hangisini vermediğimizi, eksiklerimizi belirleyip ona göre belirliyoruz"* şeklinde ifade etmişlerdir. Ö3 ise: *"Etkinlik planını da yine hazır kullanıyoruz işin açıkçasını söylersek. Ama etkinlik planını yine seçerken önce çocukların düzeyi, bana göre en önemlisi. Yani o çocuk zaten bir şey yapabilecek düzeyde ise altı alırsam sıkılır, üste alırsam güvensizlik hisseder, onun hizasında yani ortaya harmanlamak önemli. Mesela bu sene benim sınıfım makas tutmayı biliyordu ben hiç makas çalışması yapmadım diyebilirim, ama geçen seneki sınıfımda bir ay makas çalışması yaptım. Yani çocukların düzeyi çok önemli"* şeklinde ifade etmiştir. Ö12: *"Şimdi ben bir defa planımı hazırlarken o kazanım ve göstergelerim hep önümdeydi benim. Çünkü diyorum ki geçen ay bunu vermiştim, o zaman bunun bir üstüne çıkabilirim diyorum ya da bu ay tam dolu verebilmek için zamanıdır diyorum ama benim hep önümdeydi o kazanım ve göstergelerim. Hatta plan yaparken ezberlemiştim onları"* şeklinde ifade etmiştir.

Dilek (2012) "2006 Okul Öncesi Programının Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerle yaptığı görüşme bulgularına göre, amaç ve kazanımların etkinliklerle uygulanabildiği, amaçların farklı etkinliklerin uygulanmasına olanak sağladığı ve farklı fiziksel şartlara sahip ortamlarda uygulandığı ve uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İş (2017) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde, programla ilgili kazanım ve göstergelerin yeterli olduğuna dair olumlu görüş bildirdiklerine ulaşılmıştır. Kazanım ve göstergelerin gayet açık, detaylı ve yaşa uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Köksal vd. (2016), okul öncesi öğretmenlerine "Programdaki kazanım ve göstergeleri belirlerken tüm gelişim alanlarını kapsamasına

dikkat ediyor musunuz?" sorusuna ilişkin görüşlerini incelediklerinde, yarıdan fazlasının dikkat ettikleri; kazanım ve göstergelere gün içerisinde dengeli bir şekilde yer veren öğretmenlerin bütünleştirilmiş etkinlikler kullandıkları için kazanımları dengeli alabildiğine ulaşmışlardır.

Özsırkıntı vd. (2014) öğretmen görüşlerini yansıttıkları çalışmalarında, kazanım ve göstergeleri, etkinlikleri hazırlama aşaması ve çocukların gelişim görevlerini yerine getirmesi açısından yeterli buldukları; kazanımların basitleştirilmesinin ve açıklamalarıyla beraber yazılmasının daha anlaşılır hale geldiği ifade edilmektedir. Uzun (2007) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğunun etkinlikleri hazırlarken hedefler doğrultusunda etkinlikleri hazırlayarak çocukların ilgi, ihtiyaç ve seviyelerinin göz önünde bulundurulduğu sonucuna varmıştır. Başara Baydilek ve Türkoğlu (2016), alan uzmanlarının okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelerin akıl yürütmeyi destekleyecek özellikte olmalarını düşünmelerine rağmen, uygulamada yaşanan sorunlar nedeniyle bu kazanım ve göstergelerin kâğıt üzerinde kaldığını vurgulamaktadırlar.

Çalışma grubundaki Ö8 ve Ö12 yapılan görüşmelerde, etkinlik planlarını yaparken aynı zamanda çocukların mutlu olmasına, eğlenerek öğrenmelerine, kullanılacak materyaller ve değişik tekniklerden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Ö8: *"Günlük planı hazırlarken fazla ayrıntıdan sakınmaya çalışıyorum. Ancak çok kısa ya da dağınık bir plan yapmamaya özen gösteriyorum. Değişik tekniklere yer veriyorum. Farklı kaynaklardan yararlanmaya çalışıyorum. Çocukların eğlenerek öğrenecekleri çeşitli eğitim ortamları oluşturmaya dikkat ediyorum"* şeklinde; Ö12: *"Bir kere bu etkinlikleri yaparken insanın mutlu olması çok önemli. Ben o etkinlikleri yaparken mutlu olabildiğim kadar çocukların da mutlu olması lazım, ona dikkat ediyorum. Yine etkinlikleri yapabileceğim alanın uygun olup olmamasına bakıyorum. Ayrıca etkinliklerde kullanacağım materyallere bakıyorum. Genellikle kullanabileceğimiz materyaller olsun istiyoruz ya da eğer sınıfımızda mevcut değilse bunu bir şekilde teminini sağlıyoruz, aileden ya da ben sağlıyorum"* şeklinde ifade etmişlerdir.

Ö1 etkinlik planını yaparken dikkat ettiklerini şöyle ifade etmiştir: *"Zaman önemli. Çocukların ve bizim çok fazla zamanımızı almayacak bütün etkinliklere yer verebileceğimiz etkinlikler olmasına özen gösteriyorum. Çok uğraştırıcı, ayrıntıya düşülmüş ya da mesela çocuk sabah gelip beslenmeden sonra gün boyu o etkinlikle uğraşırsa sıkılacağına, daha*

böyle daldan dala diyelim geçebileceği, ilgisini çekebilecek, en azından verim alabilecek, sıkılmayacak. Biz de bütün etkinliklere o gün yer vermeye çalışıyoruz. O yüzden çok fazla zaman almaması, çocukların becerebileceği, sıkılmayacağı etkinlikleri tercih ediyorum". Ö1'in sınıf içi uygulamasına yönelik video kayıtlarında, etkinlikleri yaparken zamanının olduğu ve çocukların da sıkılmadan etkinliklere katıldıkları gözlenmesine rağmen etkinlik planlarının tamamının uygulanmadığı görülmüştür.

Ö11 de etkinlik planını yaparken göz önüne aldıklarını şu şekilde ifade etmiştir: *"Önce çocukların bir kere yaş grubu çok önemli, gelişim düzeyleri çok önemli. Zaten onlar daha öncesinden biraz tespit edilebiliyor somut verilerle. Sınıfımızda bulunan materyallere göre, alıp alamayacağınız materyaller açısından yani aslında her şeyi planlıyoruz şartlara göre"*. Ö11, sınıfında bulunan materyaller açısından şartlara göre plan yaptığını ifade etmesine rağmen sınıf içi etkinlik uygulamasında, kullanılacak materyalin sınıfta olmamasından dolayı etkinlik planının eksik uygulandığı görülmüştür. Dilek (2012) de yaptığı araştırmada, görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden, amaç ve kazanımların uygulanması sırasında fiziksel şartların yetersizliği, çocuk sayısının fazla olması, amaçların yaşlara göre ayrı ayrı düzenlenmemesinden bazı güçlüklerle karşılaştıkları ve bu güçlüklerin uygulamalarını olumsuz etkilediğine ulaşmıştır.

Tablo 15'te aile katılım çalışmalarına yer verilmesi açısından 1 öğretmenin (Ö12) uygulamasının uygun olduğu, 11 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11) ise uygulamasının uygun olmadığı görülmüştür. Buna yönelik yapılan bireysel görüşmelerde çalışma grubundaki bütün öğretmenlerin, aile katılımını sağlamanın çocuk açısından önemli olduğunu ve yararlarını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde Ö5, Ö7, Ö9 ve Ö10'nun ifadeleri şu şekildedir (Tablo16):

Ö5: *"Çocuk açısından çok faydası var. Çünkü çocuk bir kere anneyi ya da aileden birini burada görünce çok mutlu oluyor. O gün çocuk için güzel bir gün oluyor, kendini güvende hissediyor kendini böyle, ne bileyim böyle çok farklı oluyor. Anlatamayacağım kadar gerçekten özgüveni oluyor, çok mutlu oluyor. Sanki bütün okul benimmiş gibi o hava var ve hem çocuk açısından hem de veli de bilgileniyor neler yapıp neler yapamadım diye, işbirliği içinde olduğu zaman çocuğa daha faydalı oluyor"*.

Ö7: *"Çocuk aslında ailesinin yanında ya da karşısında herhangi bir ortamda gördüğü zaman kendine olan güveni geliyor. Sonra yine yanında ailesinin olduğunu, onunla ilgilendiğini farkına varıyor. Böyle olunca her çocuk sınıfta ailesini ister istemez görmek*

istiyor. Bizde zamanla, ara ara o başta belirttiğimiz aile katılımında nelere katılabilir şeklindeki çalışmaları da ara ara velilerimizi sınıfa davet ediyoruz. Mesela bir turşu yapımında birkaç veliyi çağırıyoruz. Yerli malı yaptık, yerli malında çocuklarla eğlenceli bir zaman geçirelim diye aileleri de çağırdık daha eğlenceli bir zaman geçmiş oldu. Böylece ailenin katılımı ile çocukların ilgisi, okula olan aşkı ve şevki artmış oluyor".

Ö9: *"Çocuklar çok mutlu oluyor. Birkaç gün öncesinden de çocuklara söylediğim için hoşlarına gidiyor. Öncelikle böyle şeyleri paylaşmaları, tabii ki de ailelerin de bu şekilde böyle bir sürece katkıda bulunmaları aynı zamanda bizi de mutlu ediyor, kendilerini mutlu gördüğüm için aile katılımına değer veriyorum".*

Ö10: *"Özgüven. Çocuklarda özgüven gelişiyor, bir mutluluk oluşuyor ya da ailesinin gelmesiyle beraber kendini o sınıfta yalnız hissetmiyor. İşte benim bir ailem var ve onlar da benimle beraber bu yolda yürüyorlar. Çocuk eğitim öğretimin ilk kademesinde bu özgüveni bu sağlıklı ilişkiyi aldığında bunu sınıfa da sağlıklı bir şekilde yansıtıyor ve çocuk da çok iyi bir ilerleme kaydediyoruz".*

Dilek (2012) de yaptığı araştırmada, öğretmenlerin aile katılımını etkinliklerde uygulamalarına ilişkin görüşlerde, öğretmenlerin 9'unun (% 45) bütün aile katılımı etkinliklerini uyguladıklarını belirtirken, 11 öğretmenin (% 55) bütün aile katılımı etkinliklerini uygulamadıklarını belirttiklerine ulaşmıştır. Tükel (2017) yaptığı araştırmada, Okul Öncesi Eğitim Programında aile katılımı ve işbirliği boyutuna yönelik bulgularda "Aile Katılım Formu", "Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu", "Aileyi Tanıma Dosyasında Bulunan Formlar" ve "Okul Tanıtım Dosyasında bulunan formları" doldurtmanın öğretmenler tarafından gerekli bir uygulama olarak görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Çelenk (2003) de yaptığı araştırmada, aile faktörünün çocukların okul başarısında önemli bir rolü olduğu, eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarılarının daha yüksek olduğu; aile bakım, şefkat ve korumasının okul başarısının yükselmesinde önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çaltık (2004) tarafından yapılan araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı etkinliklerinin planlanması ve uygulanması sırasında güçlük çektikleri belirlenmiştir.

