

**T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİMDALI**

**MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI ANAOKULU VE
ANASINIFLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN UYGULANAN
OKULÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINA VE PROGRAMIN KULLANIMINA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

144802

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

İLKNUR ÇALTIK

Tez Danışmanı

Yard.Doç.Dr. ADALET KANDIR

Ankara,2004

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

02926081 no'lu İlknur Çaltık'a ait "Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Anaokulu ve Anasınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programına ve Programın Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" adlı çalışma jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof.Dr. Esra ÖMEROĞLU

Üye

Yard.Doç.Dr. Adalet KANDIR (Danışman)

Üye

Doç.Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

ÖNSÖZ

Okul öncesi eğitim programları, okulöncesi eğitim kurumlarında, eğitimin kalitesini belirleyen en önemli unsurlardan biridir. Ülkemizde ilk kez gelişimsel hedeflere dayalı olarak 1994 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), ilgili birimler ve üniversitelerden uzmanların katılımı ile bir Okul öncesi eğitim programı hazırlanmış ancak bu programın kullanımına ilişkin yapılan çalışmalara, araştırmalara, uygulama ve gözlem sonuçlarına bakıldığında, programın özüne ters düşecek uygulamalara rastlanmıştır. Bu nedenle, MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesi ve öğretmenlerin programı daha iyi benimsemeleri için yeni bir okulöncesi eğitim programı hazırlanmaya karar verilmiş böylece, 36-72 aylık çocukların gelişimlerine ve okulöncesi eğitimin kalitesinin artırılmasına katkıda bulunmak üzere 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı hazırlanmıştır. Diğer taraftan, öğretmenin eğitim programını gereği gibi algılaması ve kullanması son derece önemlidir çünkü eğitimin başarısı; eğitim programının öğretmen tarafından doğru anlaşılacak, sistemli bir şekilde uygulanmasına bağlıdır. Bu noktadan hareketle bu tez, 2002-2003 Öğretim yılında uygulanmaya başlanılan 2002 Okulöncesi Eğitim Programını anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin nasıl algıladıklarını, programın hazırlanması ve uygulanması sırasında karşılaştıkları güçlükleri ve nedenlerini incelemek amacını taşımakta, programın başarısını arttıracak etkenleri tartışmaya çalışmaktadır.

Tezi hazırlarken her anlamda yardım ve desteğini gördüğüm, titizliği ve yol gösterici görüşleri ile tezin şekil alışında çok önemli katkıları bulunan değerli hocam Yard.Doç.Dr. Adalet Kandır'a çok teşekkür ediyorum.

Tezin istatistiki planlamasının yanı sıra değerli görüş ve düşünceleri ile araştırmanın her aşamasında katkıda bulunan Dr. Semra Tican Başaran'a ve EARGED Araştırma Şubesi personeline, tezin istatistiklerine yaptığı katkılardan dolayı sevgili Ceylan Çizmeli'ye, açık uçlu soruların kontrolünde gösterdiği titizlikten dolayı sevgili Meltem Tüysüz'e ve de çalışmanın sonuçlarına yönelik görüşleri ile önerilerin oluşmasına katkıda bulunan değerli büyüğüm Bakiye Albayrak Özgeç'e teşekkürlerimi sunuyorum. Benimle birlikte tezin olağan, bazen de olağandışı tüm sıkıntılarını paylaşan aileme özellikle anneme ve de tüm çalışma arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

ÖZET

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2002 yılında uygulamaya konulan 36-72 aylık çocuklar için hazırlanmış olan Okul Öncesi Eğitim Programına ve programın kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli niteliğinde olan araştırmanın evrenini Türkiye genelinde MEB'e bağlı resmi ve özel anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma verileri, toplam 17 ilden oluşan örnekleme yer alan Bursa, İstanbul, Muğla, İzmir, Antalya, Mersin, Zonguldak, Ordu, Kastamonu, Ankara, Kayseri, Malatya, Erzurum, Bingöl, Gaziantep, Diyarbakır, Siirt illerinde görevli 1194 öğretmenden anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya MEB Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi tarafından destek verilmiştir. Toplanan verilerin analizinde frekans ve yüzde dağılımı, chi-square testi, aritmetik ortalama, standart sapma, tek yönlü anova testi ve hangi grupların birbirinden farklı olduğunu belirlemek için de Tukey HSD Post-Hoc Testi istatistikleri kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir; MEB'e bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının çoğunda, okul öncesi eğitim programından yararlanan çocukların ağırlıklı olarak 6 yaşında oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı zamanında uygulamaya başladığı, program hakkındaki ilk bilgiyi de okullarına gönderilen resmi yazıdan ve meslektaşlarından edindikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin programın uygulanması sırasında en fazla karşılaştıkları güçlükleri sırasıyla; rehberlik çalışmalarının yetersizliği, fiziksel koşulların yetersizliği, çocuk sayısının fazla olması ve araç-gereç yetersizliği olarak nitelendirdikleri saptanmıştır. 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 dağılımının belirlenmesi, aile katılımı etkinliklerinin planlanması ve uygulanması sırasında güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Günlük plandaki etkinlikleri gerçekleştirirken; serbest zaman, Türkçe dil, okuma-yazmaya hazırlık, oyun etkinliklerini “her zaman”, müzik etkinliğini “çoğunlukla”, fen doğa etkinliğini ise “ara sıra” gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumlarının planlanması sırasında en çok çocukların ilgilerine uygunluk ile hedef ve kazanılması beklenen davranışlara uygunluğu gözönünde bulundurdıkları anlaşılmıştır. Okul öncesi eğitim programı hedeflerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerine göre programdaki psiko- motor, sosyal-duygusal ve bilişsel gelişim alanlarındaki hedeflerin “tamamen gerçekleştiği” , öz bakım becerilerindeki hedeflerin “çoğunlukla gerçekleştiği” yönündedir. Öğretmenlerin gerçekleşmeyen hedeflerin en önemli nedeni olarak sırasıyla; fiziksel koşulların yetersizliğini, ailelerin tutumunu, araç gereç yetersizliğini ve çocuk sayısının çokluğunu gördükleri, Türkiye genelinde farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin ise hedeflerin gerçekleşmemesinde en önemli neden olarak fiziksel koşulların yetersizliğini gördükleri tespit edilmiştir. Günlük ve yıllık planların değerlendirmesini öğretmenlerin büyük bir bölümünün yaptığı anlaşılmıştır. Davranış değerlendirme formunu öğretmenlerin büyük bir bölümünün kullandığı ve yine çoğunun kullanım sıklığının ayda bir olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakınının aile katılımının programın başarısını arttırdığı görüşünde oldukları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin programa ailelerin katılımını sağlamada yararlandıkları etkinliklerin başlıcalarının; veli toplantıları, bilgilendirme toplantıları, gezi,vb. etkinliklere katılımın sağlanması ve ailelerin meslekleri hakkında sınıfa gelip bilgi vermesi şeklinde sıralandığı tespit edilmiştir.

SUMMARY

This research has been done in order to determine the opinions of the teachers concerning Preschool Education Programme prepared for 36-72 month children that was issued by MEB (Ministry of National Education) in 2002, and about the usage of the programme. The universe of the research which is in the status of relative investigation was formed by the teachers who work in the nursery school and nursery classrooms private and state,that belong to MEB everywhere in Türkiye. The datum of the research were collected from the 1194 teachers who are on duty in total 17 provinces that take place in the sampling,which are Bursa , İstanbul , Muğla , İzmir , Antalya , Mersin , Zonguldak , Ordu , Kastamonu , Ankara , Kayseri , Malatya , Erzurum ,Bingöl , Gaziantep , Diyarbakır , Siirt by means of questionnaire. The research has been supported by MEB The Department Of Researching and Devoloping Education. At the analysis of the datum collected, the frequency and percentage dispersion ,chi-square test, arithmetic medium, standard deviation, single way anova test and also to determine which groups are different from each other Turkey HSD Post-Hoc Test statistics are used.

The findings which are obtained from the research can be summed up in this way, in most preschool state and private institutions belonged to MEB, it has been determined that the children who benefit from the preschool education programme are mostly 6 years old. It has been understood that a great amount of the teachers started to apply the 2002 Preschool Education Programme on time,that they had the first information about the programme from the official writing sent to their school and from theig colleagues.The teachers,while applying the programme, the troubles they came face to face have been respectively ; insufficiency of the guidance works, insufficiency of the physical conditions, the number of children being many and insufficiency of tools and materials. The teachers,while preparing

daily lesson plan, had troubles on the targets, the behaviours expected to gain and on performing connection amongst the subjects and on evaluating; while preparing the yearly plan, they had problems mostly on determining the dispersion of targets and the behaviours hoped to gain in the year, while planning and applying the family participating facilities. While performing the activities in the daily plan; it has been determined that they performed the spare time, Turkish Language, preparation to read and write and game activities “always”, the music facilities “mostly”, science and nature facilities “sometimes”. It has been understood that, while planning the educational situations, the teachers thought the children’s convenience to their interests and the convenience to the behaviours hoped to gain. According to the teachers’ opinions about the level of performing the preschool education programme, the targets on psico-motor, social – emotional and data processing improvement area was ” performed completely”, the targets at self care were performed “mostly”. It has been pointed out that the teachers thought ,as the most important cause of the targets that weren’t performed ,respectively insufficiency in physical conditions, the behaviour of the families, insufficiency of tools and materials, the number of children being more; that the teachers worked in Türkiye in different regions, at performing the targets , as the most important reason, have seen the insufficiency of the physical conditions. A great amount of the teachers performed evaluating the daily and yearly plans. It has been determined that most teachers used the behaviour evaluating form and the most used once a month. It has been understood that nearly all the teachers thought that family participating increased the success of the programme. It has been determined that at supporting the families to attend, the activities that they profited were; parents’ meetings, meetings of informing, travels, etc.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	i
SUMMARY.....	.iii
İÇİNDEKİLER.....	.v
KISALTMALAR	.viii
TABLolar DİZİNİ.....	.ix
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	.xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	.xv
 I. GİRİŞ.....	 1
I.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE ÖNEMİ.....	5
I.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN AMAÇLARI.....	8
I.2.1. Türkiye’de okul öncesi eğitimin amaçları.....	9
I.3. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN TEMEL İLKELERİ.....	10
I.4. ÇEŞİTLİ ÜLKELERDE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM.....	12
I.4.1. Amerika.....	12
I.4.2. Kanada.....	13
I.4.3. Japonya.....	14
I.4.4. İtalya.....	.15
I.4.5. İngiltere.....	. 15
I.4.6. Almanya.....	.17
I.5. TÜRKİYE’DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM	18
I.6. TÜRKİYE’DE YAYGIN OLARAK UYGULANAN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM MODELLERİ.....	22
I.7. KURUMSAL OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN ÖĞELERİ.....	25
I.7.1. Fiziksel Düzenleme.....	26
I.7.2. Araç-Gereç.....	29
I.7.3. Program.....	30

Sayfa

I.7.4. Öğretmen Davranışı.....	32
I.7.5. Öğretmen-Çocuk Oranı.....	35
I.7.6. Değerlendirme Yöntemleri.....	35
I.7.7. Okul Aile İşbirliği.....	36
I.7.8. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Teftişi.....	38
I.8. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI.....	39
I.9. 2002 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI.....	48
I.9.1. 2002 okul öncesi eğitim programı'nda kullanılan planlar	49
I.9.2. Günlük Plan.....	49
I.9.2.1. Serbest Zaman Etkinlikleri.....	52
I.9.2.2. Türkçe Dil Etkinlikleri.....	58
I.9.2.3. Oyun Etkinlikleri.....	62
I.9.2.4. Müzik Etkinlikleri.....	63
I.9.2.5. Fen Doğa Etkinlikleri.....	64
I.9.2.6. Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri.....	64
I.9.3. Yıllık Plan.....	65
I.10. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINDA ÖĞRETMENİN ROLÜ.....	67
I.11. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	71
I.11.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	71
I.11.2. Diğer Ülkelerde Yapılan Bazı Araştırmalar.....	82
I.12. Araştırmanın Amacı.....	86
I.13. Araştırmanın Önemi.....	89
I.14. Sınırlılıklar.....	90
I.15. Tanımlar.....	91
II. YÖNTEM VE ARAÇLAR.....	93
II.1. Evren ve Örneklem.....	96
II.2. Veri Toplama Araçları.....	102

	Sayfa
II.3. Veri Toplama Yöntemi.....	108
II.4. Verilerin Analizi.....	108
III. BULGULAR VE YORUMLAR.....	110
IV. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	252
KAYNAKÇA.....	268
EKLER.....	283



Kısaltmalar

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OÖE : Okulöncesi Eğitim

APK : Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi

AÇEV : Anne Çocuk Eğitim Vakfı



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1- Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler.....	111
Tablo 2- Öğretmenlerin eğitim durumlarının okul türüne göre dağılımı.....	116
Tablo 3- Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre mezun oldukları bölümlerin dağılımı.....	118
Tablo 4- Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programını uygulamaya başlama zamanlarının göre yaptıkları okul türüne göre dağılımı.....	119
Tablo 5- Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programı hakkındaki ilk bilgi kaynaklarının okul türüne göre dağılımı.....	120
Tablo 6- Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programı ile ilgili hizmet içi eğitim/kurs/seminere katılma durumlarının okul türüne göre dağılımı.....	122
Tablo 7- Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programını uygulamadaki yeterlilik algılarının dağılımı.....	123
Tablo 8- Öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikleri uygulamadaki yeterlilik algılarının dağılımı.....	124
Tablo 9- Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programını uygularken karşılaştıkları güçlüklerin okul türüne göre dağılımı.....	125
Tablo 10- Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programını uygularken karşılaştıkları güçlüklerin mesleki kıdeme göre dağılımı.....	128
Tablo 11- Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sınıflarında bulunan çocuk sayısının dağılımı.....	131
Tablo 12- Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programının daha önceki programdan farklılıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	133
Tablo 13- Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programında ünite planı olmamasına ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	134
Tablo 14- Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Program kitabındaki günlük plan, yıllık plan ve eğitim durumları örneklerinin anlaşılabilirliğine ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	135

Tablo	Sayfa
Tablo 15- Günlük, yıllık plan ve eğitim durumu örneklerinin anlaşılabilirliğine ilişkin görüşleri “Hayır/Kısmen” olan öğretmenlerin bu konuda belirttikleri nedenlerin dağılımı.....	136
Tablo 16- Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Program kitabından yararlanma sıklıklarının okul türüne göre dağılımı.....	137
Tablo 17- Öğretmenlerin farklı okulöncesi eğitim programlarına ilişkin bilgilerinin okul türüne göre dağılımı.....	139
Tablo 18- Öğretmenlerin okulöncesi eğitim kurumu binalarının yapı koşullarının uygunluğu ile ilgili görüşlerinin okul türüne göre.....	141
Tablo 19- Okulöncesi eğitim kurumlarının faaliyet gösterdikleri yılların bölgelere göre dağılımı.....	143
Tablo 20- İlköğretim okullarındaki anasınıflarının mevcut oyun bahçelerinin Dağılımı.....	145
Tablo 21- Bağımsız anaokullarının bahçe büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı.....	146
Tablo 22- Okulöncesi eğitim kurumlarındaki sınıfların genel özelliklerinin okul türüne göre dağılımı.....	148
Tablo 23- Okulöncesi eğitim kurumlarında sınıflarda bulunan köşelerin okul türüne göre dağılımı.....	153
Tablo 24- Okulöncesi eğitim kurumlarında sınıflarda bulunan köşelerin yeterliliklerinin okul türüne göre dağılımı.....	155
Tablo 25- Öğretmenlerin günlük planı hazırlarken güçlük çektikleri öğelerin okul türüne göre dağılımı.....	157
Tablo 26- Öğretmenlerin yıllık planı hazırlarken güçlük çektikleri öğelerin okul türüne göre dağılımı.....	161
Tablo 27- Öğretmenlerin günlük ve yıllık planın hazırlarken yararlandıkları destek materyallerinin okul türüne göre dağılımı.....	165
Tablo 28- Öğretmenlerin hazır plan örneklerinden yararlanma durumlarının okul türüne göre dağılımı.....	167
Tablo 29- Öğretmenlerin konu seçiminde bulunma durumlarının okul türüne göre dağılımı.....	168

Tablo	Sayfa
Tablo 30- Öğretmenlerin günlük planı uygularken kullandıkları etkinlikler ve etkinlikler sırasında yararlandıkları yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarına ilişkin dağılım ve ortalama değerleri.....	170
Tablo 31- Öğretmenlerin Türkçe-dil etkinliklerinde yararlandıkları yöntem ve tekniklerin kullanılma sıklığının dağılımı.....	171
Tablo 32- Öğretmenlerin okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinde yararlandıkları yöntem ve tekniklerin kullanılma sıklığının dağılımı.....	173
Tablo 33- Öğretmenlerin Oyun etkinliklerinde yararlandıkları yöntem ve tekniklerin kullanılma sıklığının dağılımı.....	174
Tablo 34- Öğretmenlerin serbest zaman etkinliklerinde yararlandıkları yöntem ve tekniklerin kullanılma sıklığının dağılımı.....	175
Tablo 35- Öğretmenlerin müzik etkinliklerinde yararlandıkları yöntem ve tekniklerin kullanılma sıklığının dağılımı.....	176
Tablo 36- Öğretmenlerin fen-doğa etkinliklerinde yararlandıkları yöntem ve tekniklerin kullanılma sıklığının dağılımı.....	178
Tablo 37- Öğretmenlerin günlük planı uygularken etkinlikleri gerçekleştirmelerine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre Anova betimsel istatistikleri.....	180
Tablo 38- Öğretmenlerin serbest zaman etkinliklerini gerçekleştirmelerine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre tek yönlü Anova sonuçları.....	182
Tablo 39- Öğretmenlerin Türkçe-dil etkinliklerini gerçekleştirmelerine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre tek yönlü Anova sonuçları.....	184
Tablo 40- Öğretmenlerin oyun etkinliklerini gerçekleştirmelerine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre tek yönlü Anova sonuçları.....	184
Tablo 41- Öğretmenlerin müzik etkinliklerini gerçekleştirmelerine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre tek yönlü Anova sonuçları.....	186
Tablo 42- Öğretmenlerin fen-doğa etkinliklerini gerçekleştirmelerine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre tek yönlü Anova sonuçları.....	187
Tablo 43- Öğretmenlerin okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerini gerçekleştirmelerine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre tek yönlü Anova sonuçları.....	189
Tablo 44- Öğretmenlerin günlük planın uygulanması sırasında güçlüklerle karşılaştıkları etkinliklerin okul türüne göre dağılımı.....	190
Tablo 45- Öğretmenlerin günlük planın uygulanması sırasında güçlüklerle karşılaştıkları etkinliklerin mesleki kıdeme göre dağılımı.....	192

Tablo	Sayfa
Tablo 46- Öğretmenlerin günlük planın uygulanması sırasında güçlüklerle karşılaştıkları etkinliklerin çalıştıkları yaş gruplarına ve sınıflarındaki çocuk sayısına göre dağılımı.....	193
Tablo 47- Öğretmenlerin eğitim durumlarının planlanmasında göz önünde bulundurdıkları faktörlerin okul türüne göre dağılımı.....	195
Tablo 48 Öğretmenlerin eğitim durumlarının planlanmasında göz önünde bulundurdıkları faktörlerin eğitim durumuna göre dağılımı.....	198
Tablo 49- Öğretmenlerin eğitim durumlarının hazırlanmasında karşılaştıkları güçlüklerin okul türüne göre dağılımı.....	200
Tablo 50- Öğretmenlerin eğitim durumlarının hazırlanmasında karşılaştıkları güçlüklerin bölgelere göre dağılımı.....	204
Tablo 51- Öğretmenlerin Okulöncesi Eğitim Programındaki hedeflerin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerinin dağılımı ve ortalama puanları.....	209
Tablo 52- Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programındaki hedeflerin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre Anova betimsel istatistikleri.....	213
Tablo 53- Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programındaki hedeflerin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre Anova sonuçları.....	215
Tablo 54- Öğretmenlerin 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki gerçekleşmeyen hedeflerin nedenlerine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre dağılımı.....	218
Tablo 55- Öğretmenlerin gerçekleşmeyen hedeflerin nedenlerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre dağılımı.....	221
Tablo 56- Öğretmenlerin gerçekleşmeyen hedeflerin nedenlerine ilişkin görüşlerinin bölgelere göre dağılımı.....	224
Tablo 57- Öğretmenlerin günlük planın değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre dağılımı.....	227
Tablo 58- Öğretmenlerin günlük planın değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre dağılımı.....	228
Tablo 59- Öğretmenlerin günlük planın değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin bölgelere göre dağılımı.....	229