Aileler, çocukların günlük aktivitelerine katıldıkları zaman her iki taraf için faydalı olur. Çocukları ile iyi ilişkiler kuran aileler, çocukların sosyal duygusal gelişimine katkıda bulunurlar (Reeves, 2007). Başarılı bir eğitimin gerçekleşebilmesi için öğretmenin çocuğu tanıması, onun ihtiyaçlarını ve yaşadığı ailenin özelliklerini bilmesi gerekir. Bu nedenle

öğretmen, ebeveynler ile çalışarak kendi yetenekleri, ilgileri ve kariyerlerini kullanabilecekleri sınıf etkinlikleri geliştirmelidir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Etkinlik Planlarını Uygulamalarının Uygunluğu

Uygulamalar	Uygun Olma Durumu (Öğretmen Kodları)		Uygun Olmama Nedenleri
	Evet	Hayır	
	f	f	
Çocuklara günlük eğitim akışı kapsamında hangi etkinliklere yöneleceklerine ilişkin tercih ve planlama yapma şansının tanınması	1 (Ö9)	11 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12)	Güne başlama zamanının yapılmaması (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12) Öğrenme merkezlerinde oyun oynanmaması (Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11) Günlük eğitim akışında yer almayan etkinlikleri, öğretmenin çocuklara tercih ve planlama şansı tanımadan kendisinin yapması (Ö1, Ö4, Ö7, Ö10, Ö12)
Çocuklar çeşitli etkinliklere katılması için motive edilmesi	7 (Ö2, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	5 (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8)	Öğretmenin emir veren ses tonuyla çocukları yönlendirmesi (Ö1) Öğretmenin yapılacak etkinliklerde sadece yönerge vermesi ve çocukların sorgulamadan yapmak zorunda kalması (Ö3, Ö4, Ö8) Çeşitli etkinliklere katılacak ortamların olmaması (Ö6)
Sürekli aynı çocuklarla, materyallerle ve oyun merkezlerinde oynayan çocukların, farklı çocuklarla, materyallerle ve merkezlerde oynamaya özendirilmesi	2 (Ö7, Ö9)	10 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12)	Merkezlerde oyun oynanmaması (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12) Öğretmenin herhangi bir yönlendirmesinin olmaması (Ö3)

Grupta liderlik özelliği taşıyan çocuklara kendilerini bu yönde geliştirebilmeleri için fırsatlar tanınması	1 (Ö12)	11 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11)	Liderlik özelliği gösteren çocuğun gözlenememesi (Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11) Çoğunlukla öğretmenin aktif, çocukların ise pasif olması (Ö2) Liderlik özelliği taşıyan çocukların dikkate alınmaması (Ö5) Çocukların konuşmalarına ve ayağa kalkmalarına bile izin verilmemesi (Ö6)
Grupta, çekingen çocukların kendilerini ifade etmeleri için fırsat tanınması	3 (Ö1, Ö7, Ö12)	9 (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11)	Çekingen çocuğun gözlenememesi (Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11) Liderlik özelliği olan çocukların dikkate alınmaması (Ö5) Çocukların konuşmalarına ve ayağa kalkmalarına bile izin verilmemesi (Ö6)
Etkinliklerde çocukların günlük yaşantılarından yararlanılması	6 (Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12)	6 (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö10, Ö11)	Günlük yaşantılardan yararlanma durumunun gözlenememesi (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö10, Ö11)
Çocukların sordukları sorulara gelişim düzeylerine uygun ve yeterli cevapların verilmesi	3 (Ö1, Ö3, Ö9)	9 (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12)	Çocukların soru sormaması (Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö11, Ö12) Çocukların sürekli susturulmasından dolayı soru sormalarına fırsat verilmemesi (Ö6) Öğretmenin cevap vermemesi (Ö8) Öğretmenin yüzeysel cevap vermesi (Ö10)
Problem durumlarında çocukların kendi kendilerine çözüm yolu bulmaları için fırsatlar verilmesi	1 (Ö12)	11 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11)	Öğretmenin görmemezlikten gelmesi (Ö1) Problem durumunun gözlenememesi (Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11) Problem durumunda çocukların söylediklerini öğretmenin duymaması (Ö3) Problem durumunda öğretmenin yüksek sesle uyarıda bulunması (Ö5)

Etkinliklerde çocukların deneyerek-yaparak öğrenmesine fırsat tanınması	3 (Ö8, Ö9, Ö12)	9 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11)	Genelde öğretmenin ön planda olması (Ö1, Ö6, Ö7, Ö11) Çocukların pasif olması (Ö2, Ö4) Öğretmenin çocukların deneyerek yapmalarını beklemeyerek müdahale edip kendisinin yapması (Ö3, Ö5, Ö10)
Etkinliklerde çocukların işbirliği ve dayanışma içerisinde çalışmalarının sağlanması	2 (Ö3, Ö9)	10 (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12)	İşbirliği ve dayanışma şeklindeki çalışmaların olmaması (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12)
Birden fazla etkinliğin bir bütün olarak ele alınarak bütünleştirilmiş bir etkinlik yapılabilmesi	4 (Ö3, Ö8, Ö9, Ö12)	8 (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11)	Planda bütünleştirilmiş etkinlik olmasına rağmen öğretmenin bu şekilde uygulamaması (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11)
Etkinlikler uygulanırken aynı özellikteki etkinliklerin (aktif-aktif ya da pasif-pasif) ardarda getirmemeye dikkat edilmesi	4 (Ö3, Ö9, Ö10, Ö12)	8 (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11)	Uygulamanın pasif-pasif yapılması (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11) Uygulamanın pasif-pasif-aktif ve pasif yapılması (Ö8)
Sınıf içi etkinliklerde değişik öğretim yöntemlerinin kullanılması	5 (Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12)	7 (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11)	Anlatım ve soru-cevap kullanılması (Ö1, Ö5, Ö11) Soru-cevap kullanılması (Ö2, Ö4,) Anlatım kullanılması (Ö6) Anlatım ve gösterinin kullanılması (Ö10)
Sınıf içi etkinliklerde tek bir yönteme öncelik ve ağırlık vermekten kaçınılması	5 (Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12)	7 (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11)	Anlatım ve soru-cevap kullanılması (Ö1, Ö5, Ö11) Soru-cevap kullanılması (Ö2, Ö4) Anlatım kullanılması (Ö6) Anlatım ve gösterinin kullanılması (Ö10)

Tablo18

Öğretmenlerin Etkinlik Planlarını Uygulamaya İlişkin Görüşleri

Maddeler	Görüşler	f	Öğretmenler
Çocukları aktif kılmak için etkinliklerde nasıl bir yol izliyorsunuz?	Çocukların sorumluluk almalarına uygun ortamların sağlanması	3	Ö1, Ö7, Ö10
	İlgilerini çekebilecek etkinliklerin sunulması	3	Ö2, Ö6, Ö9
	Çocukların yaparak-yaşayarak yapabilecekleri ortamların sağlanması	4	Ö4, Ö5, Ö10, Ö11
	Çocukların kendilerini ifade etmelerinin sağlanması	1	Ö12
	Farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması	2	Ö2, Ö8
	Çocukların sınıf içinde kısıtlanmaması	1	Ö3
Etkinlikleri günlük eğitim akışı içerisinde sıraya koyarken nelere dikkat ediyorsunuz?	Aktif-pasiflik ilkesi	8	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12
	Çocukların o anki ilgi ve ihtiyaç durumu	4	Ö5, Ö7, Ö9, Ö11
Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini nasıl uygulamaktasınız?	Etkinliğe uygun olarak planlanması	1	Ö1
	Yaparak-yaşayarak uygulanması	3	Ö2, Ö5, Ö7
	Yöntemlerin düzenli uygulanmaması	1	Ö3
	Genellikle gösterip yaptırma kullanılması	2	Ö4, Ö6
	Bütün öğretim yöntemlerin kullanılması	5	Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12

Tablo 17'de etkinlik planının uygulamasının uygunluğu "Gözlem Formu"'nda yer alan her bir madde için uygun olma durumu (Evet-Hayır) frekans ve uygun olmama nedenleri verilmiştir. Tablo 18'de ise öğretmenlerin etkinlik planlarını uygulamaya ilişkin görüşleri sunulmuştur. Tablo 17 incelendiğinde, çocuklara günlük eğitim akışı kapsamında hangi etkinliklere yöneleceklerine ilişkin tercih ve planlama yapma şansının tanınması açısından 1 öğretmenin (Ö9) uygulamasının uygun olduğu, 11 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12) ise uygulamasının uygun olmadığı görülmektedir. Buna yönelik öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerde çocukların etkinliklerde merkezde olmasına önem verdiklerini ifade etmişlerdir (Tablo 18). Bunu Ö10, Ö11 ve Ö12 şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö10: "Genelde birlikte yapıyoruz, hani emir-komuta şeklinde değil de hep beraber yapalım diyoruz, bugün böyle yapalım çocuklar. Çocuklarında o yönetim içinde olmasını sağlıyoruz. Birlikte karar verme, birlikte hareket edebilme ya da bunu görev olarak değil de işte burada eğlenceli vakit geçirmek adına bir oyun şeklinde, yani bu şekilde çocukları da işin içine katarak yapıyoruz.

Ö11: *"Çocuk kesinlikle etkinliklerde merkezde olmalıdır. Ben biraz kendimi genelde çok yardım istemedikleri sürece geri planda tutuyorum. Onlar hep ön plandadır yaptığımız bütün etkinliklerde de, yapacağımız etkinliklerde de. Onların daha çok aktif olabileceği etkinlikleri seçiyorum".*

Ö12: *"Daha çok onları konuşturmaya çalışıyorum, zaten etkinliğin içinde aktif olmayan çocuk bir şey beklemek mümkün değil. Ben hep şunu söylerim konuşmayan çocuk insana mutluluk vermesin; konuşan, hareket eden çocuk insana mutluluk versin. Ne kadar konuşuyorlarsa ne kadar kendilerini ifade edebiliyorlarsa o kadar güzel olur, ona dikkat ediyorum".*

Bireysel görüşmelerde öğretmenlerin çoğunluğu buna benzer açıklama yapmalarına rağmen sınıf içi uygulamalarında, çocuklara günlük eğitim akışı kapsamında hangi etkinliklere yöneleceklerine ilişkin tercih ve planlama yapma şansının tanınmadığı görülmüştür. Kaya'nın (2012), "Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli yaklaşım uygulamalarının değerlendirilmesi" adlı araştırmasında da, görüşme, gözlem ve günlük planların incelenmesi neticesinde öğretmenlerin programı uygularken çocuk merkezli yaklaşımının yeterince uygulanmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 17'de çocuklara günlük eğitim akışı kapsamında hangi etkinliklere yöneleceklerine ilişkin tercih ve planlama yapma şansının tanınması boyutunda, 6 öğretmenin (Ö1, Ö5, Ö6,

Ö8, Ö10, Ö11) öğrenme merkezlerinde oyun oynatmadığı gözlenmiştir. Hâlbuki öğrenme merkezlerinde öğretmen, çocuğa "seçim hakkı" tanıyabilir. Böylece çocuklar sınıfta kullanacakları materyalleri, yapacakları etkinlikleri seçebilirler. Öğretmen çocukların seçim yapma süreçlerini kolaylaştırabilmek için, sınıfta zengin sayı ve çeşitte etkinlik seçenekleri ve materyalleri bulundurabilir.

Tablo 17'de çocukların çeşitli etkinliklere katılması için motive edilmesi açısından 7 öğretmenin (Ö2, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) uygulamasının uygun olduğu, 5 öğretmenin (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8) ise uygulamasının uygun olmadığı görülmektedir. Buna yönelik öğretmenlerle yapılan görüşmelerde uygulaması uygun olan 7 öğretmenden bazılarının görüşleri şu şekildedir (Tablo 18):

Ö2: *"İlgilerini çekebilecek şekilde etkinlikleri sunmaya çalışıyorum. Az çok artık öğrencisini insan tanıyınca ona göre ilgisini ya bir tekerleme ile ya bir şarkı ile hiç karşılaşmadıkları bir tekerleme ile bir jest ile ilgilerini çekiyorum. Mesela son zamanlarda akademik özgüvenleri baya baya yerinde dobra dobra olmuşlar. Okulun sonlarına geliyoruz. Farklı teknikler kullanıyorum dikkat çekmek için. Eller havaya diyorum, eller havada kalsın diyorum, şimdi size soru soruyorum, kim cevap verecekse versin diyorum, herkes dikkatli bir şekilde beni bekliyor. Yoksa normalde eller aşağıda iken kimse sessizce beklemiyor. Yani böyle değişik değişik yöntemler kullanıyorum çocuklara göre".*

Ö9: *"Materyalimi getiriyorum, düşünmelerini sağlıyorum ya da soru cevap yöntemi ile. Mesela birkaç kişi sinema görmemiş. Sinemaya gideceğiz mesela bir iki gün sonra ya da aynı gün içerisinde. Sinemaya hiç giden var mı şeklinde, önce onların fikirlerini, yaşantılarını daha doğrusu soruyorum çocuklara. Daha sonra sorduğum çocuğa çıkıp sınıfta arkadaşlarına anlatmasını istiyorum. Sinemaya giden kişinin sinemanın nasıl bir yer olduğunu, nasıl davranmamız gerektiğini soruyorum önce onlara. Önce onların fikirlerini aldıktan sonra görsel materyallerden yararlanıyorum. Görsel materyalleri de eğitim sürecine, ben okul öncesi eğitim sürecinde önemli bir materyal olduğunu düşünüyorum. Görsel materyallerden de yararlanıyorum. Önce onları gösterdikten sonra konuma geçiyorum bu şekilde".*

Ö6 ile yapılan görüşmelerde, çocukların çeşitli etkinliklere katılması için motive ettiğini ifade etmesine rağmen sınıf içi uygulamalarında böyle bir durumun gözlenmediğine ulaşılmıştır. Ö6'nın ifadesi şu şekildedir: *"Etkinlikleri oyun yoluyla vermeye çalışıyorum, eğlenceli bir şekilde vermeye çalışıyorum. Mesela okuma yazma etkinliğinden sanat etkinliğine geçeceksek masalara oyun şeklinde geçiyoruz. İşte çocuklar direk buraya*

geçelim değil ya da okuma yazma etkinliğine geçiş yapacaksak bir parmak oyunu ile geçiş yapıyorum, daha eğlenceli hale gelsin diye. Çocuklarda daha iyi bir otorite kurabilmek için, o şekilde daha iyi otorite kurabiliyorum".

Tablo 17'de grupta, çekingen çocukların kendilerini ifade etmeleri için fırsat tanınması açısından 3 öğretmenin (Ö1, Ö7, Ö12) uygulamasının uygun olduğu, 9 öğretmenin (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11) ise uygulamasının uygun olmadığı görülmektedir. Buna yönelik yapılan bireysel görüşmelerde çalışma grubundaki bütün öğretmenlerin, sınıfta çekingenlik gösteren ve etkinliğe katılmak istemeyen çocuklarla konuşmanın ve ilgi göstermenin önemli olduğunu belirtmişlerdir: Bu görüşmelerde Ö3, Ö5 ve Ö9'un ifadeleri şu şekildedir (Tablo 18):

Ö3: *"Mesela Derya arkadaşlarıyla oyun oynamaya gitmiyor, Derya'yı yanıma çağırıyorum, tatlım biraz evcilik oynamak ister misin? Hayır diyor, bak arkadaşların çok güzel oynuyor, bence gidip onlarla oynayabilirsin. Mesela diyor ki benimle oyun oynamak istemiyorlar. O zaman sesleniyorum Derya'yı da lütfen alır mısınız diyorum, tamam öğretmenim gelsin diyorlar. O şekilde mutlaka rehberlik ediyorum. Ama mesela 2 yıldır benim öğrencim olup da hala açamadığım çocuklar var mı var maalesef. Bu da acı ama gerçek. Çocuğun karakteri bazen bunu etkiliyor. Aileden geliş yapısı ya da ailede yaşanan sıkıntılar bunu etkiliyor. Mesela Samet'in dönemin başında çocuklar tarafından itilen, benim de ne yapacağımı şaşırdığım bir çocuktu. Ben öğretmen olarak çoğu zaman her yıl bir şey de bocaladığım oluyor. Mesela bu dönem, ben fark ettim ki Samet'e kızdıkça onlar da geri çekiyorlar kendilerini. Çünkü çocuklarda davranış problemleri çok fazlaydı, insanız sonuçta hepimiz. Bazen sesimi yükselttiğim dönemler oluyordu, baktım ki ben kızdıkça onlar da itiyorlar. Bu sefer yolumu değiştirdim mesela. Dönem içinde çok yol değiştiririm, çocuklara göre kalıp alırım. Bu çok önemli ben buyum, bunu değiştiremem değil. Mesela Samet'e ben iyi davrandıkça onlar da iyi davranmaya başladılar Samet'e. Farkettim ki Samet bir şey yapamadığı için ortada boş boş dönüyordu. Mesela Samet ben bu dinazor yapbozu yapamıyorum dedim mesela, bana yardım eder misin dedim, hayır dedi, tamam dedim. Onun yanına oturdum puzzle koydum, şunu şuraya koydum, buraya ne gelir acaba, bunu nasıl yapsam derken bura bura dedi, hadi bakalım o zaman taktık. Farkettik ki yapabiliyor sonra birkaç gün aynı puzzle değiştirmedim, hep aynı puzzle da devam ettik. Çünkü bir kere öğrenecek, ben yapabiliyorum, bunu puzzle öğretirken bütün çocuklarıma yapmaya çalışıyorum. Puzzle yapmayı çok seven bir öğretmenim, çok da fazladır sınıfımda. Çocuklarım da şu an zehir gibi puzzle yapan çocuklar. Onunla oynaya*

oynaya baktı ki sonra yavaş yavaş ben elini çekmeye başladım Sametten. Samet bitirmiş hadi alkışlayalım, bu sefer arkadaşlarına belli ettim, Samet bir şey yapabiliyor, bunu başardı. Bir hafta boyunca inanır mısınız her gün okula ilk geldiğinde o puzzle yaptı, ben yapabiliyorum öğretmenim. Çocuklar da Samet de bir şeyler yapabiliyormuş demeye başladılar. 3 gün önce bir tane öğrencim, öğretmenim biliyor musunuz, aslında Samet kötü bir çocuk değilmiş ama biz onu yanlış anlamışız. Ben bunu verebildiysem gerçekten ben Samet'e bir şeyler kattım. Şu anda Samet dört kelime ile cümle kuruyor. Türkçe konuşabilen bir çocuk haline geldi. O Türkçe konuşabildikçe davranışları da problemleri de azaldı. Ama ben ilk etapta öğretmen olarak itiraf ediyorum, onu önce anlayamadım. Yani onu anlayıp çözebilmem iki ayımı aldı ama gözlem çok önemli bu konuda".

Ö5: *"Diğer çocukları tamamen yönlendirmişsem, o tek kalmışsa onun yanına gidip ilgi gösteriyorum, iletişime geçiyorum, onunla ilgileniyorum. Tabii diğerlerini boşlamamak kaydıyla, sonra diğerini geçip onu da yönlendirip gerekirse elinden de tutuyorum, gerekiyorsa hatta ben de önceden gösterebilirim, yapabilirim o şekilde o da yapıyor".*

Ö9: *"Diyelim ki hikaye çalışmasındayız. Çok parmak kaldırmayan çocuklar oluyor. Bazen gözü orda oluyor ama sizi hiç dinlemeyen çocuklar oluyor. Onları farkettiğimde durduruyorum hikayeyi. Senin burada bir fikrin var mı acaba, tavşan kardeş dağ da kurdu gördüğünde kendini nasıl hissetmiş olabilir? Bu şekilde onun düşünebileceği ya da onun orada duygusunu kullanarak ne hissediyorsun şeklinde, bir an önce katmaya çalışıyorum etkinliğe soru sorarak. Hislerini anlayabiliyorum onların, gerçekten bazen katılmak istemiyorlar etkinliğe. Soru cevap yöntemi ile onları katmaya çalışıyorum ya da onu cesaretlendirmeye çalışıyorum. Bazen oyunda oynamak istemiyor, oynamak istemiyorum diyen öğrencilerim oluyor. Cesaretlendirmeye çalışıyorum, sen daha iyisini yapabilirsin, bak sen katılırsan hep beraber daha güzel bir şey yapabiliriz şeklinde katmaya çalışıyorum".* Ö3, Ö5 ve Ö9'un görüşmelerde sınıfta çekingenlik gösteren ve etkinliğe katılmak istemeyen çocuklarla konuşmanın ve ilgi göstermenin önemli olduğunu belirtmelerine rağmen sınıf içi uygulamalarında buna dikkat etmedikleri görülmüştür.

Tablo 17'de etkinliklerde çocukların deneyerek-yaparak öğrenmesine fırsat tanınması açısından 3 öğretmenin (Ö8, Ö9, Ö12) uygulamasının uygun olduğu, 9 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11) ise uygulamasının uygun olmadığı görülmektedir. Buna yönelik çalışma grubundaki Ö4 ve Ö5 yapılan bireysel görüşmelerde, etkinliklerde çocukların deneyerek-yaparak öğrenmesine önem verdiklerini belirtmişlerdir (Tablo 18).

Ö4: *"Dediğim gibi çocukların yaparak yaşayarak yapmasından yanayım. Bunun için bazı etkinliklerde çocuklarla birlikte hem bana yardım amaçlı hem de kendileri de katılarak daha üst düzeyde verim olduğu için öyle yapıyoruz"* şeklinde ifade etmiştir. Ö5 ise *"Çocukları birebir yaparak yaşayarak, bizim tekniğimiz var, onu uygulamaya çalışıyoruz. Sadece sözel olarak değil, birebir. O yüzden birebir olduğu zaman çocuklarda daha kalıcı oluyor. Birebir yaparak yaşayarak, etkinliklerde katılarak, o şekilde"* şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılardan Ö4 ve Ö5'in bu şekilde ifade etmelerine rağmen sınıf içi uygulamalarında, çocukların hep pasif olduğu ve çocukların yapmalarını beklemeden müdahale ettikleri, deneyerek-yaparak öğrenmelerine fırsat verilmediği görülmüştür. Kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi yaparak yaşayarak, yani çocukların aktif katılımıyla sağlanan etkinliklerle mümkün olmaktadır. Çocukların etkinliklerde pasif olması öğretmenlerin geleneksel rollerden sıyrılmayıp, çocuklarla beraber öğrenen, rehber, süreci kolaylaştırıcı rolleri benimsemeden öğrenme sürecinde öğretmen kontrolünün geleneksel yöntemlerle devam ettiğini düşündürmektedir. Ayrıca, müdahale edilmeden çocukların yapmalarının beklendiği eğitim ortamları, onların keşfederek öğrenmelerini destekler. Okul öncesi eğitim programının önemli bir özelliği "keşfederek öğrenmenin öncelikli" olmasıdır (MEB, 2013). Keşfederek öğrenmede çocuğun öğrenme sürecine etkin katılması önemlidir. Bu sürece yönelik etkinlikler, çocuğun sosyal, duygusal, dil, bilişsel ve diğer tüm gelişim alanlarını etkileyerek yaratıcılığını ve iletişim becerilerini geliştirir. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenleri, çocuk tarafından başlatılan, çocuk tarafından yönlendirilen ve öğretmen tarafından desteklenen etkinlikler oluşturabilirler.

Tablo 17'de grupta, etkinlikler uygulanırken aynı özellikteki etkinlikleri (aktif-aktif ya da pasif-pasif) ardarda getirmemeye dikkat edilmesi açısından 4 öğretmenin (Ö3, Ö9, Ö10, Ö12) uygulamasının uygun olduğu, 8 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11) ise uygulamasının uygun olmadığı görülmektedir. Buna yönelik öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerde, etkinlikler uygulanırken aktif-pasiflik dengesine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö10'nun ifadeleri şu şekildedir:

Ö1: *"Bir hareketli, bir dinlendirici etkinlik olması önemli benim için. Çünkü oturtup sanat etkinliği üzerine tekrar okuma yazma verdiğim zaman çocuk oturduğu için sıkılabiliyor. Sanat etkinliğinin ardından oyun etkinliği, onun ardından okuma yazma, onun ardından hikâye olabiliyor. Bir hareketli, bir dinlendirici olabiliyor".*

Ö2: *"Hareketli ya da sakin olup olmamasına, dinlendirici olup olmamasına. Mesela bir hareketli etkinlikten sonra bir dinlendirici etkinlik koyuyorum ona göre. Kısaca aktif-pasif ya da hareketli. Çocuk yorulmuşken dinlenmeye geçmesi gerekiyordur. Ona göre sakin bir oyun, sakin bir etkinlik hazırlıyoruz".*

Ö3: *"İlk başta olmazsa olmaz serbest zaman, onu mutlaka en başta bulunur. Ondan sonra da şartlar gereği mutlaka yemek saatinden sonrası hikaye saati yapmak zorundayız. Çünkü yemekhanemiz yok sınıf temizlenmek zorunda. Çocukları pasif olarak tutmak zorundayım. Zaten serbest zamandan sonra hareketli zamandan sonra da anadilde pasiftir zaten. Yani aktif pasif olmasına dikkat ederim".*

Ö4: *"Ben önce serbest zaman, sonra kitap çalışmasına geçiyorum okuma yazmaya. Çünkü ilk başta onu yaparlarsa hem daha iyi anlıyorlar, iyi yapıyorlar. Sonraya kaldığında çocuklar yoruluyor diğer etkinlikleri yapınca oyun etkinliği, fen ve doğa etkinliği bunları yapınca yoruldukları için. Başta okuma yazmadan başlıyorum alıcıları daha açık oluyor. Çocukların yorulup yorulmadığına göre, aktif pasiflik dengesine dikkat ediyorum".*

Ö10: *"Genelde pasif pasif pasif ya da aktif aktif aktif değil de aktif- pasif, pasif -aktif şeklinde götürmeye çalışıyoruz ya da duruma göre eğer aktif- aktif- pasif ya da pasif – pasif- aktif şeklinde. Çocukların sürekli aktif olacağı şeyler de değil ya da sürekli pasif olacağı şeylerde değil".*

Ö1, Ö2 ve Ö4'ün yukarıdaki ifadelerinde aktif-pasiflik dengesine dikkat ettiklerini ifade etmelerine rağmen sınıf içi uygulamalarında etkinlikler uygulanırken aynı özellikteki etkinlikleri (aktif-aktif ya da pasif-pasif) ardarda getirdikleri görülmüştür.