Tablo	Sayfa
Tablo 60- Öğretmenlerin günlük planın değerlendirmesini nasıl yaptıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	231
Tablo 61- Öğretmenlerin yıllık planın değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre dağılımı.....	233
Tablo 62- Öğretmenlerin yıllık planın değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre dağılımı.....	234
Tablo 63- Öğretmenlerin yıllık planın değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin bölgelere göre dağılımı.....	235
Tablo 64- Öğretmenlerin yıllık planın değerlendirilmesini yaparken karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	237
Tablo 65- Öğretmenlerin davranış değerlendirme formunu kullanmalarına ilişkin görüşlerinin okul türüne göre dağılımı.....	238
Tablo 66- Öğretmenlerin davranış değerlendirme formunu kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	239
Tablo 67- Öğretmenlerin davranış değerlendirme formunun yeterliliğine ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	240
Tablo 68- Öğretmenlerin başka gelişim değerlendirme ölçeği/yöntemi kullanmalarına ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	241
Tablo 69- Öğretmenlerin kullandıkları farklı gelişim değerlendirme ölçeği/yöntemlerinin dağılımı.....	242
Tablo 70- Öğretmenlerin aile katılımının programın başarısına etkisine ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	244
Tablo 71- Öğretmenlerin ailelerle iletişim kurmada kullanılan teknikler ile ilgili görüşlerinin dağılımı ve ortalama puanları.....	245
Tablo 72- Öğretmenlerin ailelerin programa katılımını sağlamada kullanılan Etkinlikler ile ilgili görüşlerinin dağılımı ve ortalama puanları.....	247
Tablo 73- Öğretmenlerin aile katılımını sağlamada kullanılan etkinliklere ilişkin görüşlerinin okul türüne göre anova betimsel istatistikleri.....	250
Tablo 74- Öğretmenlerin aile katılımını sağlamada kullanılan etkinliklere ilişkin görüşlerinin okul türüne göre anova sonuçları.....	250

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge	Sayfa
Çizelge 1- 2002-2003 APK Verilerine göre Türkiye Genelindeki Resmi ve Özel Anaokulları ve Anasınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dağılımı.....	96
Çizelge 2- Bölgelere göre öğretmen sayılarının evreni temsil etme oranları ve örnekleme giren öğretmen sayılarının dağılımı	98
Çizelge 3- Araştırmanın örnekleminin illere ve bölgelere göre dağılımı	99
Çizelge 4- Araştırmanın örneklemine seçilen illerden anketlerin geri dönüş sayılarının okul türüne, bölgelere ve illere göre dağılımı.....	101
Çizelge 5- Gelişimsel alanlar ve hedefler	107
Çizelge 6- Hedeflerin, kullanılan yöntem ve tekniklerin ve de ailelerle iletişim kurmada ve aile katılımını sağlamada kullanılan tekniklerin gerçekleşme ve kullanılma düzeyleri ve puan sınırları	109

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1- Araştırmanın temel aşamaları	95



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilim ve teknolojideki gelişmelere paralel olarak gelişen ve değişen toplumlar, 19. yüzyıldan bu yana okullarda verilen eğitim ve öğrenme ile ilgili görüşlerini 20. yüzyılın ortalarından itibaren değiştirmeye başlamışlardır. Bir insanın ortalama ömründe meydana gelen değişimler gözönüne alınarak, bilinenlerin yeni kuşaklara aktarılmasının yeterli olamayacağı, bu nedenle eğitimin yaşam boyu süren bir araştırma süreci olarak yeniden tanımlanması gerekliliği üzerinde durmaya başlamışlardır.

Yaşam boyu öğrenme becerisinin kazanılmasında kişilere, araştırma yapmanın ve bilgiye ulaşmanın yolları gösterilerek, temelde nasıl öğrenileceğini öğretme bir başlangıç noktası olarak kabul edilirse, bireye, öğrenmeyi öğretme becerisini kazandırmaya yaşamın erken yıllarından, okulöncesi dönemden itibaren başlanması gerektiği söylenebilir. Çünkü 0-6 yaş gelişim ve eğitim açısından yaşamın en önemli dönemidir.

Sağlıklı bir toplum; bedensel, ruhsal, sosyal yönden sağlıklı bireylerden oluşur. Bireylerin tüm yönleriyle sağlıklı olabilmesi ise, çocukların çok yönlü gelişimine ve eğitimine önem vermek ve kaynak ayırmakla mümkündür. Yatırımların en etkilisi çocuklar için yapılan yatırımdır (Senemoğlu,2001:25).

Çocuğun tarihi, insanlığın tarihi ile özdeştir. Ancak, çocukluk kavramının; kendine özgü gelişimi, ilgi ve yetenekleri, etkinlikleri ile farklı bir dönem olarak algılanmaya başlaması toplumsal anlamda daha geç bir dönemin ürünüdür (Doğan,2000:1). Bununla beraber, yaşadığımız yüzyılda, erken çocukluk

dönemindeki çocukların gelişimleri, gereksinimleri ve eğitimleri ile ilgili uzun yıllardır yapılan araştırmalar sonucunda, okulöncesi eğitimin önemi ve gerekliliği artık benimsenmiştir.

Okulöncesi yaşlarda çocuğun içinde bulunduğu çevre ve verilen eğitim onun yetişkinlikteki kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını dolayısıyla da yaşam kalitesini büyük ölçüde belirlemektedir. Temel bilgi ve beceriler bu kritik dönemde zengin deneyimler ve eğitim durumları ile kazandırılmazsa daha sonraki yıllarda çocuğun öğrenme ve gelişim düzeyini sınırlamakta, zengin uyarıcı çevre ve deneyimler ise; okul öğrenimlerinin temelini oluşturan görme ve işitme algılarındaki seçiciliği, anadilini kullanma yeterliliğini, sayısal, uzaysal yetenekleri ve başarıma güdüsünü artırmaktadır (Oğuzkan ve Oral,1996: 5-7; Senemoğlu, 2001:25).

Erken çocukluk döneminde çocukların kişiliklerini geliştirmek, gelişim alanlarını desteklemek ve belli davranışları çocuklara kazandırmak amacıyla farklı program arayışları başlamış ve bu amaçla birçok okulöncesi eğitim programı geliştirilmiştir. Bu programların bir kısmı, ev ortamında aileyi eğiterek çocuğun gelişimini ve eğitimini desteklemeyi amaçlamıştır. Bir kısmı ise, kurum merkezli programlardır ve çocukların gelişimsel gereksinimlerini okul ve aile katılımı ile kurumda desteklemeyi hedeflemiştir (Yazıcı, 2003: 12).

Çocuğa doğrudan hizmet sağlayan programlar kurum merkezlidir. Burada amaç, çocuğun çok yönlü gelişiminin desteklenmesi, zorunlu eğitimden önce çocuğa gereken beceri ve yeterliliklerin kazandırılmasıdır. Bu eğitimin çocuklara verilebileceği eğitim kurumları da; anaokulları, anasınıfları ve çeşitli kurumlara bağlı okulöncesi eğitim kurumlarıdır (Kağıtçıbaşı ve ark.,1993:16).

Okulöncesi eğitim kurumları, 0-6 yaş arası çocukların tüm gelişimlerini sağlıklı ve düzenli fiziksel koşullar içinde, toplumun kültürel özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren; onlarda sağlam bir kişiliğin, sosyal duyarlılığın ve yaratıcı bir zekanın temelini atan; uzman-eğitici kadroya sahip, temel düsturu eğitim olan sosyal kuruluşlardır (Aksoy,1995).

Kurumsal okulöncesi eğitimin etkin olabilmesi, bu eğitimi meydana getiren öğelerin niteliğine bağlıdır. Bu öğeler;

- fiziksel düzenleme,
- araç-gereç,
- uygulanan program,
- öğretmen davranışı,
- uygulanan değerlendirme yöntemleri,
- öğretmen-çocuk oranı,
- kurum-aile işbirliği (Schweinhart, Weikart ve Lerner,1986; Bekman,1992, akt.Kağıtçıbaşı vd.1993:16)
- mevcut kurumların teftişidir.

Çocukların yaş, gelişim düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları, bireysel farklılıkları ve çevresel faktörler dikkate alınarak onların gelişimlerini destekleyen “çocuk merkezli” eğitim programları hazırlanması ve uygulanması okulöncesi kurumların eğitim kalitesini belirleyen en önemli noktalardan birisidir (Kandır, 2001).

Okulöncesi Eğitim Programı; esnek, yeniliklere açık, çocuklarda yaratıcı düşüncüyü, problem çözme becerilerini, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi

kurabilme yeteneklerini, karar verme becerilerini geliştiren hedefleri ve kazanılması beklenen hedef davranışları içermelidir (Rosser,1993: 35-42).

Okulöncesi eğitim programlarının hazırlanıp uygulanması kadar, öğretmenin programı algılaması da diğer bir önemli noktadır. Öğretmenlerin kullanımına sunulan bir eğitim programının öğretmen tarafından ne derece doğru yorumlandığı çalışmalarda bu programdan ne kadar yararlanıldığı ve kendilerini program konusunda yeterli bulup bulmadıkları verilen eğitimin amaçlarına ulaşmada birinci derecede önem taşır. Eğer program verimli bir şekilde kullanılmıyorsa plansız bir eğitim yapıyor demektir (Winter,1994: 91; Kandır,2002:7-8).

Ülkemizde ilk kez gelişimsel hedeflere dayalı olarak 1994 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, ilgili birimler ve üniversitelerden uzmanların katılımı ile bir Okulöncesi Eğitim Programı hazırlanmıştır. Ancak bu programın kullanımına ilişkin MEB tarafından yapılan çalışmalara ve üniversiteler tarafından yapılan araştırmalara, uygulama ve gözlem sonuçlarına bakıldığında, programın özüne ters düşecek uygulamalara rastlanmıştır. Bu nedenle, MEB Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü; okulöncesi eğitim programlarının geliştirilmesi ve öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları güçlükleri ve eğitim alanında yapılan yenilikleri dikkate alarak, öğretmenlerin programı daha iyi benimsemeleri için yeni bir okulöncesi eğitim programı hazırlamaya karar vermiştir. Çağdaş eğitim anlayışı çerçevesinde öğretmenlerin önceki programı yeterince kullanamama nedenleri de dikkate alınarak, 36-72 aylık çocukların gelişimlerine ve okulöncesi eğitim kalitesinin artırılmasına katkıda bulunmak üzere 2002 Okulöncesi Eğitim Programı hazırlanmıştır. Bu program, 36-72 aylık çocuklar için ortak planlanmıştır. Yaş gruplarına göre ayrı bir düzenlemeye gidilmemiştir. Ancak öğretmenlerden belirlenen ortak hedef ve kazanılması beklenen davranışlara ulaşabilmesi için yaş gruplarına göre farklı

yöntem ve teknikleri uygulamaları istenmiştir. Program, 2002-2003 Eğitim-öğretim yılında kullanılmaya başlanılmıştır. Öğretmenin eğitim programını gereği gibi algılaması ve kullanması son derece önemlidir çünkü eğitimin başarısı; eğitim programının öğretmen tarafından doğru anlaşılacak, sistemli bir şekilde uygulanmasına bağlıdır. Bu nedenle, anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı 2002 Okulöncesi Eğitim Programını nasıl algıladıkları, programın hazırlanması ve uygulanması sırasında karşılaştıkları güçlükler ve nedenleri ile programın başarısını arttıracak görüşlerin neler olabileceği bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE ÖNEMİ

Eğitimin insan yaşamı boyunca sürmesi gereken bir süreç olduğu kabul edildiğinde, okulöncesi eğitimin bu sürecin temelini oluşturduğu görülmektedir. Çocuğun tarihi, insanlığın tarihi ile özdeş olmakla beraber, çocukluk olgusu karşısında kültür ve uygarlıkların farklı yaklaşımlar içinde oldukları, çocukluk ve çocuk yetiştirme kavramlarının yüzyıllar boyunca değişim gösterdiği görülmektedir. Ortaçağda, yaklaşık 5-13.yüzyıllar arasında çocukluk, yaşamın farklı bir dönemi olarak görülüyor iken 15.yüzyılda yaşamın farklı ve özel bir bölümü olarak çocukluk kavramının geliştiği, 19.yüzyıla gelindiğinde ise eğitimcilerin ve davranış bilimcilerin çocuğun gelişiminin ve davranışının güçlü bir biçimde yönlendirilmesini ve eğitilmesini savundukları, çok disiplinli çocuk gelişimi alanının böylece oluşmaya başladığı görülmektedir. Özellikle 1930'larda çocuk araştırmalarında patlama yaşandığı; alan genişledikçe de mesleki dergilere, araştırma fonlarına ve çocuk gelişimine olan ilginin gün geçtikçe arttığı vurgulanmaktadır (Gander ve Gardiner,

1998 : 36-37). Yaşama iyi başlamanın kritik öneminin anlaşılmasıyla beraber 20 Kasım 1959'da da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, "Çocuk Hakları Bildirisini" yayınlamıştır. Gelineen noktada, konuya gereken önemi veren toplumlar, aile yaşamını, okul ve diğer toplumsal kurumları, çocuğun ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayacak düzeye getirme çabası içine girmişlerdir (Oğuzkan ve Oral,1996:4). Böylece, okulöncesi eğitim, çevresini merak eden, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş çocuğun bu özelliklerini, yönetme, teşvik etme ve geliştirme gibi çok önemli bir görevi üstlenmiş (Senemoğlu,1994:21), aileleri çocuklarının eğitime dahil etmenin, çocukların okul başarısını arttırdığına olan inanç da pek çok erken çocukluk eğitim programının önemli bir ögesi haline gelmiştir (Delgado-Gaitan,1991; akt. Bekman,1998:10). Yapılan araştırmalar sonucunda ise, 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişmenin % 50'sinin 4 yaşına, % 30'unun ise 4 yaşından 8 yaşına kadar olduğu analiz edilmiş, ayrıca 18 yaşına kadar gösterilen okul başarısının % 33'ünün de çocukların okulöncesi dönemde aldıkları eğitime bağlı olduğu görülmüştür (Oğuzkan ve Oral, 1996:7; Senemoğlu, 2001:25; Poyraz ve Dere,2001:17; Koçak,2001).

Okulöncesi eğitim; doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre imkanlarını sağlayan, onların bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren, ailelerde ve kurumlarda verilen bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Poyraz ve Dere, 2001:21; Aral vd.,2002:14).

Okulöncesi dönemin çocuğun gelişiminde, zekanın olduğu, kişiliğin şekillendiği dönem olması sebebiyle insan yaşamının en önemli dönemi olduğunun

anlaşılmasına paralel olarak, yaşamın ilk yıllarına yatırım yapılmasının önemi ve gerekliliği de tartışılmaya başlanılmış, bu doğrultuda da okulöncesi çağ nüfusunda bulunan çocukların gelişim alanlarının desteklenerek, çocukların çok yönlü gelişiminin sağlanması amacıyla farklı birçok okulöncesi eğitim programına ihtiyaç duyulmuştur. Bu programların bir kısmı, ev ortamında aileyi eğiterek çocuğun gelişimini ve eğitimini desteklemeyi amaçlarken, bir kısmı da kurum merkezli programlar yoluyla çocukların gelişimsel gereksinimlerini okul ve aile katılımı ile kurumda desteklemeyi hedeflemiştir. Özellikle, okulöncesi yılların öneminden hareketle, erken çocukluk eğitiminde birbirini tamamlayıcı programlama stratejileri geliştirilmiş ve dünyanın birçok yerinde farklı destek programları oluşturulmuştur. Bu programların bazılarının çıkış noktasını, çevresel koşullar nedeniyle risk altında olan çocuklar oluşturmıştır. Çünkü, yetersiz uyarıcıların bulunduğu çevrelerde büyüyen çocukların düşük düzeyde bilişsel beceri gösterme olasılıklarının sonraki yıllarda bu çocukların okul başarısını etkilediğine (Hess 1970; Lazar ve Darlington,1982; akt. Bekman,1998), bilişsel ve sosyal gelişimin, zihinsel uyarıcıların yanısıra çevrenin gelişim için gerekli olan özelliklerini de güçlendirme yoluyla desteklenebileceğine (Campbell ve Ramey,1994; akt. Bekman,1998), desteklenmiş çevrelerden gelen çocukların da okula daha hazır olarak başladıklarına ve okulda başarılı olma olasılıklarının daha yüksek olduğuna inanılmaktadır (Schweinhart, Barnes ve Weikart,1993; akt. Bekman, 1998:8). Bir başka deyişle, erken dönemdeki başarının daha sonraki başarılarla ve hayattaki başarıya yol açacağı (Schweinhart, Barnes ve Weikart, 1993; akt. Bekman,1998:8) belirtilmektedir.

İlk yılların büyüme ve gelişim üzerindeki etkileri ile ilgili antropoloji, gelişim psikolojisi, tıp, sosyoloji ve eğitim alanlarında yapılan çeşitli araştırmalara göre, hayat boyu sürecek öğrenmenin temelini ilk altı yılda atıldığı, okulöncesi

yaşların çocuğun zeka, kişilik ve sosyal gelişiminde çok önemli olduğu ve bu yaşlardaki ihmalin olumsuz etkilerinin yaşamın sonraki dönemlerini de etkilediği görülmüştür. Çocukların erken çocukluk dönemi süresince, daha sonraki yıllarda öğreneceklerini destekleyecek beceriler geliştirmeleri, kendini ifade ederek dilini geliştirmeyi, yetişkinler ve diğer çocuklarla iletişim kurarak okula ve topluma uyum için temel olan sosyal becerileri geliştirmesi, ön akademik becerilerinin yanısıra problem çözme, karar verme yetilerini geliştirebileceği deneyimler yaşaması, kısacası düşünmeyi ve anlamayı öğrenmesi sebebiyle bilimsel olarak, erken yaşlardaki öğrenmenin sonraki yaşlardaki öğrenmeye bir temel oluşturduğu, bu nedenle de çocuğun eğitime başlanılmasında, örgün eğitim yaşı olan 7 yaşın çok geç olduğu vurgulanılmaktadır (AÇEV,1999).

Görülmektedir ki, çağdaş ve demokratik toplumun gerektirdiği, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, girişimci ve araştırmacı, özdenetimli, haklara saygılı, yeteneklerinin farkında olan, ruhsal ve bedensel yönden sağlıklı bireyler yetiştirmek ancak okulöncesi dönemdeki çocukların eğitime gerekli önemi vermekle sağlanabilir (Kandır,1991; Kandır,2001:9).

1.2.OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN AMAÇLARI

Okulöncesi eğitimin evrensel amaçları olarak kabul edilebilecek görüşler, ünlü eğitimci Mialeret tarafından üç grupta toplanmıştır:

1. Toplumsal Amaçlar:

-Çalışan kadınların çocuklarına bakmak,

-Her çocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel gelişimlerine katkıda bulunmak,

-Çocukların birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki içinde bulunmasına, sosyalleşmesine katkıda bulunmak.

2. Eğitici Amaçlar:

-Çocuğun duyularını eğitmek,

-Çocuğun çevreye olan duyarlılığını artırmak

3. Gelişimsel Amaçlar:

-Çocuğun doğal gelişimini temel alarak gelişimle ilgili tecrübelerine önem vermek (Poyraz ve Dere, 2001:21; Oktay,2002:188; Aral vd.,2002:15).

1.2.1.Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri, Türk Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ;

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilköğretime hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,

4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB,2002:11).

1.3.OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN TEMEL İLKELERİ

Öğrenme hızının çok yüksek olduğu okul öncesi dönem, yaşamın temelini oluşturmaktadır. Her yaş grubunun genel gelişim özelliklerinin ortak olmasına rağmen, her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır. İnsan yaşamında önemli bir yeri olan okul öncesi eğitim, bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

1. Eğitimde çocuğun ve ailenin etkin katılımını sağlamak esastır.
2. Çocuğa verilen eğitim, onun gereksinimlerine uygun olmak zorundadır.
3. Çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanısıra, okulun ve çevrenin olanakları da göz önünde bulundurulur.
5. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilir.
6. Eğitim çocuğun bildiklerinden başlar ve deneyerek öğrenmesine olanak tanır.
7. Oyun çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir.