Güncellenen Okul Öncesi Programı, gün boyunca, çocukların küçük grup, büyük grup etkinliklerine katılmaları için fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca gün boyunca hareketli etkinliklerle, sakin etkinlikler arasında bir denge oluşturulmuştur. Böylelikle çocuklar farklı türde ve hızda etkinlikler yapma fırsatı bulabilirler.

Tablo 17'de sınıf içi etkinliklerde değişik öğretim yöntemlerinin kullanılması açısından 5 öğretmenin (Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12) uygulamasının uygun olduğu, 7 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11) ise uygulamasının uygun olmadığı görülmektedir. Buna yönelik Ö7, Ö9 ve Ö12'nin aşağıdaki ifadeleri ile sınıf içi uygulamalarında tutarlılık olduğu görülmüştür.

Ö7: *"Mümkün mertebe bildiğim yöntemleri uygulamaya çalışıyorum. Aktif öğretme ile ya da yaparak yaşayarak öğrenme ile sınırlı kalmıyorum. Çocukları katıyorum, ben*

yapıyorum, göstererek yapıyorum, anlatarak yapıyorum. Tabii bunlar deney yoluyla oluyor. Drama, rol dağılımı şeklinde olabiliyor. Şarkılarımızı bile şiirlerimizi, parmak oyunlarımızı oynarken mutlaka hareketlerimiz vardır olduğumuz yerde. Parmak oyunları ön plandadır. Bir şiiri okurken bile eller kollar uçuşur havada, jest ve mimikler ona göre rol alınır, kullanılır. Bu daha etkili oluyor diye düşünüyorum" şeklinde ifade etmiştir.

Ö9: *"Tabii geçişler çok önemli olduğunu düşünüyorum bu noktada birbiri arasında. Diyelim ki bir sanat etkinliğini yaptıktan sonra drama etkinliğine geçerken sanat etkinliğinde gösterip yaptırma aynı şekilde yaptırıyorum. Dramada diyelim ki haydi beraber kumların üstünde sıcak kumların yürüyelim dediğimde önce kendim gösteriyorum, onlarında yapmasını ya da daha farklı şekilde yapmasını sağlıyorum. Soru-cevap yöntemlerini kullanıyorum genelde. Soru cevap yöntemi ile onların düşünmelerine yer veriyorum balık kılçığı da diyebiliriz buna, önce bütün fikirleri alıyorum, daha sonra ortaya kendi konumu getiriyorum"* şeklinde ifade etmiştir.

Ö12: *"Her şeyi kullanıyorum. Drama, pandomim, dramatizasyon, müzik, müzikle oyunu birleştiriyorum, matematiği müzikle birleştiriyorum. Her yöntem var: soru-cevap da var, bilmece de var, her şey var. Her yöntemin de adını da çocuklara öğretirim ben"* şeklinde ifade etmiştir.

Yapılan bireysel görüşmelerde Ö1, Ö2, Ö5 ve Ö6'nın aşağıdaki ifadelerinde sınıf içi uygulamalarında farklı yöntemlere yer verdiklerini belirtmelerine rağmen uygulamalarında değişik yöntem ve tekniklerin kullanılmadığı görülmüştür (Tablo 18).

Ö1: *"Etkinliğe uygun olarak planlıyoruz. Mesela gösterip yaptırma, soru-cevap, sohbet. Sanat etkinliğinde gösterip yaptırma tekniği, hikâye etkinliğinde sohbet, hikâyenin sonunu tamamlama. Bu şekilde etkinliklere uygun olarak devam ettiriyoruz. Her gün aynı tekniği uygulamıyoruz. O günkü etkinlik ne ise ona uygun yöntem kullanıyoruz"* şeklinde ifade etmiştir.

Ö2: *"Yaparak yaşayarak bir deney gösteriyorum. Önce kendim gösteriyorum ya da soru cevap yöntemi ile neler yapabileceğimizi soruyorum. Cevaplar aldıktan sonra dönüt sağlandıktan sonra deneyime başlıyorum. Deneyden sonra bireysel olarak tek tek yaptırıyorum. Eğer yapabileceklerse, çocuklara uygunsa, yapabileceklerse tek tek yaptırıyorum"* şeklinde ifade etmiştir.

Ö5: *"Mesela müzikle mandal takma yarışması yaptırıyorum. O çok hoşlarına gidiyor ya da sandalye kapmaca oynatıyorum. Şarkılarda şarkı söylerken kendileri devam ettiriyor ya da*

hikâye anlatırken yarıda bırakıyorum öykü tamamlamayı ya da okurken soru soruyorum hemen ilgileri de dağılmış mı dağılmamış mı diye. Deney ilgilerini çok çekiyor. Mesela kesme işlemlerini artık kâğıt kutumuz var. Yani her şeyini ben kendim yapmak istemiyorum, çocuklar kendileri yaparak, kendisi yaparak farklı olduğu zaman da onu öğrenmiş oluyorlar" şeklinde ifade etmiştir.

Ö6: *"Yine dediğim gibi oyun şeklinde vermeye çalışıyorum, parmak oyunları vermeye çalışıyorum. Güzel bir şekilde etkinliği anlattıktan sonra onu bir sonraki oyuna dökebiliyorum. Çocuklara sorular soruyorum, bana geri dönüt veriyorlar zaten. O şekilde eğlenceli hale getiriyorum. Mesela deney yaptırırken öncesinden bir defa üstten anlatıyorum, sonra bir çocuğu yanıma alıyorum, çocuğa bir güzel şekilde arkadaşlarına önce malzemeleri anlattırıyorum. Sonra deneyin yapılışını, sonucunu, nasıl yapılışını, hepsini güzel bir şekilde sırayla anlatmasını biliyor. Daha sonra arkadaşlarına soruyor: deneyin malzemeleri nelerdi, adı nelerdir, nasıldı, nasıl yaptık ve sonucu neydi. O şekilde güzel bir sıra halinde çocuklara verebiliyor"* şeklinde ifade etmiştir.

Güven, Ahi, Tan ve Karabulut (2013), yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerini çeşitliliğinin istenilen düzeyde olmadığı ve öğretmenlerin görüşlerinin drama ile beyin fırtınası tekniği üzerinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Dağlıoğlu (2009), okul öncesi öğretmeninin, sahip olduğu bilgi, beceri ve yeterlilikleriyle eğitim sürecine yön verirken; farklı yöntem, teknik ve stratejileri de kullanarak okul öncesi eğitim programında yer verilen kazanım ve göstergelerin çocuklara kazandırılmasında kilit rol oynadığını belirtmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin farklı etkinliklerde, çocukların özelliklerine uygun yöntem ve teknikleri bildikleri fakat uygulamada istenilen düzeyde olmadığı ön plana çıkmaktadır. Bu duruma zemin hazırlayan etmenler; sınıf mevcutlarının fazla olması, materyal eksikliği, ailelerin eğitim sürecine yeterli katkıyı yapmadıkları ve öğretmenlerin yetersizlikleri olarak açıklanabilir.

Tablo 19

Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışları Önlemeye Yönelik Uygulamalar

Uygulamalar	Uygun Olma Durumu (Öğretmen Kodları)		Uygun Olmama Nedenleri
	Evet	Hayır	
	f	f	
Çocukların sorumluluk almalarına uygun ortamların sağlanması	5 (Ö2, Ö3, Ö7, Ö9, Ö12)	7 (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11)	Çocukların kendilerine ait eşyalarının (kalem, kitap vb.) öğretmen ya da yardımcı personel tarafından getirilmesi (Ö1, Ö11) Çocukların sürekli oturması ve fırsatların tanınmaması (Ö4, Ö5) Öğretmenin sert bir şekilde uyarı yaparak sürekli susturması ve oturtması (Ö6) Uygun ortam olduğunda öğretmenin fırsat sağlamaması (Ö8, Ö10)
İstenmeyen davranışları yok etmede olumlu davranışları öne çıkarma ve pekiştirme yönteminin kullanılması	1 (Ö7)	11 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	İstenmeyen davranışın gözlenmemesi (Ö2, Ö10, Ö11, Ö12) Sözel uyarının yumuşak bir ses tonu ile yapılması (Ö4, Ö5, Ö8, Ö9) Sert bir şekilde sözel uyarının yapılması (Ö1, Ö3) Yüksek sesle çocukların azarlanması ve tehdit edilmesi (Ö6)
İstenmeyen davranışlar gözlendiği durumda ceza uygulama, etiketleme gibi davranışlara yönelinmesi	2 (Ö1, Ö3)	10 (Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö4, Ö5, Ö11, Ö12)	İstenmeyen davranışın gözlenmemesi (Ö2, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12) Sözel uyarının yumuşak bir ses tonu ile yapılması (Ö4, Ö5, Ö8, Ö9) Yüksek sesle çocukların azarlanması ve tehdit edilmesi (Ö6)

Tablo 20

Öğretmenlerin Çocukların Bireysel Farklılıklarını Dikkate Almaya İlişkin Görüşleri

Maddeler	Görüşler	f	Öğretmenler
Çocukların bireysel farklılıklarını nasıl dikkate alıyorsunuz?	Yapabildiklerinin ön plana çıkarılması	1	Ö1
	Etkinliğe katılmayana jest ve mimik hareketleri ile göz temasının kurulması	1	Ö2
	Çocuğun yağabileceği yönünde cesaretlendirilmesi	1	Ö3
	Etkinlikleri yapabileceği düzeye indirgenilmesi	5	Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11
	Etiketlemekten kaçınılması	2	Ö7, Ö10
	Farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması	1	Ö8
	İlgi göstererek daha fazla zaman ayrılması	1	Ö12

Tablo 19'da istenmeyen davranışları önlemeye yönelik uygulamalar, "Gözlem Formu"'nda yer alan her bir madde için uygun olma durumu (Evet-Hayır) frekans ve uygun olmama nedenleri verilmiştir. Tablo 20'de ise öğretmenlerin çocukların bireysel farklılıklarını dikkate almaya ilişkin görüşleri sunulmuştur. Tablo 19 incelendiğinde, çocukların sorumluluk almalarına uygun ortamların sağlanması açısından 5 öğretmenin (Ö2, Ö3, Ö7, Ö9, Ö12) uygulamasının uygun olduğu, 7 öğretmenin (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11) ise uygulamasının uygun olmadığı görülmektedir. Buna yönelik öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerde Ö7, çocukların sorumluluk almaları için uygun ortamlar oluşturduğunu belirtmiştir (Tablo 20). Bu ifadesini de sınıf içi uygulamasında çocuklara sorumluluk vererek desteklediği görülmektedir.

Ö7: *"Mesela süt dağıtımı var. Süt dağıtımında bile öğretmenim, ben dağıtabilir miyim?, sürekli parmak havada, ayağa kalkmalar. Böyle olunca her gün düzenli olarak ya da süt dağıtımı esnasında iki kişiye görev veriyoruz. Biri sağdan biri soldan başlıyor. Ben de dağıttım, bugün sütleri ben dağıttım şeklindeki bir sorumlulukla daha çok kendine güveni geliyor. Ben de bir şeyler yapabiliyorum. Biz düşünsek süt dağıtımında hiçbir şey yok ama çocuğun dünyasına indiğimiz zaman kendini yeterli ve değerli hissettirdiğini, hissettirdiğimizi ona hissettirebiliyorsak aslında, o daha etkili oluyor. Tabi ki dediğim gibi küçük küçük yapabileceği okul içi ve okul dışı evde yapabileceği sorumluluklar vererek aktif eğitime katmaya çalışıyoruz"* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerden Ö1 ve Ö10 da çocuklara sorumluluk verdiklerini ve önemli olduğunu belirtmelerine rağmen sınıf içi uygulamalarında bu durum görülmemektedir. Ö1 ve Ö10'nun ifadeleri şu şekildedir:

Ö1: *"Mesela beslenme sırası olan çocuğu, benim yardımcım diyorum. O gün bana fotokopi çekerken yardım ediyor, boya dağıtırken yardım ediyor. Öğretmenim bunu yapabilir miyim diyor. Bunu dönüşümlü olarak bütün çocuklara her gün sıra geliyor. O gün, o çocuğun günü oluyor. Ben bugün başkanım, bugün bunları yapacağım, öğretmenime yardım edeceğim, yani o gün sınıfın başkanı olarak sınıfın her şeyine sahip. Sınıfa hâkim hissediyor, bu dönüşümlü de olunca çocuklara düzenli olarak sıra geliyor ve çok verimli oluyor. Çocuk sınıfı benimsiyor, diğer etkinliklerde de mesela çekingen duran çocuklara "Hadi sen arkadaşına yardım et, çok güzel yardımcı oluyorsun" şeklinde yönlendiriyorum. Mesela bir öğrencim var bir dönem boyunca hiç sesini duymadım şu anda gelip de soru soruyor inanın. Annesi not yazmıştı: hocam, bu bizim için çok olay, bir dönem boyunca*

sesini duymadım. Hım hım şeklindeydi ikinci dönem en azından soru soruyor. Evet ya da hayır diyor, yaptım, yapmadım. Çok güzel bu anlamda. Gelişimi çok güzel". Ö1, çocuklara sorumluluk vermeyi bu şekilde ifade etmesine rağmen sınıf içi uygulamasında, çocukların kendilerine ait eşyalarının (kalem, kitap vb.) öğretmenin kendisi ya da yardımcı personel tarafından getirildiği ve dağıtıldığı, çocuklara sorumluluk verilmediği görülmüştür.

Ö10: *"Ekstra görevler veriyoruz, yani bir oyun yapılacaksa onu görevlendiriyoruz, sorumluluklar veriyoruz, kendisini ifade etmesini sağlayacak roller veriyoruz. Çocuk da yavaş yavaş kendine güveni oluştukça pekiştireçlerle beraber o da kendini göstermeye başlıyor".* Ö10 da bu şekilde sorumluluklar verdiğini belirtmesine rağmen sınıf içinde, uygun ortam olduğunda çocuklara fırsat sağlamadığı görülmüştür.

Tablo 19 incelendiğinde, istenmeyen davranışlar gözlendiği durumda çocukların sert bir şekilde sözel uyarının yapıldığı (Ö1, Ö3), yüksek sesle çocukların azarlanması ve tehdit edilmesi (Ö6) olduğu görülmektedir. Altun, Akgün ve Uysal (2010) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlar karşısında en çok "sözel uyarı", "sözel olmayan uyarı" ve "birinci tip ceza" stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Sadık (2004) okul öncesi sınıflarda karşılaşılan problem davranışlarla baş etmede öğretmenlerin izlediği yöntemleri incelediği çalışmada, "sözel uyarı"nın ilk sırada kullanıldığını bulmuştur.

Çocuklar, aile ortamından ilk kez çıkarak, yakın ilişki kurdukları öğretmenlerini uygun rol model olarak görmelidir. La Paro, Pianta ve Stuhlman (2004), çocukların başarısında özellikle öğretmen-çocuk etkileşiminde "öğretmen kalitesinin" çok önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. Öğretmenin çocuklarla konuşurken hassas bir dil kullanması, güven vermesi ve cesaretlendirmesi özgüven kazanımında önemlidir. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenleri, hayatın kritik dönemi olan okul öncesi dönemde çocukların hayatına yön veren, doğru model davranışlarla model olduklarını unutmadan süreç içerisinde yer almalıdırlar. Curby, Kaufman ve Ponitz (2009) da, bu süreç içerisinde öğretmen-çocuk etkileşimlerinin çocukların sınıf içerisindeki öğrenmelerini etkileyen birincil etkenler olduğunu vurgulamıştır. Altun, Akgün, Uysal (2010) ve Başar (2008) ise, ceza, uyarma, tehdit, mahrum bırakma korku ve güç kullanma gibi yaklaşım biçimlerinin öğretmen-çocuk iletişimine zarar veren, geçici çözümler sunan ve istenilen davranışın geliştirilmesine hizmet etmeyen yaklaşımlar olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan araştırma sonuçlarının okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara tebessüm ederek yaklaşması, sevgi sözcükleri kullanması, ihtiyaçlarına duyarlı olması ve duygusal destek olmanın önemini vurguladığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerden sınıf kurallarını içselleştirmeleri, etkin bir sınıf yönetimi kullanmaları beklenmektedir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlere kurallara uymayan çocuklara yönelik olumlu stratejiler geliştirmelerini sağlayıcı eğitimsel destekler sağlanması uygun olabilir. Olumlu strateji olarak sarılma, önemseme, göz hizasına inme, çocuğun nasıl hissettiğini ya da sorunun ne olduğunu anlamaya çalışma, dinleme, zaman ayırma gibi farklı yollar deneyebilirler.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programını planlama ve uygulamaya yönelik çalışmalarının incelenmesi amacı ile Adıyaman il merkezinde yapılan çalışmanın sonuçlarına bu bölümde yer verilmiştir.

Araştırma çerçevesinde veri toplama yöntemi olarak gözlem, bireysel görüşme ve doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında gözlem ve bireysel görüşme için 12 öğretmen çalışmaya gönüllü katılmıştır. İkinci aşamayı ise 25 okul öncesi öğretmenin eğitim uygulamaları için hazırlamış oldukları; bir aylık plan, o aya ait günlük eğitim akışları ve etkinlik planları toplam 487 takım doküman oluşturmuştur. Araştırma kapsamında geliştirilen, dokümanları (aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planı) incelemek amacı ile "Plan Değerlendirme Aracı" , "Bireysel Görüşme Formu" ve video kayıtlarını incelemeye yönelik olarak "Gözlem Formu", ayrıca öğretmenlerle ilgili bilgi almak için ise "Demografik Bilgi Toplama Formu" kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılmış ve aşağıdaki başlıklarda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1. Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında dokümanları (aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planı) toplanan çalışma grubundaki 25 okul öncesi öğretmenin demografik bilgilerine ilişkin sonuçları şu şekildedir:

- Çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunu % 96 ile kadın öğretmenler oluşturmaktadır.

- Yaş aralığında, çalışma grubunun en büyük kısmını % 32 ile 31-35 yaş aralığı oluşturmaktadır.
- Öğretmenlerin çoğunluğu % 84 ile lisans mezunlarıdır.
- Okul öncesi eğitimi öğretmenliği mezunu öğretmenler % 52 ile çalışma grubunun en büyük kısmını oluşturmuştur.
- Öğretmenlerin % 76'sı MEB 2013 Okul Öncesi Programıyla ilgili hizmet içi eğitim almıştır.
- Öğretmenlerin çoğunluğunun % 52 ile ilkokula bağlı anasınıfında görev yaptığı belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 84'ü kadroludur.
- Öğretmenlerin çoğunluğunun % 64'ü 1-10 yıl arasında mesleki kıdemi olduğu belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin eğitim verdiği yaş gruplarının dağılımında ise en yüksek % 60 ile 6 yaş grubu oluşturmaktadır.

Uygulamaları gözlenen ve görüşme yapılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin sonuçları şu şekildedir:

- Çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunu % 91.7 ile kadın, % 41.7'si 36-40 yaşında, % 91.7'si lisans mezunudur.
- Öğretmenlerin % 41.7'si okul öncesi eğitimi mezunu, % 58.3'ü MEB 2013 Okul Öncesi Programıyla ilgili hizmet içi eğitim aldığını, % 66.7'si bağımsız anaokulunda görev yaptığını ifade etmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 75'i kadrolu ve % 91.7'si 1-10 yıl arasında çalışmaktadır.
- Öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubu ise % 50 ile 4-5 ve 6 yaş grubu eşittir.

5.1.2. Plan Değerlendirme Aracı'na Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin Plan Değerlendirme Aracı "Günlük Eğitim Akışı (1-10), Etkinlik Planı (1-10) ve Etkinlik Planı (1-0)", alt boyutundan aldıkları toplam puanların sıra ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre istatiksel olarak anlamlılık gösterdiği

bulunmuştur. “Günlük Eğitim Akışı (1-10)” boyutunda kadın öğretmenlerin daha iyi oldukları, “Etkinlik Planı (1-10)” ve “Etkinlik Planı (1-0)” boyutlarında ise erkek öğretmenlerin daha iyi oldukları saptanmıştır.

Öğretmenlerin Plan Değerlendirme Aracı “Günlük Eğitim Akışı (1-10)” boyutunda 31-35 yaş arası öğretmenlerin, “Günlük eğitim Akışı (1-0)” boyutunda ise 26-30 yaş arası öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre planlamada daha iyi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ise “Etkinlik Planı (1-10) ve (1-0)” boyutlarında diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre yüksek puan aldıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin Plan Değerlendirme Aracı “Günlük Eğitim Akışı (1-10) ve (1-0)”, “Etkinlik Planı (1-10)” alt boyutundan elde edilen toplam puanların sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlılık saptanmıştır. Kıdemleri 1-10 yıl arasında olan öğretmenler, “Günlük Eğitim Akışı (1-10), (1-0)” boyutlarında; 11 yıl ve üzeri olan öğretmenler ise “Etkinlik Planı (1-10)” boyutunda ise diğer mesleki kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Plan Değerlendirme Aracı “4-5 yaş” grubunda çalışan öğretmenlerin “Aylık Plan (1-10)” boyutunda; “6 yaş” grubunda çalışan öğretmenlerin ise “Günlük Eğitim Akışı (1-10)” boyutunda diğer yaş grubuna göre yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Uygulanan Planların Aylık Plan, Günlük Eğitim Akışı ve Etkinlik Planına Uygunluğuna Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının Aylık Plan, Günlük Eğitim Akışı ve Etkinlik Planlarına uygunluğuna ilişkin sonuçlar:

Öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Programına yönelik bilgi sahibi oldukları fakat uygulamada net olarak yansıtamadıkları belirlenmiştir. Görüşmelerde öğretmenlerin “Kazanım ve Göstergelere Aylık Planda Yer Verme Durumu Çizelgesi” ile “Kavramlara Aylık Planda Yer Verme Durumu Çizelgesi”ni kullandıklarını ifade ettikleri; ancak yapılan gözlemlerde durumun böyle olmadığı, programda yer alan planlar ele alındığında genel itibariyle yüksek bir uyum olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin görüşmelerde günlük eğitim akışı hazırlarken gün içerisindeki durumlarının ve sınıfın şartlarının uygunluğuna dikkat ettiklerini ifade ettikleri; yapılan gözlemlerde de

günlük eğitim akışındaki etkinlikler dışında başka etkinliklerin de eklenerek uygulandığı saptanmıştır. Ayrıca görüşmelerde etkinlik planı hazırlarken aylık plandaki kazanım ve göstergelerden hareket ettiklerini, kavramlar, belirli gün ve haftaları göz önünde bulundurduklarını ve zamanın önemli olduğunu ifade ettikleri; ancak uygulama sürecinde etkinlik planının eksik uygulandığı ya da öğrenme sürecinin değiştirilerek farklı şekilde uygulandığı, hatta etkinlik planında olmayan uygulamaların yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Görüşmelerde öğretmenler, etkinlikleri hazırlarken materyallere önem verdiklerini, etkinliklerde çocukların gerçek hayatta yaşadıkları gerçek ortamı sağlamaya çalıştıklarını, materyallerin kolay ulaşılabilir olmasına dikkat ettiklerini, çocukların beş duyusuna hitap eden materyallere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bir öğretmenin çocukların beş duyusuna hitap eden materyallere yer verdiği ifadesinin, sınıf içi uygulamasında etkinlikte kullanılacak araç-gerecin (tartının) olmamasının belirlenmesi ile örtüşmediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin etkinliklere başlamadan önce çocukların dikkatlerini çekerek ve soru-cevap şeklinde ipucu vererek gerekli açıklamaların yapılıp öğrenme sürecine başladıklarını ifade ettikleri ve bunun da uygulama sürecinde görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin çoğunlukla hazır planları tercih ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca, hazır planlar üzerinde, bilinçli olarak değişiklik yapan az sayıda öğretmenin olduğu sonucuna varılmıştır.