8. Eğitimde çocuğun, kendine saygı ve güven duyması sağlanır, öz denetim kazandırılır.
9. Çocukla iletişimde, kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmaz, baskı ve kısıtlamalara yer verilmez.
10. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma davranışları geliştirilir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenir. Yardıma gereksinim duyduğunda yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanır.
12. Çocuğun kendisinin ve başkalarının duygularını farketmesi desteklenir.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilir.
14. Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilir.
15. Programlar hazırlanırken ailelerin ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınır (MEB,2002:13)

1.4. ÇEŞİTLİ ÜLKELERDE OKULÖNCESİ EĞİTİM

Bu bölümde çeşitli ülkelerde uygulanan okul öncesi eğitimi örneklerine yer verilmiştir.

1.4.1. Amerika

Amerikada, erken çocukluk eğitimi, genelde doğumdan 8 yaşa kadar geçen süre olarak tanımlanmaktadır. Erken çocukluk eğitiminin gerekliliğinin yaygın şekilde kabul görmesi sebebiyle, Goals 2000’de belirtilen ilk ulusal hedef, doğrudan erken çocukluk eğitime odaklanmış ve “2000 yılına kadar Amerika’da bütün çocukların okula öğrenmeye hazır olarak başlamaları” hedeflenmiştir. Her aşamada daha olgun ve yetenekli çocuğa ulaşabilmek temel amaçtır. Bu konuda yapılan çeşitli düzenlemeler (çocukların anaokullarına kabulü ve yerleştirilmesi için uygulanan testler, anaokuluna başlama yaşının yükseltilmesi, anaokulu ve ilkokul arasına bir geçiş yılı eklenmesi gibi) ve uygulanan müfredatlar tartışmasında gelinen son nokta; ülkedeki erken çocukluk eğitimi programlarının temel odağı olan çocuklara uyum sağlaması için, müfredatın ve okulların nasıl değiştirilebileceklerinin tartışılmasıdır.

Ülke genelinde uygulanan çok farklı çeşitte erken çocukluk eğitimi programı bulunmaktadır. Erken çocukluk programlarının kapsamına giren çocukların ve ailelerin sosyolojik açıdan birbirlerinden farklı özelliklere sahip olmaları, öğrenme ihtiyaçlarındaki farklılıklar ve akademik başarısı risk altında olan çocuklar (sağlık, sosyal nedenler) vb. çeşitli farklılık ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak oluşturulan farklı programlar uygulanmakta, zaman içinde programlar, ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmekte ve bu ihtiyaçlara adaptasyonu kolaylaştıracak ek hizmetler sunulmaktadır. Uygulanan programlar; halk okulu programları (anaokulu, anaokulu öncesi programlar, çift dil programları, özel

ihtiyaçları olan çocuklar için programlar, genişletilmiş bakım programları), merkezi olan bakım programları (yerel, devletsel ve bölgesel olarak finanse edilen programlar), Head Start (1960 yılından bu yana uygulanan, hizmet verdiği çocuk sayısı gittikçe artan, risk altındaki çocukların her türlü eğitimsel, sosyal ve beslenmeyle ilgili ihtiyaçlarına yönelen yoğunlaşmış bir program) ve çocuk bakım programları (çocuk bakım evleri, çocuk bakım merkezleri, kreşler, evde gündüz bakımı) olarak kategorize edilmektedir (Bredenkamp, Knuth, vd.,1992; Gelb ve Bishop, 1992: 503-529; Wortham,1998:15-18).

1.4.2. Kanada

Kanada’da erken çocukluk eğitimi, 8 yaşına kadar olan çocukların eğitimini, bakımını ve okul çağındaki çocukların da günlük bakım programlarını kapsamaktadır. Kanada da 4-5 yaşındaki çocukların yarısından çoğu, 5 yaşındaki çocukların ise %98’i anaokullarına devam etmektedir. Kanada’da uygulanan okul öncesi eğitim programları şunlardır: günlük bakım ve kreş programları, lisanslı gündüz aile bakımı ve anaokulları.

Günlük bakım ve kreş programları. Günlük bakım ve kreş programları, çocuk merkezli programlardır. Bu programlarda, öğretmenlerin yönlendirdiği etkinlikleri, şarkılar, oyunlar ve hikaye okuma çalışmaları oluşturmaktadır.

Lisanslı gündüz aile bakımı. Bebeklere, yeni yürümeye başlayan çocuklara ve okul çağındaki çocuklara daha çok günlük bakım sağlayan ve Kanada’da hızla büyüyen bir uygulamadır. Küçük çocuklara hizmet veren toplam gündüz bakım hizmetlerinin %14’ünü lisanslı gündüz aile bakım hizmetleri oluşturmaktadır. Günlük bakım ve lisanslı gündüz aile bakım hizmetlerinin gelişiminde Kanada’nın lider konumda olduğu belirtilmektedir

Anaokulları. Tam günlük ve yarım günlük anaokulları Kanada'da 1970'den bu yana geliştirilerek uygulanmaya devam edilmektedir (Biemiller vd.,1992:147-150).

1.4.3. Japonya

Japonya'da, erken çocukluk eğitimi iki bölüme ayrılmaktadır. Bunlar; okul öncesi programları ve çocuk bakım programlarıdır. Okul öncesi programları, genellikle özel ve yarım günlük programlar olup, 3-6 yaş arasındaki çocukları ilkokula hazırlamayı amaçlamaktadır. Çocuk bakım programları ise, hükümet destekli programlar olup, ihtiyacı olan ailelerin çocuklarına tam günlük hizmet sunmaktadır. Çocukların %90'ından fazlası ilkokula gitmeden önce bu programlardan birine gitmektedir.

Japonya'da eğitim, sevgi, dayanışma, sosyal birleşme, anlayış önem taşıyacak şekilde karakterize edilir. Anaokulu eğitiminin hedefleri ise şunlardır; sağlıklı, güvenilir, mutlu bir yaşam ve çeşitli bedensel ve zihinsel fonksiyonları geliştirmek için günlük alışkanlıklar kazandırmak, gerekli ödevleri benimsetmek; toplumsal yaşam deneyimleri ile grup çalışmalarına ilgiyle ve gönüllü olarak katılmaya yönelik olumlu duyguları, işbirliği, bağımsızlık ve özerkliği oluşturmak, çeşitli toplumsal sorunlara ve yaşama karşı anlayışı ve olumlu davranışları geliştirmek, sözcükleri doğru kullanmayı öğretmek, masallara, öykülere, resimli kitaplara ilgi uyandırmak, yaratıcı anlatıma ilgi uyandırmaktır (Poyraz ve Dere,2001:166).

1.4.4. İtalya

İtalya'da, zorunlu eğitime başlama yaşı 6'dır. Eğitim sisteminde, isteğe bağlı kısımda yeralan okul öncesi eğitim kendi içinde ikiye ayrılır. 6 aylıktan 3 yaşına kadar olan çocuklar, çocuk bakım merkezlerine devam etmektedirler. Bu okullar yerel yönetimler tarafından desteklenmektedir. 3-6 yaş arasındaki çocuklar ise, anaokullarına gitmektedirler. İtalya'da bu kurumlardan başka, Agazzi Okulları, Montessori Okulları ve Regio Emilio Okulları göze çarpmaktadır. Aynı zamanda, 1977'de açılan oyuncak kütüphaneleri de hızlı bir gelişim göstermiştir. Bu hizmetlerin artmasıyla birlikte eğitsel çalışmaların da kalitesi artmıştır. İtalya'da okul öncesi eğitim; çocuklara sadece akademik beceri kazandırmayı ve ilkokula hazırlamayı amaçlamayan, aynı zamanda kendiliğinden gelişmeyi ve özgür iradeyi geliştirecek bir fırsat olarak da görülmektedir. Öğretmen, sınıfta genel müfredat kurallarına uymakta ama öğretim teknikleri açısından tam bir serbestlik içinde bulunmaktadır (Temel vd.,1994:286-287).

1.4.5. İngiltere

İngiltere'de okul öncesi eğitimi; çocuk yuvaları, anaokulu, ilkokul içinde anasınıfları, kabul sınıfları, gündüz bakımevleri, çocuk bakıcıları, nanny'ler, okul öncesi oyun grupları, birleşik anaokulları ve ebeveyn ve küçük çocuk grupları aracılığıyla gerçekleşmektedir.

Çocuk yuvaları. İngiltere'de, 4 yaş çocuklarının yarısından fazlası ve 3 yaş çocuklarının beşte biri, çocuk yuvalarından veya ilkokullardaki başlangıç sınıflarından yararlanmaktadır. Çocuk yuvalarında, önerilen öğretmen/öğrenci oranı 1/13'tür. Birçok çocuk, her gün sabah 9'dan öğleden sonra 3:30'a kadar çocuk yuvasına devam ederler.

Anaokulu. Genellikle 3-4 yaş çocuklarına hizmet vermektedir. Bu kurumlar herkese açıktır, ancak bazı kurumlarda usul ve kabul konusunda farklılıklar gözlenmektedir. Tam gün ve yarım gün uygulaması mevcuttur.

İlkokul içinde anasınıfları. İlkokul eğitiminin entegre bir parçası olarak 3-5 yaş çocuklarına yönelik ayrı sınıflardır. Bu kurumlar, 3-5 yaş çocuklarına uygun müfredat ve sakin bir ortam sunar.

Kabul sınıfları. Henüz zorunlu eğitim yaşının dışında olup ilkokulun 1. sınıfında (kabul sınıfında) olan çocuklara hizmet sunar.

Gündüz bakımevleri. 8-10 haftalıktan 5 yaşına kadar olan çocuklar devam eder. Bu merkezler, yerel yönetimin sosyal hizmetler dairesine bağlıdır ve sayıları oldukça azdır.

Çocuk bakıcıları. Ev dışında çocuk bakımının en geleneksel biçimidir.

Nanny'ler.Ebeveynler, çocukların uyanık olduğu sürelerde bakıcı görevlendirmektedirler. Bu bakıcıların erken çocukluk eğitimi kursu alması gerekmektedir.

Okul öncesi oyun grupları. Ulusal gönüllü organizasyonlardır. Özellikle annelerin çocuklarına oyun mekanı ve arkadaşı bulma isteğini karşılar, birçok genç anne bundan yararlanmıştır. Oyun grupları, yerel makamlarca güvenlik ve sağlık koşulları açısından denetlenmektedir. Ortalama bir oyun grubu 20-24 çocuktan oluşur. 3-5 yetişkin yönetimden sorumludur. Oyun grubu birliği her yıl kurslar düzenleyerek ebeveynleri grup lideri olarak yetiştirmektedir.

Birleşik anaokulları. Eğitim ve bakım unsurları bir aradadır. Merkezler tam gün bakım ve eğitim sunar. Çocuklar 3 yaş civarında gündüz bakım ortamından anaokuluna geçer ve ilkokula kadar orada kalır.

Ebeveyn ve küçük çocuk grupları. 3 yaş altındaki çocuklar ve ebeveynler bu gruplarda buluşmaktadır. Ayrıca, ilk çocuğuna hamile bayanlar, bebek bakıcıları, büyük anne babalar ve yardım etmek isteyen herkes katılabilmektedir. Çoğu grup haftada bir kez, yaklaşık 2 saatliğine görüşür. Ebeveynler ve bakıcılar görüş alış-verişi yapar (Temel vd.,1994:293-294; Poyraz ve Dere,2001:173-176).

İngiltere’de okul öncesi eğitim programlarında; tüm çocuklara, ırk, cinsiyet, sosyal geçmiş veya özel ihtiyaçları ile orantılı olarak eşit fırsatlar sunulmakta, çocukları çevrelerini keşfetmeye, hayal güçlerini kullanmaya, yaratmaya, düşünmeye teşvik etmektedir. Çocukların beceri ve yatanaklarının geliştirilmesi amacı ile kendini farketme, sosyal ve kültürel beceriler, kavrama ve motor beceriler, iletişim becerileri ve yaratıcılık üzerinde önemle durulmaktadır. Eğitimin çoğu oyuna dayandırılmakta, çocuklara zengin araç-gereç ortamı sunulmaya çalışılmaktadır. High Scope ve Montessori Okul öncesi eğitim programları, bazı okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan programlardır (Turan ve Şahin,1994:217).

1.4.6. Almanya

Almanya’da, küçük çocuklar için okullaşma, Frobel ile değişim yaşamıştır. Frobel’e göre, çocukluk hayatın özel bir aşamasıdır ve çocuk oyun yoluyla öğrenir. Almanya’da çocukların zorunlu eğitime başlama yaşı 6’dır ve bundan önceki eğitim gönüllülük esasına dayanır. Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarına göre hizmet vermektedir ve 3-5 yaş arasındaki çocuklara içinde bulundukları yaş ve ihtiyaçlara uygun ve anaokullarının eğitsel ve sosyal görevlerine

bağlı olarak hizmet sunulmasını, özellikle bütün 5 yaş çocuklarına ilkokula geçişlerini kolaylaştıracak pedagojik teşviklerin, aile okul ve sosyal kurumlarla işbirliğinin, anaokullarının bütün çocuklara hizmet götürebilmesi için bölgesel, çocukların oturdukları mahallelere yakın ve ihtiyaca yönelik anaokullarında yeterli yer sayısının sağlanmasını hedeflemektedir.

Alman anaokulları, ailenin sunduğu eğitim ve yetiştirme çabasını tamamlamayı amaçlar ve hem bilgi edinmeyi hem de duygusal gelişmeyi vurgular. Amaç çocukların sosyal öğrenme, sorumluluk ve yaratıcılık becerilerini, resim, spor, oyun gibi çeşitli aktivitelerle desteklemektir. Almanya’da okul öncesi eğitim kurumları dört grupta toplanmaktadır. Bunlar; kreşler, anaokulları, anasınıfları ve özel anaokullarıdır. Programlar hazırlanırken, her çocuğun kendine özgü yaşantısını dikkate alması, bireysel faaliyetlere imkan verme, duygusal ve zihinsel gelişimi destekleme, yaratıcılığı geliştirme, farklı sosyal davranış, durum ve problemleri deneyimleyerek grup içinde kendi sosyal rolünü öğrenme imkanı sağlama hususları dikkate alınmaktadır. Almanya’da standart bir eğitim programı yoktur. Frobel ve Montessori’nin yaklaşım ve materyalleri kullanılmaktadır. (Hopf,1992: 217-223; Poyraz ve Dere,2001:170).

1.5. TÜRKİYE’DE OKULÖNCESİ EĞİTİM

Türkiye’de küçük yaşlardaki çocukların eğitiminin okullarda verilmesinin tarihçesinin 15. yüzyıla, Fatih Sultan Mehmet zamanına kadar uzandığı görülmektedir. Vakıflara bağlı olarak kurulan “Sıbyan Mektepleri” 4-5 yaşlarındaki çocukları da okula kabul etmeleri yönünden okulöncesi eğitim kurumlarının ilk örneği olarak kabul edilmektedir (Oğuzkan ve Oral,1996:31; Oktay ve

Zembat,1997:24; Bilir ve ark., 1998:1; Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000:10). Daha sonra 19.yüzyıl sonları ile 20. yüzyıl başlarında azınlık ve yabancıların büyük kentlerde kendi çocukları için açtıkları anaokulları görülmektedir (Bilir ve ark.,1998:1)

1913’de yürürlüğe giren “Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkat”ı (Geçici İlköğretim Kanunu) adıyla anılan kanunun 3.,4. ve 5. maddeleri anaokullarının her yerde açılmasını ve ilköğretimin bir basamağı olarak kabul edilerek; öğrencilerin yaşları, öğretim teknikleri, ders araçları gözetilerek uygulanmasını emretmiştir (Oğuzkan ve Oral,1996:31; Bilir ve ark.,1998:2; Oktay,2002:81).

1915 yılında, “Ana Mektepleri Nizamnamesi” (Anaokulları Tüzüğü) yayımlanılarak anaokullarının 4-7 yaş arası çocuklara eğitim vermek üzere ilkokullara bağlı ya da bağımsız olarak açılması düşünülmüştür. Ayrıca yine aynı yılda anaokullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla İstanbul’da ilk kez, öğretim süresi bir yıl olan “Ana Öğretmen Okulu” açılmıştır. Daha sonra okulun 1919 yılında kapatılmasıyla birlikte resmi anaokullarının da kapatıldığı görülmektedir (Oğuzkan ve Oral,1996:32; Bilir ve ark.,1998:2).

1927 yılında yeni bir atılım ile anaokullarına öğretmen yetiştirme girişiminde bulunulmuş ancak Ankara’da açılan ve öğretim süresi iki yıl olan bu okul 1930 yılında İstanbul Kız Öğretmen okuluna nakledilmiş ve 1933 yılında da kapatılmıştır. 1935 yılında “Kız Meslek Öğretmen Okulu” adıyla açılan daha sonra 1948 yılında “Kız Teknik Öğretmen Okulu” olarak programı ve ismi değiştirilen okulda 1960 yılına kadar 0-2 yaş çocuklarının eğitimcileri yetiştirilmiştir (Oğuzkan ve Oral,1996:32; Kaykanacı,2001:104).

1940'lı yıllarda anaokullarının bakanlık dışında kamu ve özel kuruluşlarca açılması istenmiş, 1943'de II. Milli Eğitim Şurası'nda; okul çağına gelmemiş çocukların eğitimlerinin ve alışkanlıklarının çocuğun gelişiminde ve eğitiminde temel oluşturduğu ve bu nedenle çok önemli olduğu belirtilmiştir (Kaykanacı,2001:104-105).

1953 yılında yapılan V. Milli Eğitim Şurası'nda okulöncesi eğitimi incelenmiş; "Anaokulları Yönetmeliği ve Programı" ele alınmış, tartışılmış, anaokulu öğretmeni yetiştirmenin gereği vurgulanmıştır (Kaykanacı,2001:105).

1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile okulöncesi eğitim kurumları, ilköğretim kurumları içinde isteğe bağlı eğitim olarak kabul edilmiştir. 1962 yılında ilk anaokulları ve anasınıfları yönetmeliği yayınlanmıştır (Oktay ve Zembat,1997:24; Kaykanacı,2001:104).

İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile anaokulu öğretmenlerinin özel bir eğitimle yetiştirilmeleri gerekli görülmüş, 1963 yılında ortaokula dayalı 3 yıllık meslek okulları haline getirilen Kız Meslek Liselerinde anaokulu öğretmeni yetiştirmek üzere çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü açılmıştır. 1967 yılında Talim ve Terbiye Kurulunun aldığı bir kararla bu bölümden mezun olan öğrenciler MEB tarafından anaokulu öğretmeni olarak atanmaya başlanılmış ancak bu uygulama 1973 tarihli "Milli Eğitim Temel Kanunu"nın tüm öğretmen adaylarına yüksek öğrenim görme zorunluluğu getirmesiyle son bulmuştur (Oğuzkan ve Oral,1996:32)

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu" tüm öğretim kademelerini bütün olarak ele almış ve bu kanunun 17. maddesinde "Her yerde eğitim" ilkesi vurgulanmıştır. Bu kanunda okulöncesi eğitim, zorunlu öğretim

çağına gelmemiş çocukların eğitimi olarak ele alınmış, amaç ve görevleri ile kuruluş şekli açıkça belirtilmiştir (Ural,1987:9; Bilir ve ark.,1998:2).

1974 yılında yapılan IX. Milli Eğitim Şurası'nda okulöncesi eğitimin kapsamı, amaç ve görevleri açıklanmış, okulöncesi eğitim kurumlarının bağımsız anaokulları olarak kurulabileceği gibi, gerekli görülen yerlerdeki temel eğitim kurumlarının birinci kademesine bağlı anasınıfları veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak açılabilceği de belirtilmiştir (Kaykanacı,2001:104; Oktay,2002:85).

1981 yılında gerçekleştirilen X. Milli Eğitim Şurası'nda, anasınıfının zamanla zorunlu kılınması öngörölmüş, okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve tek bir elde toplanması üzerinde durulmuş, 179 sayılı kanun hükmündeki kararname bu görevi İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne vermiştir. Aynı zamanda bu şurada okulöncesi eğitim programı da tartışılmıştır (Ural,1987:12; Kaykanacı,2001:105).

1982 yılından itibaren öğretmen yetiştiren bütün kurumlar MEB'den ayrılarak Yüksek Öğretim Kurumu kapsamına alınmış ve Mesleki Eğitim Faköltelerinde 2 yıllık ön lisans programı ile anaokulu öğretmeni yetiştiren bölümler açılmıştır. Bunların yanında Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Gazi ve Marmara Üniversitelerinde de okulöncesi eğitim öğretmeni yetiştiren bölümler bulunmaktadır (Oktay,1991:57; Oktay ve Zembat,1997:26; Kaykanacı,2001:104).

1982-1992 yılları arasında gerçekleştirilen Milli Eğitim Şura'larında da okulöncesi eğitimde öğretmen yetiştirme ve öğretim programları, anasınıflarının yaygınlaştırılması ve okulöncesi eğitim programlarının geliştirilmesi ile ilgili konular tartışılarak çeşitli öneriler sunulmuştur. 1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın, Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki 3797 sayılı kanunla Merkez Teşkilatı bünyesinde

yeni bir birim olarak “Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü” kurulmuştur (Bilir ve ark.,1998:2).

1993 yılında düzenlenen XIV. Milli Eğitim Şurası’nda ise diğer şuralardan farklı olarak iki temel gündem konusundan biri okulöncesi eğitime ayrılmış ve okulöncesi eğitimin önemi, tanımı, kapsamı, tarihsel gelişimi tanıtılarak; okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması, okulöncesi eğitime kaynak temini ve kullanımı, okulöncesi eğitim programları ve eğitim araçları, okulöncesi eğitim mevzuatı, alana öğretmen yetiştirme ve istihdam, okulöncesi eğitim modelleri ayrıntılı bir şekilde görüşülmüştür (Kaykanacı,2001:106-107; Oktay,2002:86).

1.6. TÜRKİYE’DE YAYGIN OLARAK UYGULANAN OKULÖNCESİ EĞİTİM MODELLERİ

Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde dünyanın çeşitli ülkelerinde uygulanan farklı modeller vardır. Bunlar, amaçları ve türleri açısından farklılıklar göstermektedir. Türkiye’de okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik olarak uygulanan modeller incelendiğinde; kurum merkezli eğitim, ev merkezli eğitim ve kurum-aile-toplum merkezli eğitim olmak üzere başlıca üç ana okulöncesi eğitim modelinin uygulandığı görülmektedir (Oktay, 2002; Aral vd.,2002).

Kurum merkezli eğitim. çocuğa doğrudan hizmet sağlayan, çocuğun çok yönlü gelişiminin desteklenmesini, zorunlu eğitimden önce çocuğa gereken beceri ve yeterliliklerin kazandırılmasını amaç edinen, verilen eğitimin etkin olabilmesinde ev ile kurum arasındaki uyum ve devamlılığı önemli bulan bir yaklaşımdır (Kağıtçıbaşı ve ark.,1993:16). Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumları, çeşitli yasa ve yönetmeliklerle, resmi ve özel kuruluşlar tarafından çeşitli adlarla açılmakta ve MEB

ile Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu'nun ilgili organlarınca denetlenmektedir. MEB'e bağlı olanlar; bağımsız anaokulları, ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıfları, kız meslek liseleri bünyesindeki uygulama anaokulları ve uygulama anasınıflarıdır. Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı olanlar ise çocuk yuvaları, çocuk bakımevleri, çocuk kulüpleri ve çocuk evleri adları ile açılmaktadır. Bunlara çeşitli üniversitelerin bünyesinde yer alan anaokulları, kreş ve çeşitli kurumların kendi personelleri için açmış oldukları benzeri okulöncesi eğitim kurumları da eklendiğinde, Türkiye'de okulöncesi eğitim hizmeti veren kurumların hem yönetsel hem de kurulma amaçları, programları ve mekan donanımları yönünden de farklılıklar bulunduğu görülmektedir (Oktay, 2002; Aral vd.,2002).

Aile merkezli eğitim. çocuğun sağlıklı olmasına, iyi beslenmesine ve tüm alanlardaki gelişimine yardımcı olacak ev ortamını yaratmak için anne-baba ve diğer bakıcıların eğitimini hedefleyen; doğrudan çocuğa sunulan bir eğitim olmamakla birlikte çocuğun tüm gelişimine katkıda bulunacak ev ortamını hazırlayan kişilere yönelik olan bu eğitim, anne-baba ve bakıcıya evde bireysel olarak verilebileceği gibi değişik merkezlerde de(ana-çocuk sağlığı merkezi, halk eğitim merkezi, anaokulu ve anasınıfları, ilköğretim okullarında) verilebilmektedir(Aral vd,2002:47). Çeşitli üniversiteler, yayın kuruluşları, sivil toplum kuruluşları, MEB ve UNICEF işbirliği ile yaygınlaştırılmaya çalışılan bu modellerin örnekleri ise; Anne-Çocuk Eğitim Programları (AÇEP), Ana-Baba Okulu ve Açık Okulöncesi Eğitim Projesi'dir (Oktay,2002:93; Aral vd,2002:47). Uzun süreli etkileri incelendiğinde bu modelin daha düşük maliyetli olması, eğitimin doğal ortamda gerçekleşmesi ve kısa sürede geniş kitlelere ulaşması gibi birçok avantaja sahip bir model olduğu düşünülmektedir.

Kurum-aile-toplum merkezli eğitim. Türkiye’de okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve kalitesinin iyileştirilmesine yönelik bir diğer örnek olarak gösterilen bu model ise geniş bir içerik sunmaktadır. 3-6 yaş çocuklarının yanısıra öğretmenlerin, müfettişlerin ve anne-babaların eğitimini gerçekleştirmeyi amaçlayan Çok Amaçlı Okul Öncesi Eğitim Merkezi (gezici otobüs anaokulu, yetişkin eğitimi, aile danışma, araştırma, eğitici materyal ve araç geliştirme birimleri), Uzaktan Eğitim, Bakıcı Anne Eğitim Programı bu kategoride ele alınan program modellerine örnek teşkil etmektedir (Oktay,2002:95-97).

Türkiye’de okulöncesi eğitimin genel durumuna bakıldığında, uygulanan farklı okulöncesi eğitim modellerinin bulunduğu ve kurum merkezli eğitimin mevcut sistemde ağırlıklı olarak hizmet verdiği görülmektedir.

Okulöncesi eğitimin planlı ve düzenli olarak okulöncesi eğitim kurumlarında verilmesi gerek dünyada gerekse Türkiye’de oldukça yaygın bir uygulamadır (Güler,2001:14).

Okulöncesi eğitim kurumları, 0-6 yaş arası çocukların tüm gelişimlerini sağlıklı ve düzenli fiziksel koşullar içinde, toplumun kültürel özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren; onlarda sağlam bir kişiliğin, sosyal duyarlılığın ve yaratıcı bir zekanın temelini atan; uzman-eğitici kadroya sahip, temel düsturu eğitim olan sosyal kuruluşlardır (Aksoy,1995). Ayrıca, kurumsal okulöncesi eğitimin etkin olabilmesinin, bu eğitimi meydana getiren öğelerin niteliğine bağlı olduğu savunulmaktadır (Schweinhart, Weikart ve Lerner,1986; Bekman,1992, akt.Kağıtçıbaşı vd.1993:16).

Çocukların okul öncesi yaşları fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından en sağlıklı şekilde geçirmesini sağlarken, aileyi de okulöncesi

eğitimi konusunda bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. Okulöncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin ve bu eğitimin etkililiğinin artması veya azalmasının okulöncesi eğitimin öğelerine bağlı olması en önemlisi, bu öğelerin herhangi birindeki eksikliğin, uygulanan programın etkisini azaltabileceği düşüncesinden yola çıkılarak okulöncesi eğitimin öğelerinin incelenmesi önemli görülmektedir.

1.7. KURUMSAL OKULÖNCESİ EĞİTİMİN ÖĞELERİ

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğu içinde yaşadığı ailenin ve toplumun bir üyesi olarak gören ve etkinlikleri ailenin eğitime katılımı ilkesi doğrultusunda yürütmek üzere düzenleyen, zengin uyarıcı öğrenme yaşantıları sunarak, çocukların çok yönlü gelişimini desteklemeyi amaç edinen kurumlardır.

Üstünoğlu (1987)'na göre, nitelikli bir okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun ailesi dışında karşılaştığı planlı, denetimli ve kurallı eğitimin ilk basamağıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında, iyi yetişmiş öğretmenler tarafından çocuk odak olarak ele alınır ve gelişimsel özellikleri ile yeteneklerine göre hazırlanan özgür bir ortam içinde ve esnek programlar yoluyla temel eğitime hazırlanır (akt. Kaya,2002:7).

Geçmişten günümüze bakıldığında, okulöncesi eğitim kurumlarını gerekli kılan nedenler ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte, pek çok ortak sebep de dikkati çekmektedir. Bu sebeplerden bazıları; kadınların artan eğitim düzeyi ve bununla birlikte evin dışında çalışma fırsatlarının artması; geniş aileden, çekirdek aileye dönüşen aile yapısı; kültürel eşitsizliklerin eğitimde fırsat eşitliğini engelleyici yönünün dengelenmesi; son yıllarda yapılan birçok araştırmada ortaya çıkan büyüme ve gelişim ile ilgili yeni bilgi ve fikirler ile ailelerin çocuklarının eğitiminde bazı yetersizliklerinin bulunduğunu fark etmeleri olarak sıralanabilir (Oktay,2002:189).

Toplumsal önemi artık yeterince anlaşılmış olan okul öncesi eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirebilmesi ise özellikle fiziksel ortam, eğitim programları ve nitelikli personel gibi konularla sıkı sıkıya ilişkili bulunmaktadır (Kandır,2001).

Kurumsal okulöncesi eğitimin istenilen nitelikte verilebilmesinde Turla ve arkadaşlarına (2001) göre, aranan en temel şartlar; fiziksel koşulların, program ve personelin iyi şekilde seçilmesi ve planlanması iken, Sylva (1995)'a göre, kurumsal bir okulöncesi eğitim programının etkili olmasında, programa anne-baba katılımı, iyi bir oranlama (öğretmen-öğrenci), nitelikli eğitim, otorite ve bağımsız olma arasında denge sağlama ve çocuğun dil gelişimini, hayal gücünü destekleyen zengin oyun çeşitleriyle donatılmış bir müfredat büyük rol oynamaktadır.

Kurumsal okul öncesi eğitimi oluşturan öğeler; fiziksel düzenleme, araç-gereç, uygulanan program, öğretmen davranışı, öğretmen-çocuk oranı, uygulanan değerlendirme yöntemleri, okul-aile işbirliği ve mevcut okulöncesi eğitim kurumlarının teftişidir. Bu öğeler kendi içlerinde incelenecek olursa:

1.7.1. Fiziksel düzenleme

Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin niteliğini etkileyen en önemli noktalardan biri çevre koşullarının düzenlenmesidir. Bu nedenle okulöncesi eğitim kurumlarının bina özellikleri, kurumlardaki araç-gereç özellikleri ve fiziksel düzenlemenin yanı sıra kurumlardaki sağlık ve güvenlik önlemlerinin alınmış olması son derece önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında mekanlar arası ilişkiler, materyaller ve program çocuğun doğasında varolan güçlü bağımsızlık duygusuna dayanılarak düzenlenmelidir. Çocuğun gereksinimi olan eğitimi verirken, kullandığı mekanlar çocukların boyutlarına, becerilerine, ilgi ve isteklerine yani çocuğun

gereksinimlerine göre ayarlanmalıdır. Böylece çocuk, kendi başına karar alabilen, sorumluluğunun bilincinde olan, amacına ulaşmak için tek başına çaba harcayabilen, kendi seçimlerini yapabilen bir yetişkin olmanın ilk adımlarını atar. Çocukların mekansal algısı zihinsel ve psikolojik gelişimlerinden dolayı yetişkinlerden daha farklıdır. Bu nedenle çocukların gereksinimlerine uygun mekanlar yaratmak için çocuk adına değil, çocukla birlikte ya da çocuk gözüyle düşünmelidir (Havayioğlu,2001:214).

Çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanan eğitim programlarının uygulanmasında, çocukların serbestce hareket edebileceği, kendi ihtiyaçlarını yardımsız karşılayabileceği mekansal özellikler dikkate alınarak planlanmış bir okulöncesi eğitim kurumunun fiziksel olarak belirli niteliklere sahip olması beklenmektedir (Aral vd.,2000:29; Oktay,2002:191).

Okulöncesi eğitim kurumları binası tercihen tek kat üzerinde geniş bir alana yayılmış ya da en fazla iki kat olarak planlanmalı ve büyüklüğü çocuk sayısı ile orantılı olmalı aynı zamanda sıcak ve sevimli bir görüntüye sahip olup güneye bakmalı ve güneş görmelidir (Poyraz ve Dere,2001:53; Oktay,2002:192). Binada balkonlar olmamalı, pencereler çocukların tırmanıp açabileceği ve dışarı sarkabileceği bir şekilde planlanmamalı, oyun odalarındaki pencerelerin döşemeden yüksekliği çocuk yerinde oturduğu zaman dış mekanı görebileceği şekilde ayarlanmalı ve pencerelerde darbeye dayanıklı cam kullanılmalıdır (Poyraz,2001:83). Ayrıca, binadaki bütün elektrik kabloları gizlenmeli, prizler çocukların erişemeyeceği (1,5 m) yükseklikte olmalıdır (Poyraz ve Dere,2001:53).

Oyun odalarında zemin, kaymayan, toz tutmayan, kolay temizlenebilir parke, tüysüz halı, mineflo benzeri ürünler ile kaplanmalıdır. Oyun odasının alanı

çocuk başına en az 1,5 m² olacak genişlikte bir alan olarak tasarlanmalıdır. Bu odada çocuğun fiziksel gelişimine uygun ölçülerde ağır olmayan küçük sandalyeler, masalar (masanın yerden yüksekliği 46 cm, boy 60cm, en 45cm) kullanılmalıdır. Oyun odalarına direkt olarak açılması gereken tuvaletlere geçiş kolay olmalı ve kapıları bulunmalıdır. Lavabo ve tuvaletler çocukların vücut özelliklerine göre ayarlanmalıdır. Her 6 çocuğa 1 lavabo, her 4 veya 5 çocuğa bir klozet düşmeli, ıslak zeminler kaymayan kolay temizlenebilir malzemeden yapılmalıdır. Ayrıca okulöncesi eğitim kurumlarının ısınma sistemleri ve sınıflarda havalandırma sisteminin bulunması da son derece önemlidir. Yapılan araştırmalarda etkili sıcaklığın 17°-21° arasında olması ve ısınma araçlarının kazalara önlem açısından etrafının kapatılması gerekmektedir (Poyraz,2001:71-84).

Okulöncesi eğitim kurumlarının en önemli bölümlerinden biri de bahçedir. Açık hava oyunları çocuğun gelişimi için çok önemlidir. Bu nedenle bahçe, iyi düzenlenmeli ve donatılmalıdır. Bahçede çocukların koşup oynayacağı çimenli alanlar, sert zeminli yollar ve kum havuzu bulunmalıdır (Poyraz ve Dere,2001:59).

Kısaca, iyi bir okul öncesi eğitim kurumunda mekan; çocuğa rahatça hareket imkanı vermeli, kaza ihtimalinden uzak olmalı, kolayca değiştirilmeye elverişli olmalı, güvenli ve sağlam olduğu kadar geniş ölçüde yapılandırılmamış, birçok etkinlikte kullanılabilen uygun materyaller ve malzemelerle donatılmış olmalıdır (Oktay,2002:192).

İyi düzenlenmiş oyun alanları, çocuğun görsel olarak uyarılmasından çok zihinsel gelişimini etkilemektedir. Bu nedenle eğitim ortamının düzenlenme biçimi son derece önemlidir. Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için oyun odasında öğretmen tarafından ilgi köşeleri oluşturulmalıdır. İlgi köşelerinin amaçları

birbirinde farklıdır ve bu nedenle de farklı özelliklere sahiptir. Bir okul öncesi eğitim sınıfında bulunması gereken başlıca köşeler evcilik, blok, eğitici oyuncak, kukla, kitap, müzik, fen-doğa ve geçici ilgi köşeleridir.

1.7.2. Araç-gereç

Okul öncesi eğitim kurumlarında, uygulanan programın başarısını etkileyen ve çocukların gelişiminin en üst düzeye çıkmasını sağlayan etmenlerden biri de mevcut araç-gereçlerin yeterliliği ve niteliğidir.

Okul öncesi eğitimde ve eğitim programlarının uygulanmasında eğitim araç-gereçleri bu eğitimin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir. (Budak,1999:21).

Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan araç-gereçlerin, renk, yapı, boyut, şekil ve fonksiyon olarak çocukların gelişimlerine ve yaşlarına uygun olmasının yanı sıra bu araç-gereçlerin yeterliliği, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun çeşit ve özellikte olması ve düzenlenme biçimleri de çocukların gelişimlerini etkileme açısından son derece büyük bir öneme sahiptir (Perihanoğlu,2002:97).

Çocukların etkin olarak araştırma yapabilmelerinde ve doğrudan deneyimlerle ilişkileri keşfederek, bilişsel süreçlerini yapılandırmada kullandıkları araç-gereçler sayesinde beceri kazandıkları, en fazla kendi kendilerine planlayıp, yürüttükleri etkinliklerden ders aldıkları ve böylece temel deneyimlerini oluşturdıkları düşüncesi göz önüne alındığında; onlara sunulan çevresel olanakların önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Banet, 1990:112).

Mevcut eğitim araç-gereçlerinin çocuğun gelişim alanlarını destekleme, kavram gelişimini sağlama, öğretmenler için gerekli yönergeleri içerme ve uluslararası standartlara uygun olma özellikleri taşıması da son derece önemlidir.

Okulöncesi eğitim kurumları, aynı zamanda çocukları ilköğretime hazırlama görevini de üstlenen kurumlar olmaları sebebiyle, mevcut araç-gereçlerin seçiminin yanı sıra bunların uygun biçimde düzenlenmelerinin önemi de büyüktür ve okulöncesi eğitimin niteliğini arttıran önemli etmenlerden biridir. Nitelikli araç-gereçlerin ve bu araç-gereçlerin sınıf içinde yerleştirilme biçiminin okulöncesi eğitimde kalite sorunuyla direkt bir ilişkisi olduğu düşünülmektedir (Ulcay,1993). Ülkemizde okulöncesi eğitim kurumlarındaki araç-gereç sorunlarına çözüm getirme çalışmaları, öncelikli bir konu olarak dikkati çekmektedir.

1.7.3.Program

Okulöncesi eğitim programı; psiko-motor, sosyal-duygusal, bilişsel-dil ve özbakım beceri alanlarındaki hedef ve kazanılması beklenen davranışlarla, oyun içinde ve eğitim araçlarını kullanma konusunda çocuğun eğitilmiş öğretmenler tarafından desteklenmesini sağlayan bir programdır (Büyükkaragöz,1996:23; Kandır,2002:9).

Çocukların yaş, gelişim düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları, bireysel ayrıcalıkları ve çevresel faktörler dikkate alınarak, onların gelişimlerini destekleyen “çocuk merkezli” eğitim programları hazırlanması ve uygulanması okul öncesi kurumların eğitim kalitesini belirleyen en önemli noktalardan birisidir (Kandır,2001). Okulöncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin nitelikli olması da uygulanan programın niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Okul öncesi çocuklarına yönelik gelişimsel bir eğitim programının nitelikli olması için program, çocukların yaşlarına uygun olarak planlanmalı ve onların gelişim düzeyleri, ilgileri ve gereksinimleri dikkate alınarak uygulanmalıdır (Güler,2001:8).

Okulöncesi eğitim programlarında aşağıdaki özellikler bulunmalıdır:

- Çocukların eğitim ihtiyaçlarından hareket edilerek hazırlanmalıdır,
- Çocukların bedensel, psiko-motor, bilişsel, dil sosyal ve duygusal gelişmelerini sağlayacak bir eğitim ortamı hazırlanmalıdır,
- Hazırlanan program çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun olmalıdır,
- Çocukların bireysel farklılıkları, ilgi istek ve yetenekleri gözönüne alınmalıdır,
- Programlar çocuğun deneme-yanılmalarla öğrenmesine fırsat vermelidir,
- Program hazırlanırken çocukların karar verme becerilerini geliştirmek için özgür seçimlerine önem verilmeli, eğitim ortamı kendilerini rahatça ifade edebilecekleri şekilde düzenlenmelidir,
- Program çocuğun öz saygısını,sorumluluk duygusunu, öz-denetim ve girişimciliğini geliştirici nitelikte olmalıdır,
- Programda yer verilen etkinlikler; çocukların yaratıcılıklarını ortaya koymasına yardımcı olacak şekilde düzenlenmeli, onlara özgün ürünler oluşturmaları için gerekli uyarıcılarla donanmış bir çevre sunulmalıdır,
- Programın dayandığı esaslar; öngörülen hedefler, araç-gereç seçimi, kullanılan yöntem ve teknikler ile değerlendirme gibi özellikler açısından uyumluluk, tutarlılık ve bütünlük özelliğine sahip olmalıdır,

- Uygulanan programın etkili olabilmesi için ailenin katılımı sağlanmalıdır,
- Programda objektif ve bilimsel değerlendirme süreçleri esas alınmalı ve değerlendirme çocuk, eğitimci,aile ve program gibi öğelerin tümünü içermelidir (Aral vd., 2002: 62-66).