Katılımcılardan 12 öğretmen ile yapılan görüşmelerde günü değerlendirme zamanına önem verdiklerini ifade ettikleri; fakat 11 öğretmenin yapılan gözlemlerde günü değerlendirme zamanını yapmadığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının çocukların gelişimine uygunluğuna ilişkin sonuçlar:

Öğretmenlerin etkinlik planı hazırlarken çocukların düzeylerine önem verdiklerini aynı zamanda çocukların mutlu olmasına, eğlenerek öğrenmelerine, kullanılacak materyallere ve değişik tekniklerden faydalandıklarını ifade ettikleri; ancak yapılan gözlemlerde kısmen dikkat edildiği sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin, aile katılımını sağlamanın çocuk açısından önemli olduğunu ve yararlarını belirtmelerine rağmen etkinlik planında yer verilmediğine ve uygulamalarda da aile katılımının yapılmadığına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Etkinlik Planlarını uygulamalarının uygunluğuna yönelik sonuçlar:

Öğretmenlerin çoğunluğunun görüşmelerde, çocukların etkinliklerde merkezde olmasına önem verdiklerini ifade ettikleri; ancak gözlemlerde, çocuklara günlük eğitim akışı kapsamında hangi etkinliklere yöneleceklerine ilişkin tercih ve planlama yapma şansının tanınmadığına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin görüşmelerde çocukların çeşitli etkinliklere katılması için ilgilerini çekebilecek şekilde etkinlikleri sunmaya çalıştıklarını ya da görsel materyallerden yararlandıklarını ifade ettikleri; bu durumun da uygulama sürecinde görüldüğü belirlenmiştir. Aynı zamanda sınıfta çekingenlik gösteren ve etkinliğe katılmak istemeyen çocuklarla konuşmanın ve ilgi göstermenin önemli olduğunu vurguladıklarına ulaşılmıştır.

Etkinliklerde çocukların deneyerek-yaparak öğrenmesine fırsat verdiklerini dile getirdikleri; fakat bu durumu sadece 3 öğretmenin uygulamasında dikkat ettiğini, 9 öğretmenin ise uygulamasında görülmediği sonucuna varılmıştır. Yine aynı şekilde öğretmenlerin, etkinlikler uygulanırken aktif-pasiflik dengesine dikkat ettiklerini belirttikleri; ancak 8 öğretmenin etkinlikler uygulanırken aynı özellikteki etkinlikleri (aktif-aktif ya da pasif-pasif) ard arda getirdikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin görüşmelerde, sınıf içi uygulamalarında çeşitli yöntemlerin kullanılmasına ve tek bir yönteme ağırlık vermekten kaçınılmasına dikkat ettiklerini ifade ettikleri; bu durumun da 5 öğretmenin sınıf içi uygulamalarında tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır. 7 öğretmenin ise uygulamalarda farklı yöntemlere yer verdiklerini belirtmelerine rağmen gözlemlerde değişik yöntem ve tekniklerin kullanılmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışları önlemeye yönelik uygulamalara ilişkin sonuçlar:

Çocukların sorumluluk almaları için uygun ortamların oluşturulmasını 5 öğretmenin uygulama sürecinde gerçekleştirdiğini; 7 öğretmenin ise çocuklara sorumluluk verdiklerini ve önemli olduğunu belirtmelerine rağmen uygulama sürecinde bu durumu gerçekleştirmedikleri sonucuna varılmıştır. Sorumluluk veren öğretmenlerin gözlem esnasında çocuklara süt dağıtımında görev verdikleri, gün içinde bir çocuğun sınıf başkanı olup sorumluluk aldığı ya da kalem, kitap dağıtımında sorumluluk verildiği görülmüştür.

Gözlem esnasında çocukların sorumluluk almaları için uygun ortamların oluşturulmaması nedenleri: çocukların kendilerine ait eşyalarının öğretmen ya da yardımcı personel tarafından getirilmesi, çocukların sürekli oturması ve fırsatların verilmemesi, öğretmenin çocukları susturması ve oturdukları yerden kalkmaması için uyarıların yapılması şeklinde belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını planlama ve uygulamaya yönelik çalışmalarının incelenmesi amacı ile yapılan araştırma sonuçları doğrultusunda, öğretmenlere, okul yöneticisi ve akademisyenlere sunulabilecek önerilere aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim planlarını hazırlama konusundaki eksikliklerini gidermeleri amacı ile MEB'in desteği ve okul öncesi öğretmenlerinin katkılarıyla oluşturulacak bir web sitesinde alandaki farklı uygulamalar ve etkinlik örneklerine yer verilebilir.

Aile katılımını artırmak için Okul Öncesi Eğitim Programı'yla beraber OBADER de yayınlanıp programla dağıtılmış olmasına rağmen uygulamalarda aile katılım çalışmaları sağlanamamıştır. Değerlendirme sürecinde bilgili ve donanımlı değerlendirmeler yapabilen öğretmenlerin de yetişmesi gerekmektedir. Aynı zamanda programda öğretim yöntemleri konusunda daha ayrıntılı bilgilere yer verilerek uygulanabilirliği artırılabilir. Bu nedenle yapılacak olan hizmet içi eğitimde öğretmenlere "programın içeriği, aile katılım çalışmaları, öğretim yöntemlerinin uygulanması ve değerlendirme" konularında teorik bilginin yanında uygulamalı çalışmaların artırılması önerilebilir.

Araştırma sonucunda bazı öğretmenlerin hazır plan kullandığına ulaşılmıştır. Hazır plan kullanımının okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığını azaltacağı ve bu tür planların çocukların bireysel farklılıklarına uygun olmadığı farklı çalışmalarla da araştırılıp, öğretmen ve öğretmen adaylarına eğitimler aracılığıyla anlatılabilir.

Sınıf içinde istenmeyen davranışlar olduğunda öğretmenlerin çocuklara sert bir şekilde uyarı ve tehdit etme, etiketleme gibi davranışlara yönelmemeleri, sevgi ve şefkatin hâkim olduğu bir eğitim ortamı oluşturmaları sağlanabilir.

Eğitimsel materyaller eğitimsel süreçleri zenginleştirerek çocukların öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı olmasını; dikkatlerini çekerek öğretilmek istenen konuya odaklanmalarını ve öğrenmek için motive olmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle fiziksel koşullar uygun hale getirilerek materyal eksiklikleri giderilmelidir. Söz konusu ihtiyaçların karşılanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan daha fazla ödenek ayrılabilir.

Araştırmada bazı öğretmenlerin değerlendirme yapmadığı saptanmıştır. Eğitim programının etkililiğini artırmak açısından değerlendirme önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerinin etkin bir şekilde plan hazırlamayıp ve değerlendirme yapmamalarının nedeni lisans eğitiminde yeterli bilgi donanımının öğretmen adayına verilmemesinden kaynaklı olabilir. Bu doğrultuda, alanında uzman akademik personelin bulunmadığı üniversitelerde aday öğretmenlerin öğretmenlik uygulamalarında eksiklikler olması kaçınılmaz bir durumdur. Bu nedenle akademik personelin olmadığı üniversitelerde öğretim elemanı ihtiyacının karşılanması gerektiği önerilebilir.

Öğretmenlerin sınıf içindeki etkinliklerinin gözlenmemesi nedeniyle, mesleki yeterliği ve kendini yetiştirmesi gibi özellikler hakkında değerlendirme yapılamamaktadır. Bu nedenle, denetimler doğal ortamda, gözleme dayalı yapılmalıdır. Sınıf içi denetimler, okul yöneticilerine bırakılmış durumdadır. Sınıflarda öğretmenin gözlenememesi, uzun vadede sistem körlüğüne yol açabilir. Bu nedenlerle, öğretmenlerin sınıf içi performanslarının gözlenmesi ve denetlenmesi konusunun bilimsel toplantılarda tartışılması ve bir çözümün bulunması önerilebilir.

Araştırma, gönüllü katılan öğretmenlerin yarım günlük sınıf içi uygulamalarını kapsamaktadır. Bir ya da iki öğretmen daha uzun sürede derinlemesine incelenerek planlama ve uygulamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programıyla ilgili yaşadığı sorunları ve hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirlemeye yönelik araştırmalar da yapılabilir.

Araştırma, Adıyaman ili sınırları içinde görev yapan okul öncesi öğretmenleriyle uygulanmıştır. Araştırma sonuçları tüm okul öncesi öğretmenlerine genellenemez. Bu nedenle, benzer çalışmalar farklı illerde ve Türkiye genelinde yapılabilir.

.

KAYNAKLAR

Akkaya, D. (2009). *2006 okul öncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Aksoy, A. B., & Dere Çiftçi, H. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun.* Ankara: Pegem.

Aktaş Arnas, Y. (2002). Okul öncesi dönemde fen eğitimin amaçları. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, *6*(7), 1-7.

Aktaş Arnas, Y., Erden, Ş., Aslan, D., & Cömertbay, B. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin günlük programda yer verdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerde kullanılan yöntemler. İstanbul: Ya-pa.

Aktaş Arnas, Y. (2006). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi.* Adana: Nobel.

Altun, S., Akgün, E., & Uysal, H. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online. 9*(3), 971-979.

Alvestad, M., & Samuelsson, I. P. (1999). A comparison of the national curricula in Norwey and Sweden. *Early Childhood Research & Practice, 1*, 1-21.

Alvestad, M., & Duncan, J. (2006). New Zealand preschool teachers' understandings of the early childhood curriculum in New Zealand. *International Journal of Earlychildhood, 38,* 31-45.

Aral, N. (2000). Çocuk gelişiminde oyunun önemi. *Çağdaş Eğitim, 265,* 15-17.

Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa.

Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim & okul öncesi eğitim programı.* İstanbul: Ya-Pa.

Aral, N., & Can Yaşar, M. (2015). 36-72 aylık çocuklar için eğitim programı. A. Köksal Akyol (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları* içinde (s. 78-112). Ankara: Hedef.

Arı, M. (2003). Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 31-35). İstanbul: Morpa.

Arslan, Z. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi.* Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Aydın, A. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına yönelik değerlendirmeler.* Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Ayvacı, H., Devecioğlu, Y., & Yiğit, N. (2002, Eylül). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi.* V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, ODTÜ, Ankara.

Balcı, A., Gündoğdu, K., & Çelik, N. (2012). Okul öncesi eğitim programına ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 10-24.

Başar, H. (2008). *Sınıf yönetimi.* Anlara: Anı.

Başara Baydilek, N., & Türkoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitim programı ve örtük program bağlamında akıl yürütme becerilerinin yeri. *Elementary Education Online,15*(2), 367-377.

Brewer, J. A. (2001). *Introduction to early childhood education preschool through primary grades.* United Stated of America: Allyn & Bacon.

Budunç, A. B., & Haktanır, G. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla çalışma ortamlarının değerlendirilmesi.* XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Can Gül, Ş. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Can Yaşar, M. (1998). *Ankara il merkezindeki anasınıfı öğretmenlerinin yeni eğitim programı konusundaki bilgi düzeylerinin saptanması.* Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cömert, S. (2003). *2002 yılı okul öncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşleri ve uygulamaları (Sakarya ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Curby, G. M., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher-child interactions and chidren's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology,* 101 (4), 912-925.

Çalışandemir, F. (2002). *Burdur ili okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin uygulama yeterlik düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Çaltık, İ. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve programın kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelenk, S. (2003). İlk okuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *36,* 1-2.

Dağlıoğlu, E. (2009). Okul öncesi öğretmenlerin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 40-80). Ankara: Anı.

Delen Tanrıverdi, H. (2008). *Anasınıfı öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarıyla anasınıfı eğitim programına öngörülen hedeflere ulaşılma derecesi arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Demir, Ö. (2001). *Anasınıfı programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Demirdalıç, A. (2003). *Çorum il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin oyun etkinliklerini planlama, uygulama ve oyuncak seçimi, kullanımı*

becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Deniz Kan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Fakültesi Dergisi, 27*(1), 169-178.

Dilek, H. (2013). *2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dinçer, Ç., & Ulutaş, İ. (1999). Yaşamımızdaki ilk matematiksel kavramlar ve materyaller. *Çağdaş Eğitim, 253,* 23-28.

Driscoll, A., & Nagel, N. G. (2008). *Early chidhood education*. Baston: Pearson.

Durmuşçelebi, M., & Akkaya, D. (2011). 2006 Okulöncesi eğitim programının uygulanmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 31*(2), 255-272.

Durmuşoğlu, M. C. (2004). *MEB okul öncesi eğitim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Düşek, G. (2008). *2006 yılında uygulamaya konulan okul öncesi programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Ordu ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Düzgün, Ü. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı ve 2012 değişikliklerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Espinosa, L. (2002). High quality preschool: why we need it and what it looks like. *National Institute For Early Childhood Education Researach, 1,* 1-11. http://nieer.org/resources/policybriefs/1 sayfasından erişilmiştir.

Eurodice. (2010). *Avrupa'da eğitim ve öğretim sistemlerinin yapısı*. Türkiye: European Commission Eurodice.

Genç, Ş. Ş. (1997). *Anasınıfı öğretmenlerinin eğitim programından yararlanma derecesi ve nedenlerinin araştırılması.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Göle, M. O. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. & Karacaoğlu, Ö. C. (2005). *İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi, eğitimde yansımalar:* VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Bildiriler Kitabı, 17-40.

Güler, D. S. (2001). *4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gürkan, T. (2010). Erken çocukluk dönemi ve okul öncesi eğitim. Ş. Yaşar (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Gürkan, T. (2016). Okul öncesi eğitim programı. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* içinde (s.29-80). Ankara: Anı.

Güven, G., Ahi, B., Tan, S., & Karabulut, R. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri hakkındaki görüşleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 34*(1), 25-49.

Isenberg, J. P., & Jalongo M. R. (2001). *Creative Expression and play in the early childhood curriculum*. New York: Macmillan.

Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumu.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İnce, Z. (2014). *Yenilenen okulöncesi eğitim programının öğretmenler tarafından uygulanma düzeyi.* 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

İş, A. (2017). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik algıları.* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Jackman, H., L. (2005). *Early education curriculum. Achid's connection to the World*. United States of America: Thomson Delmar Learning.

Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenler oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Kamış, S. (2007). *Okul öncesi programının eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılmasında öğretmenlerin etkililik düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Kandır, A. (1991). *Okul öncesi eğitim kurumlarında 4-6 yaş grubu eğitim programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kandır, A., Özbey, S., & İnal, G. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını planlama ve uygulamada karılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(6), 373-387.

Kandır, A., Özbey, S., & İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde program (1) kuramsal temeller.* Ankara: Morpa Kültür.

Kandır, A., Uyanık, Ö., & Yazıcı, E. (2011). *Eğlenceli etkinliklerle okuma yazmaya hazırlık.* Ankara: Efil.

Kandır, A., Can Yaşar, M., İnal, G., Yazıcı, E., Ceylan, Ş., Yazıcı, Z., Çalışandemir, F., Özbey, S., & Uyanık, Ö. (2012). *Dil etkinlikleri.* Ankara: Efil.

Karademir, A. (2016). Eğitici-yaratıcı drama ve uygulama ilkeleri. S. Pekdoğan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri* içinde (s. 53-78). Ankara: Eğiten.

Karamustafaoğlu, S., & Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 65-81.

Karakaş, U. U. (2002). *Okul öncesi öğretmenlerinin yeterlikleri.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Katrancı, M. (2014). Okul öncesi eğitim ve önemi. S. Seven (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 2-17). Ankara: Pegem Akademi.

Kay, M. A. (2015). *2013 Okulöncesi eğitim programındaki kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Batman ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Kaya, Ö. M. (2012). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk merkezli yaklaşım uygulamalarının değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keat, J. B., & Wilburne, J. M. (2009). The impact of storyboooks on kindergarten children's mathematical achievement and approaches to laerning. *US_China Education Review, 6*(7), 61-67.

Kerem, E. & Cömert, D. (2004). Okul öncesi eğitimin sorunlarına genel bir bakış. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 29-35.

Kılbaş, Ş. (2000). Varoluşçu eğitim felsefesi açısından eğitsel etkinlikler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(19), 24-33.

Kim, J. (2010). *In the eye of beholder: perpectives on quality in early childhood and care.* Unpublished Doctoral's Thesis, Illinois University, Unites States.

Koç, F. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Köksal, O., Balaban Dağal, A., & Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies, 46*(IV), 379-394.

Krippendorff, K. (2011). *Computing Krippendorff's alpha reliability*. Retrieved from http://repository.upenn.edu/asc_papers/43.

Kundakçı, S. (2013). *Tokat ili örneğinde zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasının değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Küçükturan, G. (2003). Okul öncesi fen öğretiminde bir teknik: analoji. *Milli Eğitim Dergisi, 157*, 16-21.

Krnjaja, Z. (2015). The quality of early childhood education curriculum framework in the republic of Serbia. *Quality, social justice and accountability in education Worldwide, BCES conference books.* (s. 191-204).

Kwon, Y.I. (2004). Early childhood education in Korea: Discrepancy between national kindergarden curriculum and practices. *Educational Review,* 56, 297-312.

La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. (2004). The classroom assesment scoring system: finding from the prekindergarten year. *The Elemeentary School Journal*, 104 (5), 409-426.

Lawhon, T., & Cobb, J. B. (2002). Routines that build emergent literacy skills in infants, toddlers, and preschoolers. *Early Childhood Education Journal, 30*(2), 113-118.

Li, Y., L. (2006). Classroom organization: understanding the context in which children are expected to learn. *Early Childhood Education Journal, 34*(1), 37-43.

Lillard, A. S. (2012). Prschool children's development in classic Montessori, supplemented montessori and conventional programs. *Journal of School Psychology, 50*(3), 379-401.

McMullen, M. B., Elicker, J., Geotze, G., Huang, H. H., Lee, S., Mathers, C., Wen, X., & Yang., H. (2006). Using collaborative assessment to examine the relationship between self-reported beliefs and the docu-mentable practics of preschool teachers. *Early Childhood Education Journal, 34*(1), 81-91.

MEB 1739 Sayılı Temel Eğitim Kanunu. (1973) *T.C. Resmi Gazete*. 14574, 24 Haziran 1973.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1952). *Anaokulları programı ve yönetmeliği ile anaokullarına öğretmen yetiştirme kursu geçici programı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.). *Milli eğitim şuraları*. http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/sura.htm sayfasından erişilmiştir.

Metin, N. (2001). Okul öncesi dönemde matematiksel kavramların gelişimi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1, 4-5.

Mligo, I. R. (2016). Teachers' perceptions and concerns about the implementation of the 2005 preschool curriculum in Tanzania. *Early Years, 36*(4), 353-367.

Ntumi, S. (2016). Challenges pre-school teachers face in the implementation of the early childhood curriculum in the cape coast metropolis. *Journal of Education and Practice, 7*(1), 54-62.

Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (1993). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: MEB.

Oktay A. (2002), *Yaşamın sihirli yılları.* İstanbul: Epsilon.

Oğuz, T. (2013). *2006 yılı okul öncesi programıyla ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Kandır, A., & Turla, A. (2006). *Müziğin okul öncesi eğitimde kullanılması.* Ankara: Kök.

Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Şahin Tezel, F., Kandır, A., &Turla, A. (2007). O*kul öncesi eğitimde drama teoriden uygulamaya*. Ankara: Kök.

Önder, A. (2000). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama: kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri.* İstanbul: Epsilon.

Önder, A. (2016). Okul öncesinde eğitici drama uygulamalarının önemi ve uygulama ilkeleri. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri* içinde (s. 149-176). Ankara: Anı.

Özdemir, S., Bacanlı, H., & Sözer M. (2007). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri.* Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Özsırkıntı, D., Akay, C., & Yılmaz Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği) . *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 313-331.

Öztürk Y., Gangal M., & Aydın, Z. N. (2013). Okul öncesi eğitim programı ve ilkokula hazırlık, T. Erdoğan (Ed.), *İlkokula Hazırlık ve İlkokul Programları* içinde (s. 13-25). Ankara, Eğiten.

Parlayıldız, B. (1998). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin anasınıfı programını uygulamadaki yeterlik dereceleri.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Parlakyıldız, B., & Yıldızbaş, F. (2007, Eylül). *Okul öncesi öğretmenlerinin 2006 programını değerlendirme sürecindeki performanslarının incelenmesi*. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Pehlivan, H. (2014). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı.

Perihanoğlu, P. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim hedeflerini gerçekleştirme düzeyi (Van ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Poyraz, H., & Dere H. (2011). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri.* Ankara: Anı.

Reeves**,** Diona. L. (2007). Parent Involvement in Early Childhood Settings. Pace, USA http://www.highreach.com/pdfs/PACEVol1-02.pdf sayfasınadn erişilmiştir.

Rudd, L. C., Lambert, M. C., Satterwhite M., & Zaier, A. (2008). Mathematical language in early childhood settings: What really counts?. *Early Childhood Education Journal*, *36*, 75-80.

Saban, A. (2002). *Öğrenme ve öğretme süreci. Yeni teori ve yaklaşımlar.* Ankara: Nobel.

Sadık, F. (2004). Okul öncesi sınıflarda gözlenen problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 13, 88-97.

Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*(1), 63-73.

Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları.* Ankara: Anı.

Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yetenekleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*, 21-30.

State Board of Education. (2007). *Early childhood: A guide to early childhood program development.* Retrrieved from www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/DEPS/Early/early-childhood guide.pdf

Şahin, Ç., Yılmaz Kartal, O. & İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 101-118.

Şıvgın, N. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Denizli ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Şimşek, Ö. (2012). Okul öncesi eğitimi programında planlama ve etkinlikler. F. Alisinanoğlu (Ed.), *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri* içinde (s.25-62). Ankara: Pegem.

Temel, Z. F. (Ed.). (2015). *MEB okul öncesi eğitim programına göre hazırlanmış etkinlik plan örnekleri.* Ankara: İzge.

Tuğrul, B., Erkan, S., Durmuşoğlu, M. C., Veziroğlu, M. & Ertürk, H. G. (2010, Mayıs). *Okul öncesi öğretmenlik uygulamalarının verimliliğini arttırma yönünde öğrenci, öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesi.* Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II'de sunulmuş bildiri, 16- 18 Mayıs 2010, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Turaşlı, N. (2007). *Okul öncesi eğitime giriş.* Ankara: Anı.

Turla, A. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sanat etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerinin incelenmesi.* Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Turunen, A. T., Maatta, K., & Uusiautti, S. (2012). Fortyyears of Finnishpre-schooleducation: thedevelopment of curriculabetween 1972 and 2000. *Lapland Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, The Curriculum Journal, 23*(4), 585-599.

Tuul, M., Ugaste, A., & Mikser, R. (2011). Teachers' perceptions of the curricula of the Soviet and post-Soviet eras: A case study of Estonian pre-school teachers. *J. Currıculum Studies, 43*(6). http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2011.596225 sayfasından erişilmiştir.

Tükel, A. (2017). *2013 Okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Türnüklü, A. (2001). Eğitim bilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 26,* 8–13.

Uşun, S., & Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 125- 138.

Uyanık Balat, G. (2016). Okul öncesi eğitimde anlatım, tartışma, soru-cevap, örnek olay, gezi, gözlem ve gösteri öğretim yöntemleri. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri* içinde (s. 239-264). Ankara: Anı.

Uzun, H. (2007). *Malatya ilinde okul öncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (anasınıfı üzerine bir çalışma).* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Ünver, G., & Erdamar, G. (2015). Türkiye'de erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin eğitim programı geliştirme sürecine katkıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 16*(1), 215-234.

Ünver, N. (2016). *Okul öncesi eğitim programını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve bu ölçeğe bağlı olarak öğretmenlerin uygulamalarını değerlendirmeleri.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., & Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teacher's beliefs about early childhood curriculum. *Early Childhood Development and Care, 173*(3), 227-249.

Wen, X., Elicker, J.G., & McMullen, M.B. (2011). Early childhood teachers‟ Curriulum beliefs: Are they consistent with the observed classroom practices?. *Early Childhood Education And Develpment, 22*(6), 945-969.

Wishard, A., Shivers, E. M., Howes, C. & Ritchie, S. (2003). Child care program and teacher pratices: Associations with quality and children's experiences. http://www.researchgate.net/publication/223173023 sayfasından erişilmiştir.

Yavuzer, H. (2013). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimi ile çocuğunuzun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi.

Yazar, A., Çelik, M., & Kök, M. (2008). Aile katılımının okul öncesi eğitimde ve 2006 okul öncesi eğitim programındaki yeri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(2), 233-243.

Yazıcı, Z. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcı sanat çalışmalarında dilin kullanımı*. İstanbul: Morpa.