Okul öncesi eğitim programının etkili olabilmesi için, çocuğun; karar verme ve bağımsızlık yolu ile kendinin farkında olmasını, bireysel etkinlikler ve deneyimler yolu ile sosyal becerilerini geliştirmesini, inceleme, araştırma, keşfetme için teşvik edilmesini, dil gelişiminin, matematik becerilerinin geliştirilmesini, sanat, müzik, rol oynama yolu ile kendini ifade etmesini içeren bir çok olanakları sunacak şekilde geliştirilmesine dikkat edilmelidir. Aynı zamanda program; güvenlik, beslenme, sağlık eğitimi, saygı gösterme, örnek olma, takdir etme ve değer verme konularını da içeren örnek yaşantılarla çocukların içselleştirme yapmalarına olanak tanımalıdır (Güler,2001:3).

1.7.4.Öğretmen davranışı

Okul öncesi eğitimin istenilen nitelikte yapılabilmesinde fiziksel koşullar, araç-gereç ve programın yanısıra hatta tüm bu öğelerden daha ötede sistemin en temel öğesinin öğretmen olduğu düşünülmekte, öğretmenin iyi niteliklerle donatılmadığı durumda amaca ulaşmanın mümkün olamayacağı düşünülmektedir (Şahin vd.,2000:52; Turla vd.,2001).

Belirlenen hedef ve hedef davranışlara, ancak çocukları aktif kılan yani onlara “öğrenmeyi öğretene” bir eğitim programı ile başarılı bir şekilde ulaşılabilir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için en önemli öğenin öğretmen olduğu düşünülmektedir (Kandır,2001).

Öğretmenin en önemli işlevi, çocukların gelişim özelliklerini çok iyi bilmesi ve eğitim programlarını hazırlarken onların bireysel farklılıklarını dikkate almasıdır. Öğretmen alanı ile ilgili yeterli bilgiye ve anlayışa sahip olmalı ve özellikle de çok iyi gözlemci olmalıdır (Rosser,1993: 37).

Tuğrul (1993)'a göre, okul öncesi eğitimde nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- İyi bir öğretmen aynı zamanda yeni bilgi ve deneyimlere açık bir öğrencidir.
- Çocuklarla iyi iletişim kurmalı, onları tanımaya ve anlamaya çalışmalıdır.
- Eğitim programlarını çocukları aktif kılacak şekilde düzenlemelidir.
- Çocukların olumlu benlik geliştirmelerini desteklemeli ve özgüvenlerini geliştirmelidir.
- Öğretmen yaratıcı olmalı ve çocuklarda da yaratıcı düşünciyi geliştirici etkinlikler planlamalıdır.
- Öğretmenin amacı, çocuğu eğitirken yalnızca bilgi aktarmak değil, onu öğrenmeye istekli hale getirerek, gerekli bilgiye kendisinin ulaşmasını sağlamak olmalıdır.
- Çocukları bağımsız, karar verme becerileri gelişmiş, bununla birlikte öz-denetimlerini kazanmış bireyler olmaları yönünde destekleyici yöntemler kullanmalıdır.

Diğer yandan öğretmenin nitelikleri ne kadar istenilen düzeyde olursa olsun, sağlanan olanaklar performansını büyük ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle okulöncesi öğretmenlerinin iş verimlerinin artırılması; çalışma koşullarının düzenlenmesine ve sorunlarının ortaya konmasına bağlıdır (Turla vd.,2001)

Literatürden okulöncesi öğretmenlerinin sorunları incelendiğinde en çok; eğitim programının kullanımı, sınıfta davranış yönetimi, anne-babanın eğitime katılımı ve değerlendirme ile ilgili konularda desteklenmeye ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Görüldüğü gibi nitelikli bir okulöncesi eğitim programı birçok unsuru içermektedir. Okulöncesi Eğitim Programının uygulamadaki başarısını etkileyen, öğretmenlerin bilgiye ve desteğe ihtiyaç duyduklarını söyledikleri konulardan biri de pozitif ve destekleyici sınıf yönetimidir.

Olumlu sınıf yönetimi, öğrenme ve öğretmenin değerini arttırmaktadır. Brophy (1986)'e göre, etkili program ile etkili sınıf yönetimi karşılıklı olarak birbirini desteklemektedir (Akt. Laut, 2001: 1).

Okulöncesi Eğitim Programlarında bulunması gereken özelliklerden; çocuklarda paylaşma, bir grubun üyesi olma, kuralları benimseyebilme ve uyma, kendi haklarını arama, çevresindekilerin haklarına saygılı olma gibi davranışları geliştirici olma, özsaygıyı, özdenetimi, sorumluluk duygusunu ve girişimciliği geliştirme özellikleri ancak etkili, çocuklara kontrol ve tercih hakkı vererek otonomiye destekleyen bir eğitim ortamı içinde gerçekleşebilir (Smith,1994:288).

1.7.5.Öğretmen-çocuk oranı

Okulöncesi Eğitim Programının uygulamadaki başarısını etkileyen etmenlerden birisi de öğretmen-çocuk oranıdır. Öğretmen-çocuk oranı öğretmenin sınıftaki kontrolünü dolayısıyla da eğitim durumlarını ve uygulanan eğitim programının başarısını etkilemektedir. Diğer taraftan pozitif ve destekleyici sınıf yönetimi öğretmenlerin bilgiye ve desteğe ihtiyaç duyduklarını söyledikleri konulardan biridir.

Olumlu sınıf yönetimi, öğrenme ve öğretmenin değerini artırmaktadır. Brophy (1986)'e göre, etkili program ile etkili sınıf yönetimi karşılıklı olarak birbirini desteklemektedir (Akt. Laut, 2001: 1). Okulöncesi Eğitim Programlarında bulunması gereken özelliklerden; çocuklarda paylaşma, bir grubun üyesi olma, kuralları benimseyebilme ve uyma, kendi haklarını arama, çevresindekilerin haklarına saygılı olma gibi davranışları geliştirici olma, özsaygıyı, özdenetimi, sorumluluk duygusunu ve girişimciliği geliştirme özellikleri ancak etkili, çocuklara kontrol ve tercih hakkı vererek otonomiye destekleyen bir eğitim ortamı içinde gerçekleşebilir (Smith,1994:288). Öğretmen-çocuk oranının dengeli olmadığı sınıflarda öğretmenler sınıf yönetiminde çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar.

1.7.6. Değerlendirme yöntemleri

Değerlendirme okul öncesi eğitim sürecinin en temel öğelerinden biridir. Okul öncesi eğitim programlarında değerlendirme; çocuğun gelişiminin değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi, öğretmenin kendini değerlendirmesi olarak farklı yönlerden ele alınmalıdır (MEB,2002:19; Aral vd.,2002:148).

Programı değerlendirmenin amacı, eğitim programında aksayan yönlerin bulunarak giderilmesi, böylece çocukların eğitim programından azami düzeyde

faydalanmalarını sağlayarak, öğretmenin yeni çalışmalarına ışık tutmaktır. Değerlendirme, belli ölçütler doğrultusunda yapılmalı öğretmen, kişisel görüşlerini değerlendirmeye katmamalıdır. Değerlendirme, belli ölçütlerden hareket edilerek yapılmalıdır. Bu ölçütler okulöncesi eğitim döneminde hedefler ve hedef davranışlardır. Öğretmen eğitim programında değerlendirme yaparken; çocuklar, program ve kendisi yönünden uygulanan programın ne derece etkili olduğunu, aksaklıkları ve nedenlerini gözden geçirmelidir (Aral vd.,2002: 148).

Okulöncesi dönemdeki çocukların durumunu değerlendirip ölçmek de son derece önemlidir. Alanda çocuğu değerlendirmek için pek çok test aracı ve işlem geliştirilmiştir. Bununla birlikte, okulöncesi yaş çocuklarının değerlendirilmesinde gözlem gibi daha az formal olan yöntemler kullanılmalıdır. Sistematik gözlemlene yöntemlerinden; anlatıma dayalı gözlemler, örnekleme, sınıflama ölçekleri ve kontrol listeleri gelişim sürecinde görülen sorunları belirlemek amacıyla kullanılan yöntemlerden birkaçıdır (Beaty,2002:28-29).

1.7.7.Okul-aile işbirliği

Okul öncesi eğitim programlarının uygulamada etkililiğini belirleyen en önemli unsurlardan biri de okul-aile işbirliğidir. Çocuğun okul hayatı ile ev hayatı arasında çok büyük farklılıklar olabilir. Öğretmenle anne-baba arasında kurulacak iyi bir iletişim ve işbirliği ile bu farklılıklar en aza indirgenip, çocuğun gelişiminde ve öğrenmelerinde bir devamlılık sağlanabilir. Çocuk ancak, anne-baba ile okul aynı eğitim çizgisine ulaştıkları zaman, olumlu yönde sürekli ve sağlıklı bir gelişim gösterebilir (Güler,2001:9).

Aile eğitimi ve işbirliği, bir kurumun iyi bir şekilde çalışmasında etkili bir öğedir. Çünkü bu işbirliği sonucunda hem ailenin çocuğu için ne tür beklentilerinin

olduğu öğrenilir hem de ailenin okul öncesi eğitim hakkında bilgi sahibi olması sağlanır (Seçkin ve Koç,1997:6).

Aileyi ve çocuğun yakın sosyal çevresini ele alan kapsamlı programların daha başarılı olduğu görülmektedir. Sosyal çevresi desteklenmemiş bir çocuk okul öncesi eğitim programından yararlansa bile, program bittiği zaman kendi başına kalmakta, çevresi değişmemiş olduğundan programdan edindiği becerileri sürdürememektedir. Bu nedenle, çocuğun daha iyi gelişmesi ve eğitimi için uygulanan okul öncesi eğitim programlarının aile katılımını da içermesi gerekmektedir (Ersoy,2003:116).

Okulöncesi eğitim programları ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, aileler tarafından desteklenmediği sürece etkili olamamaktadır. Okulöncesi eğitim alan çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar, aile katılımını sağlayan programlarda yetişen çocukların gelişimindeki olumlu etkinin “kalıcı” olduğunu ortaya koymaktadır (Temel, 2001:342, Aral vd.,2002: 170).

Anne-babaları kendi çocuklarının eğitimine dahil etmenin, pek çok okulöncesi eğitim programının önemli bir ögesi olduğuna (Mckey, Condelli, Ganson, Barrett, McConkey ve Plantz 1985; Yavuzer, 1986,1997) ve çocukların okul başarısını arttırdığına (Delgado-Gaitan, 1991) inanılmaktadır (Akt. Bekman, 1998:10). Çünkü çocukların ilk ve devamlı öğretmenleri anne-babalarıdır (Aksoy, 2001.359).

Diğer taraftan anne-babalar da öğretmenlerle daha sık görüşme yapmayı istemektedirler. Turnbull (1986)’a göre, ebeveynler öğretmenlerle; mektup aracılığıyla, yüz yüze, telefonla ve evlere ziyaret yoluyla iletişime geçmek istemektedirler (Hornby,2000: 33).

Okul öncesi eğitim kurumlarında aile, çocukların ilk eğitimcisi olarak desteklenmekte ve çocuğun eğitim sürecinde bir ortak olarak görülmektedir. Programın her aşamasında ailenin katılımı çocuğun ilerlemesi ve hem programın hem de kurumun başarısı için gerekli bir unsur olarak düşünülmektedir (Seçkin ve Koç,1997:6).

1.7.8.Okul öncesi eğitim kurumlarının teftişi

Eğitim sisteminde teftiş, yapılan çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, daha verimli hale getirilmelerini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunmak, kurumdaki personele çalışmalarında ve yetiştirmelerinde rehberlik yolu ile yardımda bulunmak gibi geniş bir hizmet alanını kapsamaktadır (Oktay,Gürkan vd.,2003:172).

Oktay ve arkadaşları (2003), geliştirilen 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın temel felsefesi ve özellikleri doğrultusunda, programın başarıya ulaşabilmesinde müfettişlerden yerine getirmeleri beklenen, kritik öneme sahip bazı sorumlulukların olduğunu belirtmişlerdir. Programın başarıya ulaşmasında müfettişlerden beklenen katkılardan bazıları; eğitim programını dikkatle inceleyip, felsefesini özümseme ve okul idarecileri ile öğretmenlere bu konuda gerekli rehberliği yapma, yıllık ve günlük planları eğitim programının yeni anlayışı doğrultusunda inceleme, okul öncesi öğretmenleri arasındaki etkileşim durumunu analiz ederek öğretmenlerin planlarını, deneyimlerini ve sorunlarını birbirleriyle paylaşmalarını sağlamak amacıyla yol gösterme, öğretmenlerin eksiklerini tamamlamaları ve yanlışlarını düzeltmeleri için rehberlik etmedir.

1.8. OKULÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI

Okul öncesi eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi eğitim sistemi içinde hazırlanan eğitim programları doğrultusunda etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile mümkün olabilir.

Eğitim programları başta öğretmenler, idareciler, öğrenciler ve aileler olmak üzere uygulanan programla doğrudan ya da dolaylı ilişkisi olan herkese rehberlik etmek amacıyla hazırlanmaktadır. Bu noktada, hazırlanan ve uygulamaya konulan programın devamlı geliştirilmesi de gerekmektedir. Ancak, program geliştirme yalnızca süregelen programla ilgili yazılı bir doküman hazırlamak anlamına gelmemektedir. Program geliştirme, varolan programı uygulamada, araştırmacı bir yaklaşımla sürekli olarak geliştirmektir (Aral vd.,2002:60).

Genç (1997), okul öncesi eğitim programını, “doğumdan zorunlu ilköğretime kadar olan dönemdeki çocukların eğitimi için gerçekleştirilecek hedefler ve hedef davranışlar, eğitim durumları ve değerlendirme etkinliklerinden oluşan ayrıntılı bir plan” olarak tanımlamaktadır. Aral ve arkadaşlarının (2002) aktardığına göre de, okul öncesi eğitim programı; “0-72 aylık çocukların kurumlarda okul öncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere; belirlenen hedefler doğrultusunda kazanılması beklenen davranışlara uygun, planlı ve sistemli eğitim yaşantıları düzenleyerek, sonuçta hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını gösteren değerlendirmeyi de içine alan çalışmalar bütünüdür.” Curtis (1998) ise okul öncesi eğitim programını, açık ya da örtük olarak çocuğun öğrenme çevresini etkileyen her şey olarak tanımlamakta ve eğitim programı; öğrenme süreci (çocuk nasıl öğrenir), öğrenmenin ilerlemesi (çocuk ne zaman öğrenir) ve öğrenme çevresi (çocuk nerede ve niçin öğrenir) dikkate alınarak hazırlanmalı görüşünü savunmaktadır (akt.Güler,2001:15).

Hazırlanan eğitim programlarının, belirli hedeflerin gerçekleştirilmesi, çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olması, ailelerin eğitime katılımı ve değerlendirme boyutu gibi birtakım temel özellikleri kapsayan etkili bir içeriğe sahip olması, kısacası nitelikli olması son derece büyük bir öneme sahiptir.

Nitelikli bir eğitim programı; öncelikle çocuğun doğasını keşfetme konusunda bir çaba içine girerek, çocukların yaş, gelişim ve eğitim gereksinimlerinden yola çıkar ve bütün çocukların etkinliklere katılımını hedefler. Bredekamp (1987)'a göre, gelişimsel açıdan tutarlı bir eğitim programı, okul öncesi yaş çocuklarının fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel yönden gelişimlerini hedefleyerek, çocukların bu gelişim alanlarında çok yönlü gelişimlerini sağlamaya çalışmalıdır (akt.Güler,2001:8). Diğer yandan eğitim programlarındaki etkinliklerin çocukların sosyal davranışlarını güçlendirecek biçimde planlanması ayrıca önemli görülmekte, çocuklar arasındaki ilişkinin kalitesi, kaliteli bir programın göstergesi olarak kabul edilmektedir (Temel, Kandır vd.,2003:11).

Okul öncesi eğitim programlarının, eğitimcilerin nitelikli program gelişimi arayışına ve değişen aile ihtiyaçlarına paralel olarak geliştiği ve daha kapsamlı sistemlere doğru ilerlediği düşünülmektedir. Nitelikli programlar geliştirme görevi oldukça karmaşıktır. Bredekamp ve Copple (1997), okul öncesi yaşlardaki çocuklar için nitelikli programlar hazırlayan uzmanların 3 ana çıkış noktasının olduğunu belirtmektedirler. Bunlar:

- Çocuk gelişimi ve çocukların nasıl öğrendiği hakkında ne bilindiği,
 - Gruptaki her çocuğun güçlü yanları, ilgi ve ihtiyaçları hakkında ne bilindiği,
 - Çocuğun yaşadığı sosyal ve kültürel çevre hakkında ne bilindiğidir
- (akt.Wortham,1998:185).

Nitelikli programların hazırlanmasında temel alınan esasların başında çocukların gelişimi ve öğrenme ilkeleri gelmektedir. Bu programların oluşturulmasında göz önüne alınan temel ilkeler şunlardır:

-Çocuklar en iyi fiziksel ihtiyaçları karşılandığında ve psikolojik olarak kendilerini güvende hissettikleri zaman öğrenirler.

Nitelikli programlar, çocukların biyolojik ihtiyaçlarını önemserler. Örneğin, çocukların uzun süre boyunca oturup yetişkinlerin anlattıklarına odaklanmaları beklenmez. Çocukların gelişimlerine uygun aktif oyunlar ve ardından sessiz, dinlendirici aktiviteler planlanır.

-Çocuklar bilgiyi oluştururlar.

Bilgi, birey ile fiziksel ve sosyal ortamın dinamik etkileşiminin sonucunda ortaya çıkar. Bir anlamda çocuk, bilgiyi aktif deneyimleme yoluyla keşfeder. Deneyimleme, zihinsel gelişim için gerekli olan yapıcı hataların yapılmasını sağlar. Bu nedenle nitelikli programlar, çocukların, kendi hipotezlerini oluşturmalarını, ne olduğunu gözlemlmelerini, bulgularını karşılaştırıp, sorgulayıp, çözümler keşfetmelerini ve örneklerini başka durumlara uygulayarak hipotezlerini denemeleri gerektiğini savunurlar.

-Çocuklar diğer çocuklar ve yetişkinlerle sosyal etkileşim yoluyla öğrenirler.

Bu konuda öncelikli örnek aile-çocuk ilişkisidir. Nitelikli programlar aileleri yakından tanıma ve eğitime dahil etmeyi önemserler. Öğretmen, çocuğun çabalarını destekleyerek ve daha sonra çocuğun bağımsız hareket etmesine izin vererek bu

ilişkiyi ve diğer yaşlılarla ve yetişkinlerle olan ilişkiyi cesaretlendirir. Öğretmenin görevi, çocuğu destekleme, rehberlik etme, gelişimi ve öğrenmeyi sağlamadır.

-Çocuklar oyunla öğrenirler.

Oyun, bilgiyi oluşturmada temel olan keşfetme, deneyimleme ve etkileşime imkan sağlar ve soyut düşüncenin gelişmesine katkıda bulunur. Oyun sırasında çocuklar, diğer insanlardan ve çevreden aldıkları geribildirimler ışığında öğrenmelerini gözden geçirir ve yenilerler.

-Çocukların ilgileri ve ihtiyaçları öğrenmeyi güdüler.

Çocuklar, deneyimlerini anlamlandırma ihtiyacıdadır. Çocukların ilgilerine dayalı aktiviteler öğrenmeyi güdüler.

-Çocukların gelişimi ve öğrenmesi bireysel farklılıklar gösterir.

Geniş bir bireysel farklılık tablosu normal ve beklenen bir gerçektir. Her insan, kendine has öğrenme tarzına, gelişim zamanlaması ve sırasına sahiptir (Bredekamp, Knuth, vd.1992).

Okul öncesi eğitim programlarının içeriğini tartışan bir başka yaklaşım, niteliği belirleyen temel prensiplerden bazılarını şöyle sıralamaktadır:

-Yüksek nitelikli bir program farklı çevrelerden gelen çocukların ilgi ve yeteneklerini desteklemelidir.

-Öğrenme ve gelişim üzerine çeşitli teoriler, küçük çocuklar için hazırlanan programların doğasını etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, çeşitli teorilerin programları hangi yönde etkilediğini bilmeleri önemlidir.

-Bütünleştirilmiş bir program içeriği, öğrenmeyi bütünsel bir deneyim olarak nitelendiren çocuk merkezli bir yaklaşımı ve de aile katılımını içerir. Böylece öğrenim deneyimleri bireysel ve grup ilgilerini ve birikimlerini destekleyerek devamlılığı kesinleştirir (Wortham,1998:2).

Spodek (1988) de, erken çocukluk dönemi programlarının içeriğinin belirlenmesi konusunda, bir çok kaynağın göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmaktadır. Bu kaynaklar; çocuk gelişimi ve çeşitli disiplinlerden elde edilmiş bilgilerin yanı sıra, içinde bulunulan kültürün değerleri, ailelerin istekleri ve çocukların bireysel özellikleri ile çocukların yaşadıkları toplumda ihtiyaç duyabilecekleri bilgi şeklinde tanımlanmaktadır (akt.Bredekamp, Knuth, vd.1992).

Nitelikli bir okul öncesi eğitim programında, her çocuğun potansiyelinin en üst düzeye kadar desteklenmesi hedeflenir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için de, eğitimin neden yapıldığını belirlemek kısacası hedefleri tanımlamak gereklidir. Hedefler, çocuğun sahip olduğu davranışları değiştirmek ve yeni davranışlar kazandırmak amacıyla onu bedensel, psiko-motor, sosyal ve duygusal, zihinsel ve dil gelişimleri yönünden istenilen düzeye getirmek için saptanmakta ve bu da programın ilk basamağını oluşturmaktadır. Programda yer alan her bir basamağın eğitim açısından önemi büyük olmakla birlikte diğer tüm basamaklar hedefler üzerine inşa edildiği için hedefler ve çocuğun bir hedefe yönelik olarak gösterdiği gözlenebilen ve ölçülebilen davranışları eğitim programlarında ayrıca önem taşımaktadır (Kandır,2001:10). Uygulama boyutunda, eğitim ortamının belli hedeflere dönük davranışları kazandıracak şekilde planlanarak, uygulanması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim programının uygulamaya dönük boyutu ise, oluşturulan eğitim durumu ve belirlenilen etkinlikleri kapsamaktadır. Çocuğu etkilediği düşünülen, uyarıcı ortam, kullanılan yöntem ve teknikler, araç-gereç ve materyaller ise eğitim

durumlarını ifade etmektedir. Eğitim durumlarından istenilen düzeyde yararlanılabilmesi için de; hedefe uygunluk, çocuğa görelilik, ekonomiklik, kaynaşıklık gibi özellikleri taşıması gerekmektedir (Aral vd.,2002:89). Eğitim durumlarının iyi planlanması son derece önemlidir. Çünkü, öğrenmenin olduğu durumlar, iyi planlanmış aktivitelerden türer ve planlanmış aktivitelerle meşgul olmak sonucunda da çocuk istenilen davranışları yani kazanılması beklenen davranışları sergiler (Wortham,1998:200). Ayrıca, okul öncesi eğitim programında eğitim durumlarının planlanmasında kullanılan etkinlikler tamamıyla çocuğun gelişim özelliklerine göre belirlenmeli, etkinlikler, öncelikle çocukların günlük yaşamlarından yola çıkılarak planlanmalı, gerçek yaşamda birçok öğrenmenin birlikte olduğu ve birbirini etkilediği düşüncesinden hareketle de, uygulanacak etkinlikler bütünleştirilerek planlanmalı, kısacası, program belli konu alanlarına bölünmeden bir bütün olarak ele alınmalıdır (Hendrick,1991;Williams,1992; akt. Güler,2001:17).

Bununla beraber, program yalnızca hedefler ve etkinliklerin planlanmasından ibaret değildir. Günlük eğitim programı aynı zamanda materyal seçimi, hazırlığı ve kullanımında uygulanan yöntem ve teknikleri, etkinlikler arasındaki geçişi ve değerlendirmeyi de içermektedir. (Temel, Kandır vd.,2003:11).

Okul öncesi eğitim programlarında değerlendirme boyutu; programların oluşturulması ve uygulanması kadar önemli ve göz ardı edilmemesi gereken bir süreçtir. Nitelikli ve çocuklara uygun olarak geliştirildiği düşünülen bir program, uygulamada belli değerlendirmeler yapıldığı zaman hakkında yargıda bulunma imkanı verir (Güler,2001:18).

Değerlendirme, karmaşık bir olgudur ve programın, programın uygulandığı bireylerin belirli bir konudaki gelişmesini olduğu kadar, programı uygulayan öğretmenin uygulamada ne oranda başarılı olduğunu da gösterir. Değerlendirme, öğrenme programının uygulandığı öğrenci grubunun yaşına, bulunduğu eğitim kurumuna, uygulanan programın amaç ve hedefleri ile içeriğine bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesinde, çocuk grubunun genel olarak öğrenmesi gerekenler ve çocukların ihtiyaçları göz önünde bulundurulur. Ayrıca, küçük çocukların değerlendirilmesinde kullanılacak ölçeklerin çok büyük titizlikle seçilmesi ve değerlendirmeyi yapan kişinin özellikleri de önemli etkenlerdir. Uygulanan programın değerlendirmesi, programı uygulayan eğiticiyi, yöneticileri, anne-babaları ve çocukları daha etkin bir şekilde desteklemek konusunda sayısız yarar sağlar (Oktay,2002:207-208).

Hendrick (1980), değerlendirme yapmanın avantajlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Eğitimciye, çocuğu daha iyi anlayabilme imkanı sağlamak,
- Programı belirli güçlükler ve zayıflıklar doğrultusunda düzenleyerek müfredatın kalitesini ve özel olma niteliğini arttırmak,
- Çocuğun önceki ve sonraki davranışlarını kaydederek, gelişmeyi gösteren deliller sağlamak,
- Çocuklar üzerinde detaylı değerlendirmeler yaparak anne ve babaya rapor verme sürecini canlandırmak,
- Okul öncesi grupları destekleyen ve yöneten kurumlar için değerli bir veri kaynağı oluşturmaktır (akt. Oktay,2002:208).

Okul öncesi eğitim programlarında, çocukların gelişiminin yanı sıra uygulanan programın değerlendirilmesi de büyük bir öneme sahiptir. Program, açık alan ve kapalı alan ortamlarına, müfredata ve öğretmene dikkat edilerek değerlendirilir. Öğrenme ortamı, okul öncesi çocukların öğrenme ve gelişimleri için çok önemlidir. Çünkü öğrenme aktiftir ve fiziksel aktiviteler genel gelişimin bir parçasıdır. Ortam, öğrenmenin oyun ve çocuk merkezli etkinlikler yoluyla gerçekleşeceği şekilde hazırlanır ve düzenlenir. Eğitim ortamları, fiziksel, sosyal, duygusal, dilsel ve bilişsel gelişimi arttıracak şekilde planlanır. Eğitim ortamının niteliği değerlendirilirken, gözlemci, çevrenin özelliklerinin gelişimin bütün alanlarına hizmet edip etmediğini inceler. Değerlendirilecek temel öğeler, çeşitli etkinlikler için planları, küçük ve büyük grup etkinlikleri için yerleşim düzenlerini (eğitim durumlarını), yaşa ve gelişime uygun materyalleri ve araç-gereci kapsar (Wortham,1998:210-212).

Öğretmenin değerlendirilmesi ve öğrenmedeki rolü programın niteliğinin değerlendirilmesinin diğer parçalarıdır. Çocuklarla yetişkin arasındaki iletişimin niteliği, öğretimin etkililiğinin bir anahtarıdır. Öğretmenlerin gösterdikleri tutum, öğrenme deneyimlerini gerçekleştirir, çevreyi düzenler ve çocuklarla birlikte çalışırken, ölçülebilen iletişim çeşitlerini oluşturur. Öğretmenlerin çocuklar için sağladıkları imkanlar ile kullandığı dil, sosyal davranışlara, rutinlere, çalışma ve oyun deneyimlerine rehberlik ederken gösterdiği tutumlar, öğretme rolünün niteliğinde önemli göstergelerdir. Öğretmenin öğretme rolüne getirdiği vasıfların her biri öğretmeni değerlendirirken eşit derecede önemlidir (Wortham,1998: 212).

Görüldüğü gibi, çocukların yaş, gelişim düzeyi, ilgileri, eğitim ihtiyaçları ve çevresel faktörler dikkate alınarak hazırlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programları, eğitimin kalitesini belirleyen en önemli unsurlardan biridir. Bu nedenle,

dünyada eğitim programlarının niteliğini arttırmak için çeşitli eğitim yaklaşımları doğrultusunda hazırlanan farklı okul öncesi eğitim program modelleri denenmektedir. Bu iyi hazırlanmış program modelleri; özünde çocuk gelişimi teorilerine dayanmakla birlikte, öğretmenin sınıftaki rolünü, müfredatın odağını, sınıf yapısını ve çocukların öğrenmedeki katılımı hakkında farklılık ve bir o kadar da çeşitlilik gösterir (Goffin, 2000).

Son yıllarda, okul öncesi eğitimin öneminin ve gerekliliğinin ulusal hedefler koyma bazında benimsenmesi (Goffin, 2000) ve bu alanda yapılan araştırma sonuçlarına paralel olarak daha nitelikli eğitim programlarına ulaşma çabasının bir sonucu olarak okul öncesi eğitim programlarından elde edilebilecek yararın; çocukların, okulun ve çevrenin özelliklerine göre farklı yaklaşımların bir arada kullanılması ile en üst düzeye taşınması amaçlanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yalnızca her yaş grubuna göre plan hazırlamak ve uygulamakla değil, bunun yanında çeşitli özelliklerdeki okul öncesi eğitim yaklaşımlarının programlara sağladıkları katkıları ve program planlamada teori ve uygulama arasındaki ilişkileri de anlamak zorunda olduğu görüşü yaygın bir biçimde kabul görmektedir (Wortham,1998:21). Bunu destekleyen bir diğer görüş de, eğitim programının amacının, sadece davranış değişikliği yaratmak olmadığı, çocuğun yaşadığı çevrenin koşullarını da göz önünde bulundurarak onun eğitim gereksinimlerini ortaya koymanın ve en iyi şekilde gidermenin öneminin vurgulanmasıdır (Temel, Kandır vd.,2003:11).

Dünyanın farklı ülkelerinde uygulanan farklı okulöncesi eğitim yaklaşımları bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar; Montessori, High/Scope, Head Start, Açık Eğitim, Reggio Emilia, Homeschooling, Gelişimsel Etkileşim Yaklaşımı ve Doğrudan Öğretim Modelidir (Goffin & Wilson,2001: 65,97; Temel ve Dere,2001: 110; Aral vd.,2002:28).

1.9. 2002 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI

Türkiye’de, 1989-1993 yılları arasında uygulanan, sadece 4-5 yaş çocuklarının eğitimine yönelik, konuların sıralanmasından oluşan, çocukların gelişim özelliklerini daha geri planda ele alan program, 1994 yılında uygulamadan kaldırılarak; 1994-1995 öğretim yılından itibaren, konu merkezli öğrenme yerine çocuk merkezli bir yaklaşım benimsenerek etkin öğrenme yani yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesi okul öncesi eğitim programlarında esas alınmıştır. Aynı zamanda bu programda çocukların çok yönlü gelişimleri hedeflenilerek, farklı gelişim gösteren çocuklar ve farklı olanaklara sahip bölgeler de göz önünde bulundurularak uygulamalarda esneklik ilkesi de dikkate alınmıştır. 1994 programı, okul öncesi eğitim hizmetlerini sistem bütünlüğü içinde gerçekleştirebilmek amacıyla 1993 yılında kurulan MEB Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü’nün öncülüğünde, çeşitli üniversitelerden alan uzmanları, MEB temsilcileri, çeşitli anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin biraraya gelmesi ile oluşan komisyonların yaptıkları çalışmalar sonucunda oluşturulmuştur.

Okulöncesi eğitim programları çağdaş eğitim anlayışı, dünyada uygulanan yeni eğitim modelleri ve gelişim kuramları dikkate alınarak gözden geçirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1994-1995 öğretim yılından itibaren yürürlüğe konulan Okulöncesi Eğitim Programları, 2000 yılında bu bilinç ve duyarlılıkla ve yapılan araştırmalar ve uygulamalardan alınan geri bildirimler sonucunda; öğretmenlerin bu programları uygularken konu öğretimine önem verip, hedeflere ve kazanılması beklenen davranışlara yeterince odaklanamadıklarını gösterince, programların geliştirilmesi gereksinimi ortaya çıkmıştır. Geliştirme çalışmaları sırasında 0-36 aylık çocuklara yönelik Kreş Programı aynen bırakılmış, Anaokulu ve Anasınıfı Programları “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı”

olarak yeniden düzenlenmiştir. Bu programın hazırlanmasında, çağdaş geliştirme yaklaşımları ve günümüzde kabul gören psikoloji kuramları dikkate alınmış, öğretmenlerin daha önceki deneyimleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu yeni program, 2002-2003 öğretim yılından itibaren 31/05/2002 tarih ve 270 sayılı Talim Terbiye Kurulu Kararı ile uygulamaya konulmuştur (MEB,2002; Kandır,2002;Oktay, Gürkan vd.,2003).

1.9.1. 2002 Okul Öncesi Eğitim Programında Kullanılan Planlar

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği Madde 19'un "a" fıkrasına göre anaokulu ve anasınıflarında yıllık plan ve günlük plan olmak üzere iki farklı plan kullanılmaktadır.

1.9.2. Günlük Plan

Günlük plan, çocukların okula gelişlerinden, okuldan ayrılışına kadar geçen süre içerisinde o gün için belirlenen hedeflerin, kazanılması beklenen davranışların, etkinliklerin, eğitim durumları ve değerlendirme gibi özelliklerin bulunduğu bir plandır. Bu özelliklerin her birinde meydana gelebilecek bir aksaklık programın tümünü etkileyebileceğinden, program hazırlama basamakları ile bu özellikler uygun bir şekilde bütünleştirilmelidir (Aral vd.,2002:70).

Günlük plan hazırlanırken dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

- Günlük planda, hedeflerin belli bir sayı sınırlaması bulunmamaktadır.
- Günlük planda, sadece bir yeterlilik alanını temsil eden hedeflere değil, aynı gün farklı yeterlilik alanlarını temsil eden hedeflere yer verilmelidir. Öğretmenin birden fazla yeterlilik alanına yönelik hedefleri bütünleştirerek planlaması hem

çocuk açısından hem de öğretmenin, hazırlığını ekonomik kullanması açısından önemlidir.

- Öğretmen günlük planında hangi alanın hedeflerine öncelik vereceğine, çocukların eğitim ihtiyaçları doğrultusunda karar vermelidir.
- Günlük planda, öğretmen dilediği hedefleri dilediği sıklıkta tekrar edebilir. Bir hedefin, eğitim yılı boyunca ne kadar sıklıkta alınabileceği belli bir sayı ile sınırlandırılmaz.
- Günlük planda, farklı alanlardan seçilen hedeflerin, kazanılması beklenen tüm davranışlarını aynı zamanda almak gerekmemektedir. Çocukların her birinin gelişim özellikleri farklı olduğundan kazanılması beklenen davranışlara aynı zamanda sahip olmaları beklenmemelidir.
- Gelişimsel hedefler ve buna bağlı olarak kazanılması beklenen davranışlar da eğitim programında istenildiği kadar tekrarlanabilir. Hedeflerin gelişimsel olması, onları kazandırma da birer araç olabilecek çok sayıda konu seçimine olanak tanıyacağından, kazanılması beklenen davranışların her tekrarında farklı bir konudan ve farklı eğitim durumlarından yararlanılması gerekmektedir.
- Günlük planda konu seçimi önemli bir noktadır. Konu; eğitim durumunu hedefe ulaştıran bir araçtır. Günlük planda konu seçilirken, farklı alanlara ait hedeflere ve bunlara bağlı olarak kazanılması beklenen davranışların hangilerinin seçildiğine dikkat edilmelidir.
- Günlük planda kullanılan konular, aynı başlıkla, aynı şekilde kesinlikle tekrar edilmemelidir. Konuları öğretmek amaç olmadığından, aynı hedefler ve kazanıl-

ması beklenen davranışlar grubu için farklı ve sınırsız sayıda özgün konu kullanılabilir.

- Günlük plan hazırlığında etkinlikler, çocukların gelişim özelliklerine, ilgilerine ve dikkat sürelerine göre belirlenmelidir. Etkinliklerin süresi ve programdaki yeri, fırsat eğitimi ve esneklik ilkeleri göz önüne alınarak zaman zaman değiştirilebilir.
- Günlük planda etkinlikler bütünleştirilerek birden fazla etkinlik birarada ele alınmalı, yaratıcılığı destekleyici ve eğlendirici eğitim durumları oluşturulmalı, bir eğitim durumundan diğerine geçerken bağlantılar kurulmasına dikkat edilmelidir.
- Günlük planda, eğitim durumlarının belli bir sayısı bulunmamaktadır. Hazırlanan her yeni günlük planda yer verilen eğitim durumlarının sayısı ve süresi, eğitim durumlarının içeriğine bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir.
- Eğitim durumları, basitten zora doğru aşamalı bir şekilde düzenlenmeli ve günlük planda yer alan tüm eğitim durumları birbirini destekleyecek nitelikte olmalıdır.
- Eğitim durumları, kolaylaştırılır yönergeler kullanılacak şekilde olmalı ve çocukların karar verme becerilerini, yaratıcılıklarını geliştirerek, kendilerini daha rahat ifade etmelerine olanak tanınmalıdır.
- Değerlendirme, günlük planın son basamağıdır. Uygulamanın hemen ardından, çalışmalarındaki aksaklıkları ya da çok iyi noktaları belirleyerek öğretmenin daha sonraki çalışmalarına ışık tutmak amacıyla yapılmaktadır. (Kandır,2002:20-21).

Günlük eğitim programında aşağıdaki etkinliklere tek tek veya etkinlikleri bütünleştirilerek yer verilmelidir.