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

EKLER

EK 1. Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü Resmi İzin Yazısı

T.C.
ADIYAMAN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 48278708-150-E.1917194 18/02/2016
Konu : Bilimsel Araştırma İzni.

VALİLİK MAKAMINA
ADIYAMAN

İlgi: a) Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 05/01/2016 tarih ve 80287700-302.08.01-159 sayılı yazısı.
b) 16/02/2016 tarihli Araştırma Değerlendirme Komisyonu Kararı.

Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği doktora programı öğrencisi Filiz AYDEMİR'in Doç. Dr. Ümit DENİZ danışmanlığında "Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programını Planlama ve Uygulamaya Yönelik Çalışmalarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında ilimize bağlı Okul Öncesi Kurumlarında ve anasınıflarında görevli öğretmenlerle gönüllülük esasına göre veri toplama çalışmaları yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.
Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Seyfi ÖZKAN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
18/02/2016

Murat SÜZEN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bilgi İçin : Temel Eğitim Şub. (Mehmet KIRMIZI) Adres : Milli Eğitim Md. ADIYAMAN

EK 2. Demografik Bilgi Toplama Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ TOPLAMA FORMU

Değerli Öğretmen,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında; "Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programını Planlama ve Uygulamaya Yönelik Çalışmalarının İncelenmesi" isimli Doktora tezini hazırlamaktayım. Hazırlamakta olduğum tezim için gerekli olan verileri toplamak için geliştirilen "Demografik Bilgi Toplama Formu"nda toplam 9 soru yer almaktadır. Her bir soru için tek seçenek işaretlemeniz gerekmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler, araştırmanın amacı doğrultusunda sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır.

Katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Filiz AYDEMİR
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

Okul Adı : ……..

Öğretmen Adı: ……

Tarih : ……....

<u>Lütfen maddeleri dikkatlice okuyup ilgili seçeneklerden sadece birini işaretleyiniz.</u>

1. **Cinsiyetiniz**
   1. Kadın 2. Erkek

2. **Yaşınız**
   1. 25'ten Küçük
   2. 26-30
   3. 31-35
   4. 36-40
   5. 41-45
   6. 46 ve üstü
   7.

3. **Mezun Olduğunuz Okul Türü**
   1. Lise Mezunu
   2. Ön Lisans
   3. Lisans
   4. Lisans Üstü

4. Mezun Olduğunuz Program Türü

1. Çocuk Gelişimi (Lise)
2. Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Öğretmenliği
3. Anaokulu Öğretmenliği
4. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği
5. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği (Açık Öğretim)

5. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumunuz?

1. Aldım 2. Almadım

6. Çalıştığınız Okul Türü

1. İlkokula Bağlı Anasınıfı 3. Liseye Bağlı Anasınıfı
2. Ortaokula Bağlı Anasınıfı 4. Resmi Bağımsız Anaokulu

7. Kadro Durumunuz

1. Kadrolu 2. Ücretli

8. Mesleki Kıdeminiz

1. 1 Yıldan Az
2. 1-5 Yıl
3. 6-10 Yıl
4. 11-15 Yıl
5. 16-20 Yıl
6. 21 ve Üstü

9. Çalıştığınız Yaş Grubu

1. 3 Yaş
2. 4 Yaş
3. 5 Yaş
4. 6 Yaş

EK 3. Gözlem Formu

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENİNİN SINIF İÇİ UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖZLEM FORMU

Sayın Uzman,

"Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programını Planlama ve Uygulamaya Yönelik Çalışmalarının İncelenmesi" isimli çalışma için sınıf içinde yarım günlük uygulamaları video ile kayıt altına alınan öğretmenlerin uygulamalarını değerlendirmek amacıyla bu form hazırlanmıştır. Gözlem formunda yarım günlük eğitimde yer alabilecek uygulamalara yönelik toplam 31 soru vardır. Her bir soru "Evet" ya da "Hayır" şeklinde yanıtlanmaktadır. **Öğretmenin, o tarihe ait aylık plan, günlük eğitim akışı, etkinlik planı dokümanlarını inceledikten sonra** yarım günlük uygulamasının video kaydını izleyiniz ve gözlem formu sorularını yanıtlayınız. Sorularda "Hayır" yanıtını işaretlediğinizde gerekçesini açıklayınız.

Yardımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Filiz AYDEMİR
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

Okul Adı : …….

Öğretmen Adı : …….

Uygulama Tarihi: ……..

		Evet	Hayır (Gerekçesini açıklayınız)
1	Sınıf içi uygulamalar aylık plana uygun mu? **(Sınıf içi uygulamaların bütünü aylık plana uygun ise evet yanıtı verilecek)**		
2	Sınıf içi uygulamalar günlük eğitim akışına uygun mu? **(Sınıf içi uygulamaların bütünü günlük eğitim akışına uygun ise evet yanıtı verilecek)**		
3	Sınıf içi uygulamalar etkinlik planına uygun mu?		
4	Etkinlik uygulanırken günlük eğitim etkinliğindeki kazanım ve göstergelere hizmet ediyor mu?		
5	Etkinlik uygulanırken gelişim alanlarına dengeli olarak yer verildi mi?		
6	Etkinliklere başlamadan önce gerekli güvenlik önlemleri alındı mı?		
7	Etkinlikler uygulamaya başlamadan önce etkinlikte kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunmasına dikkat edildi mi?		
8	Etkinliklere başlamadan önce gerekli açıklamalar yapıldı mı?		
9	Çocuklara günlük eğitim akışı kapsamında hangi etkinliklere yöneleceklerine ilişkin tercih ve planlama yapma şansı tanındı mı?		
10	Çocukların sorumluluk almalarına uygun ortam sağlandı mı?		
11	Çocuklar çeşitli etkinliklere katılması için motive edildi mi?		
12	Sürekli aynı çocuklarla, materyallerle ve oyun merkezlerinde oynayan çocuklar, farklı çocuklarla, materyallerle ve merkezlerde oynamaya özendirildi mi?		

13	Grupta liderlik özelliği taşıyan çocuklara kendilerini bu yönde geliştirebilmeleri için fırsatlar tanındı mı?		
14	Grupta çekingenlik özellik taşıyan çocukları kendilerini ifade etmeleri için fırsat tanındı mı?		
15	Etkinliklerde çocukların günlük yaşantılarından yararlanıldı mı?		
16	Çocukların sordukları sorulara gelişim düzeylerine uygun ve yeterli cevaplar verildi mi?		
17	Problem durumlarında çocukların kendi kendilerine çözüm yolu bulmaları için fırsat verildi mi?		
18	Etkinliklerde çocukların deneyerek-yaparak öğrenmesine fırsat tanındı mı?		
19	Etkinliklerde çocukların işbirliği ve dayanışma içerisinde çalışmaları sağlandı mı?		
20	İstenmeyen davranışları yok etmede olumlu davranışları öne çıkarma ve pekiştirme yöntemi kullanıldı mı?		
21	İstenmeyen davranışlar gözlendiği durumda ceza uygulama, etiketleme gibi davranışlara yönelindi mi?		
22	Birden fazla etkinlik bir bütün olarak ele alınarak bütünleştirilmiş bir etkinlik yapılabildi mi?		
23	Etkinlikler uygulanırken aynı özellikteki etkinlikleri (aktif-aktif ya da pasif-pasif) ardarda **getirmemeye** dikkat edildi mi?		
24	Eğitim etkinlikleri sırasında bireysel çalışmalarla küçük- büyük grup çalışmalarına dengeli olarak yer verildi mi?		
25	Sınıf içi etkinliklerde değişik öğretim yöntemleri kullanıldı mı?		
26	Sınıf içi etkinliklerde tek bir yönteme öncelik ve ağırlık vermekten kaçınıldı mı?		
27	Sınıf içi etkinliklerde çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini ve aktif katılımını sağlayıcı yöntemler kullanıldı mı?		
28	Aile katılım çalışmalarına yer verildi mi?		
29	Aile katılım çalışmaları yapılan etkinliği destekler nitelikte mi?		
30	Sınıfta özel gereksinimli bir çocuk bulunması durumunda etkinliklerin yönteminde ve kullanılan materyallerde düzenlemeler yapıldı mı? (Bu soru sınıfta uygulama sırasında özel gereksinimli çocuk var ise yanıtlanacak).		
31	Sınıfta özel gereksinimli bir çocuk var ise yapılan uygulamalar gereksinime uygun mu? (Bu soru sınıfta uygulama sırasında özel gereksinimli çocuk var ise yanıtlanacak).		

EK 4. Bireysel Görüşme Formu

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN AYLIK PLAN, GÜNLÜK EĞİTİM AKIŞI VE ETKİNLİK PLANLARINA YÖNELİK BİREYSEL GÖRÜŞME FORMU

Okul Adı : …….

Görüşülen Öğretmen: ……....

Görüşme Tarihi : ……

Merhaba,

…./…./….tarihinde, Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programını Planlama ve Uygulamaya Yönelik Çalışmalarının İncelenmesi adlı doktora tez çalışması kapsamında sizinle görüşme yapmak üzere bir araya gelmiş bulunuyoruz. Araştırma kapsamında sınıfınızda gözlemler yapmayı, sizinle görüşmeyi ve aynı zamanda aylık plan, etkinlik planlarınızı ve günlük eğitim akışını incelemeyi planladığımı daha önce belirtmiş ve yazılı onayınızı almıştım. Sürecin bir parçası olan görüşmemizi sizin için bir sakıncası yoksa ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Görüşme sırasında istediğiniz zaman soruları tekrarlayabilir ya da sorular yeterince açık değilse açıklama yapabilirim. Lütfen görüşme sırasında, kendinizi bir sohbet ortamında olduğu gibi rahat hissetmeye çalışın…

Teşekkür ederim. Kendinizi hazır hissediyorsanız görüşme sorularına geçmek istiyorum.

Not: Bireysel görüşme için soru sayısı fazla. Bu nedenle, her bir öğretmenle aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planını farklı günlerde konuşmak üzere üç ayrı oturum yapılabilir.

Aylık Plan İle İlgili Sorular

1. Aylık plan hazırlarken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz?
2. Kazanım ve göstergeleri saptarken nelere dikkat ediyorsunuz?
3. Kavramları belirlerken nelere dikkat ediyorsunuz?
4. Alan gezilerini belirlerken nelere dikkat ediyorsunuz?
5. Aile katılım çalışmalarınızı neye göre hazırlıyorsunuz?
6. Planın değerlendirmesini hangi açılardan nasıl ve ne zaman yapıyorsunuz?
7. Değerlendirme yapmak sizce neden önemlidir?

Günlük Eğitim Akışı İle İlgili Sorular

8. Günlük eğitim akışını hazırlarken hangi noktaları öncelikli olarak dikkate alıyorsunuz?
9. Etkinlikleri günlük eğitim akışı içerisinde sıraya koyarken nelere dikkat ediyorsunuz?
10. Değerlendirmeyi hangi açılardan nasıl ve ne zaman yapıyorsunuz?
11. Değerlendirme yapmak sizce neden önemlidir?
12. Günlük eğitim akışında yaptığınız değerlendirmeleri bir sonraki günün planlamasına nasıl yansıtıyorsunuz?

Etkinlik Planı İle İlgili Sorular

13. Etkinlik planlarınızı yaparken hangi kriterleri göz önüne alarak hazırlıyorsunuz?
14. Kazanım ve göstergeleri saptarken nelere dikkat ediyorsunuz?
15. Etkinlikleri hazırlarken ne tür materyallere yer veriyorsunuz?
16. Sözcük ve kavramları belirlerken nelere dikkat ediyorsunuz?
17. Öğrenme sürecini açıklarken nelere dikkat ediyorsunuz?
18. Ailenin katılımını sağlamanın çocuk açısından yararları nelerdir?
19. Aile katılımı çalışmalarını planlarken nelere dikkat ediyorsunuz?
20. Sınıfınızda etkinlik planında uyarlama yapmanızı gerektirecek özel gereksinimli çocuk var mı?
    - ❖ Özel gereksinimli çocuk var ise diğer soru sorulacak.
21. Uyarlamayı yaparken nelere dikkat ediyorsunuz?
22. Çocukların bireysel farklılıklarını nasıl dikkate alıyorsunuz?
23. Çocukları aktif kılmak için etkinliklerde nasıl bir yol izliyorsunuz?
24. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini nasıl uygulamaktasınız?



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...