1.9.2.1. Serbest Zaman Etkinlikleri

Serbest zaman etkinlikleri, programın ilk etkinliğidir. Çocukları diğer etkinliklere ve güne hazırlama özelliği taşıdığı için mümkün olduğunca programdaki yeri değiştirilmemelidir. Bu etkinliklere programda ayrılan süre yaş gruplarına göre belirlenmelidir. Ancak süre belirlemede çok katı olunmamalı, sürede çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre ayarlamalar yapılabilmelidir. Serbest zaman etkinlikleri çocuğun yaratıcılığını geliştirme, kendisini ifade etmesini sağlama, yardımlaşma, paylaşma, işbirliği, başladığı işi sonuçlandırma konusunda kararlı olma, sorumluluk alma ve aldığı sorumluluğu yerine getirme, problem çözme, olaylar arasında neden-sonuç bağlantıları kurma ve kas becerilerini geliştirme açısından önemlidir. Serbest zaman etkinliklerinde öğretmen, günlük eğitim programında yer alan hedef, kazanılması beklenen davranışlar ve araç olarak seçilen konu ile ilgili uyarıcıları daha önceden hazırlayarak, bunları çocuklara en iyi şekilde sunmak için düzenlemeler yapmalıdır. Öğretmen bu etkinliklerde çocukların bireysel ayrıcalıklarına, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik çok sayıda seçeneği aynı anda sunmalıdır. Çocuklar istekleri doğrultusunda, hangi çalışmaya katılacaklarına kendileri karar vermelidir. Serbest zaman etkinliklerinde, seçeneklerin çeşitli olması çocukların ilgilerine göre karar vermelerini kolaylaştıracaktır. Bu etkinliklere "serbest zaman etkinlikleri" denilmesi çocukların tamamen bırakılması anlamına gelmemektedir. Aksine öğretmen çocuklar ihtiyaç duyduklarında onlara çok iyi rehberlik etmelidir. Bu rehberlik; uyarıcı ortamı düzenleyici ve çocukların kendi istekleri doğrultusunda karar verme becerilerini geliştirici nitelikte olmalıdır. Serbest zaman etkinlikleri süresince çocukların birden fazla çalışmaya katılmaları desteklenmeli, etkinlik süresince katılmaları desteklenmeli, etkinlik süresince başarısızlık endişesi nedeniyle daima aynı çalışmaya katılan ve bu çalışmada çoğu

zaman kararlı olan çocuklara diğer çalışmalar tanıtılmalı ve düzeyine uygun en basit çalışmalardan başlayarak, daha ileri çalışmalara geçilmelidir. Bunun sonucunda öğretmen, çocukların başarabildiklerinden başaramadıklarına doğru bir yol izleyerek onları cesaretlendirmelidir. Serbest zaman etkinlikleri, öğretmenin çocukları tanınması açısından doğal bir gözlem ortamı oluşturmaktadır. Bu ortamda çocuklar günlük yaşantılarında etkilendikleri olayları ve kişilere ilişkin rolleri üstlenerek ilgi köşelerinde dramatik oyunlar aracılığıyla canlandırırlar. Sanat etkinlikleri aracılığıyla ise, duygu ve düşüncelerini çalışmalarına yansıtarak ifade ederler. Bu durum öğretmenlere çocukları daha iyi tanıma fırsatı vermektedir. Bu etkinliklerin sonunda çocukların ortaya çıkardıkları ürünler, çocuğun adı-soyadı, tarih ve gerekiyorsa çalışmayla ilgili küçük açıklamalar not edilerek sergilenmeli, daha sonra bu çalışmalar çocuklarla birlikte değerlendirilmelidir. Öğretmen çocukların çalışmalarına değer vermeli ve bu çalışmaları dosyalayarak uygun bir yerde saklamalıdır. Çocukların gelişim raporlarının yazılmasında, diğer etkinliklerde olduğu gibi serbest zaman etkinlikleri sırasındaki gözlemleri de öğretmen açısından önemli bir yer tutmaktadır. Serbest zaman etkinlikleri ilgi köşelerinde oyun ve sanat etkinliklerinden oluşmaktadır (Cantekinler,2000:77;Aral vd.,2002:91-92). Bir okul öncesi eğitim sınıfında bulunması gereken başlıca köşeler evcilik, blok, eğitici oyuncak, kukla, kitap, müzik, fen-doğa ve geçici ilgi köşeleridir.

İlgi köşeleri

Evcilik köşesi. En fazla ilgi çeken köşelerden biridir. Bu köşede çocuklar arkadaşları ve oyuncaklarıyla oynarken, kendilerini etkileyen kişi, olay ve nesnelerle ilgili duygu ve düşüncelerini dile getirirler. Bu noktada iyi gözlemlenen davranışlar öğretmene çocukları tanınması ve anlaması açısından bazı ipuçları verebilir. Bu nedenle bu köşede kullanılan araç-gereçlerin seçimi çok önemlidir. Bu araç-gereçler

yetişkinlerin kullandığı araç-gereçlerin küçük modelleri olabileceği gibi günlük yaşamda kullanılan araç-gereçler de olabilir.

Blok köşesi. Çocukların yaratıcılıklarını sergiledikleri, hayal güçlerini kullanarak ve deneme yanılmalarla özgün ürünler oluşturdukları bir ilgi köşesidir. Blok köşesinde bloklarla oynadıkları oyunlar, çocukların kas gelişimleri, arkadaşlarıyla birlikte oynama, yardımlaşma, işbirliği yapma gibi sosyal davranışları göstermeleri açısından yararlıdır. Aynı zamanda blok köşesinde blok inşa etmek çocukların şekil, denge, geometri, uzaysal organizasyon gibi pek çok kavramı öğrenmesini sağlarken, onların yaratıcı düşünme yeteneklerinin ve sosyal becerilerinin de gelişmesine yardımcı olur (Arnas, 2002:14). Bu köşede çocuklar için yeterli sayıda ve çeşitlilikte bloklar bulundurulmalı ve bloklar büyüklük ve ağırlık yönünden çocukların rahat taşıyabilecekleri ölçülerde olmalıdır.

Eğitici oyuncak köşesi. Çocukların oynayarak öğrenmelerini sağlayan ve bu sırada bazı kavramları geliştirmelerine, obje ve olayları daha iyi anlamalarına dolayısıyla çocukların zihin gelişimlerine yardımcı olan oyuncaklar eğitici oyuncak köşesinde yer almaktadır. Çocuklar bu oyuncaklarla oynarken, oyuncağın amacına uygun belli yönergelere uymak ve belli bir süre bir etkinliği sürdürebilmek gibi davranışları kazanmanın yanı sıra olaylar ve objeler arasında neden-sonuç, benzerlik, parça-bütün gibi ilişkiler kurarak ve onları belli bir özellik ya da oluş sırasına göre sıralayıp gruplandırarak zihinsel yeteneklerini geliştirirler (Aral vd.,2002:99).

Kukla köşesi. Çocukların yaratıcılıklarını ortaya koymalarını sağlayan köşelerden biridir. Bu köşeye yeterli ilgiyi çekebilmek için değişik özellikte ve çok sayıda kukla bulundurmaya dikkat edilmeli, kuklalar zaman zaman değiştirilerek çocukların ilgilerinin sürekliliği sağlanmalıdır. Ayrıca, çocukların kuklalarla

hikayeler oluşturabilmeleri ve bunları canlandırabilmeleri için sürekli bir kukla sahnesi bulundurulmalıdır.

Kitap köşesi. Okulöncesi eğitim kurumlarında kitap köşesinin oluşturulması, çocukların kitap sevgisi kazanması açısından önem taşımaktadır. Bu köşede çocuklar ilgi duydukları kitapların resimlerine bakarak hikayeler oluşturabilirler, birbirlerine hikayeler anlatabilirler ve bu da onların yaratıcılıklarını ve dil gelişimlerini destekler. Kitap köşesine konacak kitaplar; bol resimli olmalı, resimleme kitabın içeriğini açıklayıcı nitelikte olmalı, kullanılan çizgiler ve renkler yumuşak, gözü yormayacak ve resim bütünlüğü sağlayacak şekilde uyumlu olmalıdır.

Müzik köşesi. Çocukların müziğe karşı ilgi ve sevgilerini geliştirerek estetik duyarlılık kazanmalarına olanak tanıyan bir köşedir. Bu köşede; ritm sopaları, çelik üçgenler, davullar, tefler, çingiraklar, ziller, kastaniyetler, marakaslar, çanlar, tahta kaşıklar vb. müzik aletleri, hazır alınarak veya öğretmen tarafından hazırlanarak bulundurulabilir. Çocuklar müzik köşesindeki müzik aletlerini kullanarak sesler arasındaki farklılıkları tanırlar, kendilerine özgü ritimler geliştirirler ve müziğin ritmine uygun olarak özgün vücut hareketleriyle müziğe eşlik edebilirler.

Fen-doğa köşesi. Bu köşede bulunan araç-gereçler ve bunlarla yapılan etkinlikler, çocukları zihinsel yönden uyararak, onların çevrelerine karşı daha duyarlı olmalarına yardım etmektedir. Çocuklar gözlem yapmayı, araştırmayı ve soru sormayı bu materyaller aracılığıyla öğrenmektedirler. Fen-doğa köşesinde, çocuklara ilginç gelebilecek çeşitli özellikte taşlar ve topraklar, midye kabukları, tohumlar, çiçekler, yapraklar, kumaşlar, tüyler vb., bunların yanı sıra tadabilecekleri, koklayabilecekleri, dokunabilecekleri, seslerini dinleyebilecekleri kısaca duyularını

geliştirecek değişik materyaller, ölçüm çubukları, mıknatıslar, cetveller, termometre, pusula, mikroskop, çeşitli ölçü ve tartı aletleri bulundurulmalıdır. Ayrıca bu köşede sınıfın fiziki koşullarına göre balık, kuş, tavşan gibi hayvanlar da yer alabilir.

Geçici ilgi köşeleri. Bu köşe, diğer köşelerden farklı olarak günlük eğitim programında sürekli bulundurulması zorunlu köşelerden değildir. Hedef, kazanılması beklenen davranışlar ve araç olarak seçilen konuya bağlı olarak, zaman zaman yer verilebilen, insanların toplumsal yaşamları, meslekleri ve onların çalıştıkları yerlerle ilgili oluşturulan köşelerdir (Aral vd.,2002:101).

Sanat Etkinlikleri

Serbest zaman etkinliklerinde yer verilen bir diğer etkinlik sanat etkinlikleridir. Bu çalışmalarda sonuç değil, kullanılan yöntemler ve süreç içinde çocukların yaptıkları çalışmalar ve bu çalışmalar sırasında edindikleri yeni öğrenme yaşantılarıdır. Sanat etkinlikleri sırasında öğretmenin en önemli rolü, hedef ve kazanılması beklenen davranışlar ve araç olarak seçilen konu ile ilgili materyalleri hazırlamak, bunları çocuklara sunmak ve onların rahat çalışabilecekleri sakin bir ortam yaratmaktır (Aral vd.,2002:102). Serbest zaman etkinlikleri içerisinde yer verilebilecek sanat etkinlikleri; yoğurma maddeleri ile çalışma, kağıt çalışmaları, boya çalışmaları ve artık materyallerle yapılan kolaj çalışmalarıdır.

Yoğurma maddeleri ile çalışma

Çocuklar yumuşak nesnelerle oynamaktan, onları yoğurmaktan ve değişik şekiller ortaya çıkarmaktan hoşlanırlar. Bu çalışmalar sırasında, tuz seramiği, kil, plastrin, talaş ve kağıt hamuru gibi yoğurma maddeleri çocukların gelişim özelliklerine uygun artık materyaller ile birlikte kullanılabilir. Yoğurma maddeleri ile

çalışırken çocuklara örnek vermekten kaçınmalı, ürünleri hakkında çocuklarla konuşulmalıdır (Cantekinler,2000:79; Aral vd.,:104).

Kağıt çalışmaları

Kağıt çalışmaları, özellikleri gereği belli tekniklerle sınırlı olan ve çeşitli cinsten, boy ve renkteki kağıtlar kullanılarak gerçekleştirilen bir faaliyettir. Bu çalışmalar sırasında, yırtma-yapıştırma, kesme katlama, yuvarlama veya bunların bazılarının bir arada kullanılması ile uygulanmaktadır (akt. Aral vd.,2002:107). Ayrıca, kağıt çalışmaları sırasında uhu gibi çocuğun parmak kasları için uygun olmayan yapıştırıcılar kullanılmamalı, günümüzde yaygın halde bulunan çevirince çıkan kullanım özelliğine sahip geniş bir yüzeyi kapsayan yapıştırıcılar kullanılmalıdır (Cantekinler,2000:79).

Boya çalışmaları

Okul öncesi eğitim kurumlarında bütün öğretmenlerin sıklıkla yer verdikleri bir çalışmadır. Boya çalışmalarında, pastel boyalar, kalın keçeli kalemler, sulu boya, mum boya, parmak boyaları kullanılarak, serbest resim çalışmaları, baskı çalışmaları, ebru çalışması, kazıma boyama, sihirli boya, şeker boya, damlatma, püskürtme gibi teknikler uygulanabilir. Boya çalışmaları çocukların estetik duyarlılığını ve yaratıcılığını geliştirmelerinde etkilidir (Aral vd.,2000:153; Aral vd.,2002:108).

Kolaj çalışmaları

Kullanıldıktan sonra atılan, işe yaramayan, özelliği bozulmamış pek çok malzemedan artık materyal olarak okul öncesi eğitim kurumlarında yararlanılır. Değişik materyallerle yapılan üç boyutlu çalışmalar (kibrit, ilaç kutuları, atılmış plastik formlar, ambalaj kağıtları, ceviz kabukları vb) çocuğa değişik ürünleri ortaya

koyma becerisi kazandıracaktır (Cantekinler,2000:80). Kolaj çalışmaları sırasında çocuklar özgür bırakılmalı, yönlendirici örnekler vermekten kaçınılmalıdır.

1.9.2.2. Türkçe Dil Etkinlikleri

Anaokulu ve anasınıfı programlarında çocukların tüm gelişimleri açısından çok önemli olan ve her gün tekrar edilmesi gereken, öğretmen rehberliğinde yapılan grup etkinliklerinden biridir.

Günlük eğitim programlarında, Türkçe dili etkinlikleri üç bölümden oluşmaktadır: Hikaye Öncesi Etkinlikler, Hikaye Anlatma ve Hikaye Sonrası Etkinlikler.

1. Hikaye Öncesi Etkinlikler

Hikaye öncesinde tekerlemeler panna oyunları, şiir, bilmeceler, hikaye öncesi konuşma gibi etkinlikler yer alır. Bu etkinliklerin hepsine günlük eğitim programında aynı anda yer verilmemeli, etkinlikler arasından birkaç tanesi seçilmelidir. Hikaye öncesinde kullanılan tekerlemeler, parmak oyunları, şiir ve bilmeceler yalnızca hikaye öncesinde kullanılmayıp, etkinliklerin geçişlerinde ve zaman zaman etkinliklerin içerisinde de kullanılabilir.

- Tekerlemeler

Tekerlemeler, bazen anlamlı, bazen anlamsız sözcüklerin bir araya gelmesinden oluşabilir. Bu doğrultuda tekerlemeler çocuklara bir mesaj vermek yerine daha çok onları eğlendirmek, dikkatlerini bir noktaya toplamak ve sözcükleri daha kolay telaffuz ederek konuşmalarının akıcılığını katkıda bulunmak amacıyla kullanılmaktadır. Günlük eğitim programında yer verilen tekerlemeleri çocuklara, o gün mutlaka ezberletmek, gerekli değildir. Çocukların ilgisi doğrultusunda bir kaç

kez tekrar etmek yeterli olacaktır. Öğretmen eğitim durumlarında, araç olarak seçilen konularla bağlantılı sözcükleri de içerebilen tekerlemelerin isimlerini belirtir.

- Parmak Oyunları

Öğretmen, çocukların ilgilerini toplamak için parmak oyunlarını kullanır. Parmak oyunlarının etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenin sözcükleri ve buna bağlı hareketleri iyi bilmesi gerekmektedir. Parmak oyunları çocukların göz-el koordinasyonu kurmalarına, yeni kelimeler öğrenmelerine ve dinleme alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca çocukların sözcüklerle hareket arasında ilişki kurmalarını sağladığı için onları yaratıcı dramatizasyona hazırlamada önemli rol oynamaktadır. Parmak oyunlarının bir kısmı sayı, zaman, yön kavramlarının öğrenilmesinde de etkili olabilmektedir.

- Şiir

Hikaye öncesi için seçilen şiirler kısa, basit ve anlaşılır olmalıdır. Günlük eğitim programında yer verilen şiirlerin hedef, kazanılması beklenen davranışlar ve araç olarak seçilen konu ile bağlantılı olmasına dikkat edilmelidir. Şiirler öğretmenle birlikte söylenebilir. Şiirde sözcüklerin kullanılışında bir ahenk ve estetik vardır. Çocuklarla şiir okunurken bu özellik gözönüne alınmalıdır. Bütün çocuklara, tek tek şiir ezberletilmeye çalışılmamalıdır. Çok sevilen şiirler sık sık tekrar edileceğinden bu şiirlerin bütünü ya da bir kısmı çocuklar tarafından kendiliğinden ezberlenebilir.

- Bilmece

Okul öncesi eğitim döneminde bilmecelerin konuları; doğa olayları, bitkiler, hayvanlar, ürünler, insanlar, eşyalar vb. ile ilgili olabilir. Somut kavramlarla ilgili konular okul öncesi çocuğu tarafından daha kolay algılanır. Bilmeceler, çocukların

neden sonuç ilişkileri kurabilmelerini sağlaması açısından önemlidir. Bu nedenle öğretmen eğitim durumlarında bilmecenin ipucu o bilmecenin sözlerinden hareket edilerek verilmelidir. Böylece her bilmecenin ipucu farklı olacaktır. Bilmeceler için verilen ipuçları çocuklara cevabı hemen düşündürmemelidir. İpuçları her zaman sözel olarak verilmeyebilir. Öğretmen bilmece kartları kullanarak ve hareketleriyle de ipuçları verebilir. Bunun yanında 'çocuklara dokunma, koklama, tatma, işitme duyuları aracılığıyla da ipuçları verilebilir. Bilmece çocuklara somlduğunda, çocuklardan gelen cevaplar öğretmen tarafından mutlaka değerlendirilmelidir. Yanlış cevapların neden yanlış olduğu, doğru cevapların neden doğru olduğu bilmecelerin cevaplarıyla bağlantı kumlararak açıklanmalıdır. Bilmecelerde kullanılacak yöntemler, bilmecelerin sözlerine bağlı olarak değişebileceğine göre, eğitim durumlarında öğretmen, sorduğu bilmeceler için ne gibi ipuçları vereceğini, çocuklardan gelen cevapları nasıl değerlendireceğini belirtmelidir.

- Hikaye Öncesi Konuşma

Hikaye öncesinde alınan bu etkinlik; hedef ve kazanılması beklenen davranışları kazandırmak için araç edinilmiş o gün yer verilen konu hakkında çocuklarla karşılıklı konuşmaların yapıldığı bir grup etkinliğidir. Öğretmen bu etkinliği yürütürken, konunun tüm ayrıntılarını soruya çevirerek, çocuklara sorınmalıdır. Çünkü, çocukların konu hakkındaki görüşlerini almak için sorulan soruların, onların yaşantılarından yola çıkılarak somlması gerekir. Bu, çocukların konuşmalara katılımını kolaylaştıracaktır. Soruların sorulara çocuklar cevap vermediklerinde, somnun iyi anlaşılmadığı düşünülerek soru yeniden farklı bir şekilde somlmalıdır. Çocuklardan alınan cevaplar öğretmen tarafından değerlendirilmeli, eksikler tamamlanarak doğrular pekiştirilmelidir. Öğretmen konu ile ilgili bilgileri günlük eğitim programında yer alan tüm etkinliklerle verebileceği

için, sohbet konuyla ilgili bilgi aktarımının yapıldığı bir derse dönüştürülmemelidir. Sohbet sırasında, mümkün olduğunca çok çocuğun konuşmalara katılım sağlanmalı, böylece çocuklar pasif dinleyici ya da öğretmenin söylediklerini onaylayıcı konumdan çıkarılarak aktif hale getirilmelidir.

2. Hikaye Anlatma

Okul öncesi dönemde çocuklar yaşamlarından alınmış olayların akıcı bir anlatımla verildiği hikayeleri dinlemekten hoşlanırlar. Hikaye konularının yakın çevresi ve kendisine yönelik olması, çocukların çevrelerini ve kendilerini daha iyi tanımalarına yardım eder. Hikayelerde gerçek olayların konu edilmesi, çocukların bilgi sahibi olmaları ve toplumsal yaşamla ilgili beklentilerin gerçekleştirilmesi kolaylaşır. Anlatılarak hikayelerin eğlendirici özellikler taşıması çocukların ilgilerini çekmede önemli rol oynar. Öğretmenin hikaye seçme, hikaye anlatma, hikaye teknikleri hazırlama ve bu teknikleri uygun şekilde kullanma konularında yeterli bilgiye sahip olması gerekir. Öğretmen hikaye anlatırken; pazen tahta kartları ve figürleri, hikaye kartları, hikaye kitabı, televizyon şeridi, kukla, slayt, tepegöz, film, film şeridi gibi teknikleri kullanır.

3. Hikaye Sonrası Etkinlikler

Hikaye Sonrası Etkinlikler, belirlenmiş bazı kurallar içinde çocukların özgürce oyun kurlmaları ve bu oyunları geliştirmeleri için planlanan öykü yaratma, pandomim, zihinde canlandırma, doğaçlama, rol oynama ve dramatizasyon çalışmalarından oluşmaktadır (Aral vd.,2002:112-123).

1.9.2.3. Oyun Etkinlikleri

Oyun, çocuk açısından içinde yaşadığı çevreyi, insanları, tanıma ve anlama aracıdır. Bu nedenle oyun, bir boş zaman etkinliği olarak düşünülmemeli, çocuğun zamanının büyük bölümünü alan önemli bir uğraş olarak değerlendirilmelidir. Çocuk, deneyimlerini oyun yoluyla kazanmaktadır. Oyun ile maddelerin özelliklerini, kendi yeteneklerinin sınırlarını kavrayarak deneme fırsatları bulur. Paylaşmayı, arkadaşlarının isteklerini kabul etmeyi, kendi isteklerini kolaylıkla nasıl kabul ettirebileceğini, oyun sırasında yaşadığı çatışmalardan öğrenmektedir. Oyun çocuğa düşüncelerini geliştirmeyi ve bunları uygun bir şekilde ifade edebilmeyi, duygularını paylaşmayı öğretir. Özellikle okul öncesi eğitim döneminde oyun ve eğitim bir bütün olarak düşünülmelidir. Eğitim programlarının çocuk açısından daha yararlı olabilmesi için oyun önemli bir araç olarak kullanılabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında, oyunla ilgili uygulamaların iyi bir şekilde sürdürülebilmesi için, öğretmenin eğitim programlarında oyunu çok iyi planlaması gerekmektedir. Bu planlamayı yaparken, oyun mekanı, oyun araç gereçleri, oyundaki roller, çocukların bu oyun hakkındaki duygu ve düşünceleri, oyunda yapmak istedikleri konusunda onların örneklerini almalı, birlikte karar vermeye özen göstermelidir (Tezel, Şahin,2001:267) Öğretmen oyunun, oynanma şekli yönünden ya da çocuk sayısı açısından, oyun yerinin yeterli olup olmayacağı, oyun dışarıda oynanacaksa hava koşullarının uygunluğu, oyun yerinin sağlık koşullarına uygunluğu gibi durumları da değerlendirerek şartlara uygun oyunlar seçmelidir (Aral vd.,2002:123). Oyun çeşitleri, oyunun oynandığı yere kullanılan araç gerece ve oynanan oyunun özelliğine göre değişmektedir. Oyun, işlevsel oyun, yapı-inşa oyunları, dramatik oyun, kurallı oyun olarak sınıflandırılabilir.

1.9.2.4. Müzik Etkinlikleri

Müzik etkinlikleri, günlük eğitim programında bulunan müzik etkinliklerinin içerisinde kullanılabilen bir etkinliktir. Okul öncesi dönemde, müzik etkinlikleri çocukların dil gelişimlerini etkiler, ritme karşı duyarlılık geliştirmelerine yardımcı olur, çocukların kendilerini ifade etmelerine yardım ederek sosyal uyum kazanmalarında önemli rol oynar. Onlara güven ve başarı duygusu kazandırır. Erken yaşlardaki müzik eğitimi eğitimcilerin en önemli sorumluluklarından biridir. Müzik etkinlikleri planlanırken çocukların hazır bulunuşlukları ve müziğe karşı ilgileri iyi bilinmelidir. Öğretmen müzik etkinliklerini planlarken öncelikle çocukların gelişim özelliklerini çok iyi bilmeli, planlama yaparken çocuğun tüm gelişim alanları göz önüne alınmalıdır. Çocukları ne kadar iyi tanırsa, özelliklerini ve ihtiyaçlarını doğru olarak bilirse, ancak o zaman çocuklara uygun bir müzik programı hazırlayabilir. Çocukların müzik eğitiminde; müziğin çocuk eğitiminde araç olarak kullanılması, çocuğa temel müzik becerinin kazandırılarak, estetik duygularının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Anaokulu ve anasınıflarında müzik etkinlikleri sırasında; ses dinleme ve ayırtetme, şarkı söyleme, yaratıcı hareket ve dans, ritm çalışmaları ve müzikli öykü oluşturma gibi teknikler kullanılmalıdır. Çalışmalar bazen bireysel, bazen grup etkinlikleri şeklinde düzenlenebilir. Özellikle ritm çalışmaları gibi bazı çalışmalar başlangıçta bireysel olarak yürütülebilir (Artan, 1993:235; Aral vd.,2002:126). Tarr'a (2000) göre, müzik eğitiminde çeşitli öğrenme ve öğretme yaklaşımları bir arada kullanılmaktadır. Bazı yönlerden didaktik, eğitsel bir yaklaşım, bazı yönlerden de araştırmacı, çocuğu merkeze alan bir yaklaşım uygun ve yararlı olabilmektedir (akt.Kandır,2003:31). Bu nedenle öğretmenlerin yaklaşımları ve hangi durumda hangi yaklaşıma göre davranılması gerektiğini bilmesi çok önemlidir.

1.9.2.5. Fen-Doğa Etkinlikleri

Çocukları gözlem yapmaya, araştırma, inceleme ve keşfetmeye yönelten bir etkinliktir. Bu etkinlik çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını ortaya koymalarına ve kavram geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Çocuklar, çevrelerinde gördükleri obje ve olaylara karşı meraklıdırlar. Bu meraklarını canlı tutmak için onları harekete geçirecek, ilgilerini çekecek fen etkinlikleri planlanmalıdır. Fen-doğa çalışmalarının başlangıç noktasını çevremizdeki doğal dünya oluşturur. Bu nedenle bu çalışmalara çocuğun merak duygusunu uyatarak ya da çocuğun doğal meraklarını tatmin etmesi için gerekli ortamı yaratarak başlanır. Önemli olan çocuğun soru sormasıdır. Sorduğu sorulara cevap bulabilmek için gözlem, inceleme ve araştırma yapar. Bu etkinlik içinde çocuğun duyularını uyuracak doğa ile ve yakın çevre ile bağlantılı olabilecek pekçok çalışma gezi-gözlem çalışmaları içerisinde planlanmalıdır. Bu etkinlikleri planlarken, öğretmen çocuklara farklı eğitim durumları hazırlamalıdır. Fen-doğa etkinlikleri çocukların bilimsel düşünmelerini, yaparak yaşayarak öğrenmelerini, gözlem ve deney yeteneklerini geliştirmelerini, neden-sonuç ilişkisi kurmalarını, kavram geliştirmelerini, yeni fikirler üretebilmelerini sağlar. Bu etkinlikler sırasında yapılabilecek aktiviteler; bitki yetiştirme, hayvan besleme, deneyler, gezi ve gözlemler, sınıfa konuk çağırma ve fen-doğa köşesinde bulunan materyalleri kullanarak yapılan çalışmalardır (Bal,1993:146; Cantekinler,2000:55; Aral vd.,2002:130-131).

1.9.2.6. Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri

Okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri çocuğun her yönüyle gelişmesini sağlayan onu gelecekteki okul ve toplum yaşamına hazırlayan etkinliklerdir. Eğitim programlarında yer verilen bu etkinlik aynı zamanda çocuklara ön akademik

becerileri kazandırmaya çalışan bir etkinliktir. Bu etkinlikler sırasında çocuğa her türlü araç-gereç, materyal ve malzeme sağlanmalıdır. Bu çalışmaların basitten karmaşığa doğru sıralanması önemlidir. Okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarına çocuklar parmaklarını kendi bedenleri üzerinde, havada ve farklı zeminler üzerinde değişik şekiller oluşturacak biçimde hareket ettirerek başlarlar. Daha sonra üç boyutlu çalışmalardan tek boyutlu çalışmalar olan kağıt üzerinde kalem yerine pastel veya mum boya kullanılarak yapılan, çocukların kavram gelişimlerine yönelik tanıma, eşleştirme, farklılıkları ayırtetme, parça-bütün ilişkisi kurma, olay sıralaması ve sınıflandırma gibi çalışmaları içeren etkinliklere geçilir. Bu çalışmalar, kendi içinde basitten karmaşığa doğru bir sıra izlemeli ve çalışmalar sırasında anlaşılır yönergeler kullanılmalı ve en önemlisi çocukların bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır. Okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, okul öncesi eğitim programının bir parçasıdır ve pek çok etkinliği kapsayacak şekilde planlanmalıdır (Albayrak, 2000:47;Aral vd.,2002:138).

1.9.3. Yıllık Plan

Yıllık plan, öğretmenin bir eğitim yılı süresince yapmak istediklerinin (hedefler ve kazanılması beklenen davranışlar, kavramlar, gezi-gözlem gibi ön hazırlık gerektiren etkinlikler, özel gün ve haftalara ilişkin etkinlikler ve eğitim programına ailelerin nasıl katılacağını içeren etkinlikler) dağılımını gösteren bir plandır (Aral vd.,2002:162). Yıllık planın eğitim yılı başında hazırlanması gerekmektedir. Yıllık plan hazırlanırken aşağıdaki ilkeler göz önünde tutulmalıdır:

- Yıllık planda süre belirtilmelidir. Ancak süre, hedeflerin ve kazanılması beklenen davranışların öğretim yılı içerisindeki dağılımını gösterecek şekilde değil, kavramlar, özel gün ve haftalar, aile katılım etkinlikleri ve gezi-gözlem gibi

etkinliklerin hazırlıklarına ilişkin dağılımı gösterecek şekilde yıllık planda yer almalıdır. Çünkü hedefler gelişimsel özellik taşıdığından, öğretmen henüz çocuklarla karşılaşmadan hangi hedeflere öncelik vereceğine (çocukların eğitim ihtiyaçlarına göre) hangi hedefleri ne sıklıkta kullanacağına öğretim yılının başında günlere göre hedefleri dağıtarak karar veremez.

- Hedefler ve kazanılması beklenen davranışlar yıllık planın ilgili basamağında bir bütün olarak düşünülür.
- Günlere göre hedef ve kazanılması beklenen davranışların dağılımı yapılmadığı için, öğretmen araç olarak seçtiği konulara da yıllık planı hazırlarken karar vererek belirtmek durumunda değildir. Buna, günlük plan hazırlarken o gün için seçtiği hedefleri ve davranışları bütünleştirerek seçeceği konuya göre karar verebilir. Konu öğretimi amaç olmadığına göre yıllık planda konu dağılımının yapılması gerekli değildir.
- Yıllık planda kavramların belirtilmesi, öğretmenin ne zaman hangi kavrama, ne kadar sıklıkta yer verdiğini, hangi kavrama yer vermediğini, hangi kavramların basitten karmaşığa doğru nasıl sıralandığını göstermesini kolaylaştırması açısından önemlidir.
- Yıllık planda özel gün ve haftalar da belirtilir. Böylece öğretmen, hedeflerini ve davranışlarını ve günlük planda seçeceği konuyu özel gün ve haftaları gözönüne alarak belirlediğinde, fırsat eğitiminden yararlanmış olmaktadır.
- Yıllık planda eğitim programına aile katılımının nasıl sağlanacağı (aile katılım etkinliğinin türü, tarihi, konusu, çağırılması düşünülen uzman konuk ve onunla hazırlıklar, ebeveynin sınıfa katılımı ile ilgili yapılması gerekenler, veli

toplantıları, bülten tahtası, broşür, afiş hazırlıkları vb.) ile ilgili hazırlıklara ilişkin kısa açıklamalar yer almalıdır.

- Yıllık planda gezi-gözlem, deney, proje çalışmaları ile etkinliklerin ön hazırlıklarına ilişkin kısa açıklamalar belirtilmelidir.
- Değerlendirme, öğretmenin uygulamaları sonucu daha sonraki çalışmalarında yapmak istediği değişiklikleri ve yeni düzenlemeleri genel hatlarıyla belirttiği yıllık planın son basamağıdır. Yıllık planda değerlendirme her gün değil belli aralıklarla yapılmalıdır (Aral vd.,2002; Kandır,2002).

1.10. OKULÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINDA ÖĞRETMENİN ROLÜ

Eğitimin başarısı, önceden yapılan plan ve programlamaya bağlı olmakta, programsız bir çalışma, yüzde yüz başarı şansını daha baştan kaybetmektedir. Bununla birlikte, bir eğitim programında amaçlar, hedefler ve hedef davranışlar ne kadar mükemmel olarak belirlenmiş olursa olsun, bunların uygulanması ve gerçekleştirilmesi öğretmene bağlıdır (Üstünoğlu,1991:60) ve eğitim programının öğretmen tarafından doğru anlaşılacak, sistemli bir şekilde uygulanması programın etkililiğini belirleyen en önemli unsurdur.

Okul öncesi eğitim programının etkili olabilmesinde en önemli faktör olarak görülen öğretmenin, uygulanan program hakkındaki bilgi düzeyi, programı uygulamadaki becerisi, çocuklarla olan iletişimi ve sahip olduğu sınıf yönetimi becerisi de son derece önemlidir.

Eğitimin gerçekleşebilmesinde; eğitim ortamının belli hedeflere dönük davranışları kazandıracak şekilde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim yöneticisi olarak öğretmenin görevi, belirlediği hedefler doğrultusunda, çocukların ve eğitim ortamının özelliklerine uygun olarak dışsal olayları seçme, düzenleme, uygulama ve değerlendirmedir (Senemoğlu,2001:399-400).

Monley-Casimir ve Wassermann (1989)'a göre, öğretmenler, programla ilgili neyi öğretecekleri, içeriği nasıl organize edecekleri, hangi bilgilendirici yaklaşımları kullanacakları, hangi hususları göz önüne alıp, hangilerini almayacakları ve değerlendirmeyi nasıl yapacakları hakkında fikir sahibi olmak zorundadırlar. Çünkü bu doğrultuda, materyalleri çocuklara nasıl sunacaklarına, gerekli açıklamaları nasıl yapacaklarına, öğrencilerin gelişimini nasıl değerlendireceklerine, aileleri nasıl bilgilendireceklerine kısacası, ellerindeki programı nasıl kullanacaklarına karar verirler (Wortham,1998:2).

Eğitim programının taşıdığı özelliklerin yanı sıra öğretmenin sahip olduğu kişilik özellikleri ve çocuklarla kurduğu iletişimin de son derece önemli olduğu ve programın başarılı bir şekilde uygulanmasına etki ettiği düşünülmektedir. Hatta yapılan çalışmalarda, öğretmenin kişilik özelliklerinin birlikte çalıştığı çocuklar üzerindeki etkileri önemle vurgulanmaktadır. Katz (1986)'a göre, okul öncesi öğretmenlerinin temel rollerinden biri çocuğa davranış modeli oluşturmaktır ve bu rol, çocuklar tarafından kalıp davranışlar haline dönüşebilmektedir (akt. Gürkan,1986:129). Biber'e göre iyi bir okul öncesi öğretmeni kendi içinde güvenli olmalı ve hazır reçetelerden ziyade prensipleri ile çalışmalı, öğrencisine baskı uygulamadan otorite sağlamalı ve deneysel çalışmalıdır (Biber ve Snyder,1948. akt. Cartwright,1999:4). Çocukların yapıcı, iç disiplinli, bağımsız, yaratıcı kişilik

geliştirebilmeleri ve kendi kendilerine kararlar alabilmeleri, kendi öğrenme metodlarını geliştirebilmeleri öğretmenin özenli davranmasına, iyi bir gözlemci olmasına, tutarlı, adil davranmasına ve çocukların herbirine duyduğu sıcaklığı ve saygıyı göstererek onların duygusal ve fiziksel güvenliğine dikkat etmesine bağlıdır. Dolayısıyla iyi bir okul öncesi öğretmenin çocuk gelişimi bilgisi yanında kişisel iç güvenlik, bilinç, dürüstlük ve bireysel özelliklere saygı gösterme gibi niteliklerle de ilgili bilgiye sahip olması gerekmektedir (Cartwright,1999:4-6).

Öğretmen çocukların istek ve ilgilerine göre programı yönlendirme becerisine sahip olmalı, çocukları müfredat planlamasına dahil edebilmelidir (Williams,1997; Vander Wilt ve Monroe,1998:18). Çocuklar ilgi alanlarını ve dünya hakkında doğal meraklarını takip ederek öğrenirler. İyi bir öğretmen çocukların içsel merakının ve bu meraktan kaynaklı ilginin öğrenme sürecindeki derin tatmininin değerini bilir. Kendilerine sunulan uygun öğrenme ortamlarında çeşitli eğitim deneyimlerini yapılandırırken, araştırma yapma, keşifte bulunma, problem çözümü ve farklı ve yeni davranışlar kazanma sürecini yaşarlar. Bu sürecin sonunda da içsel motivasyon geliştirerek yaşam boyu öğrenmeyi sever ve ona tutkuyla bağlanırlar. (Vander Wilt ve Monroe,1998:17-23). Öğretmenlerin, çocukların ilgisini çeken ve merak ettikleri konulara odaklanarak onları programın planlanmasına dahil etmesi kısacası, çocukların merak ettikleri konuları programda kendine bir çıkış noktası olarak alması, programı uygularken başarıyı ve aynı zamanda da çocukların dil gelişimi, düşünme süreçleri ve çocukların olayları nasıl kavradıkları konularında da ipuçları vererek değerlendirme aşaması için bir basamak da oluşturabilir (Williams,1997:78-80).

Öğretmenin programı en iyi şekilde uygulamasını sağlayacak olan etmenlerden biri de sınıf yönetimi becerisidir. Olumlu sınıf yönetimi, öğrenme ve

öğretmenin değerini artırmaktadır. Yapılan araştırmalar, sınıf yönetiminde başarılı olan öğretmenlerin etkili eğitim verdiklerini göstermektedir. Duke ve Meckel (1989), sınıf yönetiminin öğretmenin ayrılmaz bir parçası olduğu görüşünü desteklerken, Brophy (1986) de, etkili müfredat ve eğitim ile etkili sınıf yönetiminin karşılıklı birbirini destekledikleri görüşünü savunmaktadır (akt. Laut, 2001:1).

Okul öncesi eğitim sınıflarında öncelikle, ortamı şekillendiren ve sınıfta günlük havayı yaratan öğretmenin günlük ruh hali ve kişisel yaklaşımı olmamalıdır (McCloskey,1996:14). Öğretmenin çocukları sevgiyle kontrol etmesi, hissettikleri gibi davranmalarını sağlaması, olumlu ve pozitif disiplin yöntemleri kullanmasının yanı sıra, çocukları nasıl teşvik ettiği, çocukların öğretmenin rehberliğine hangi durumlarda ihtiyaç duyduğu, oyun ve etkinliklere derinlemesine dalarak konsantre olup olmadıkları, birbirleriyle ortak çalışıp çalışmadıkları, aralarında amaçla birlikte gelen sıcaklık ve yakınlığın oluşup oluşmadığı öğretmenin kullandığı yöntemlerle ilgili ipuçları verebilir (Cartwright,1999:4).

Sonuç olarak, uygulanan eğitim programında, anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin program konusundaki bilgilerinin yeterliliği, onların okul öncesi eğitim programını uygulamaya koymalarında büyük ölçüde kendilerine yardımcı olacak ve bu bağlamda okul öncesi eğitimin kalitesini arttıracaktır (Avcı,1987; Cantekinler,1989).

1.11. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.11.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Avcı (1987) tarafından yapılan araştırmada, anaokulu ve anasınıflı öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı konusundaki bilgi yeterlilikleri araştırılmış ve hizmet içi eğitim kurslarının öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı hakkındaki bilgilerine katkıları saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, hizmet içi eğitimin öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı, programın değerlendirilmesi ve eğitim durumlarına ilişkin bilgilerini pekiştirdiği ancak programın esas unsurları olan hedef ve hedef davranış tanımları ve özellikleri konusunda öğretmenlerin bilgi sahibi olmadıkları ve düzenlenen kursun da bu konuda etkisiz kaldığı saptanmıştır. Araştırmacı tarafından, öğretmenlerin program konusundaki bilgi yeterliliklerinin okul öncesi eğitimin kalitesini arttıracacağı görüşü savunulmuştur.

Turcan (1988) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları programlarının yeterliliği belirlenilmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin, alan bilgisi derslerinin ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yeterlilikleri konusunda öğretim elemanları kadar iyimser olmadıkları özellikle okul öncesi eğitimde program, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulama, eğitim programları ve öğretim yöntemleri ile eğitimde ölçme ve değerlendirme derslerine ilişkin olarak bazı sorunları olduğu saptanmıştır. Araştırmacı tarafından, saptanan eksikliklerin öğretim elemanı, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri açısından önlemler alınarak giderilebileceği görüşü savunulmuştur.

Cantekinler (1989) tarafından yapılan araştırmada, çocukları bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden anne-babalarla bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin okul öncesi eğitim programları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri belirlenilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, anne-babalarla öğretmenlerin okul öncesi eğitime ilişkin görüşleri arasında farklılık tespit edilmiş, anne-babalar çocuklarını okul öncesi eğitimden yararlandırmak için bu kurumlara gönderdiklerini ifade ederken, öğretmenler ise çocukların, anneleri çalıştığı için okula gönderildiği görüşünü dile getirmişlerdir. Ayrıca, anne-babaların, çocukların okulda yapmış oldukları çalışmalar hakkında öğretmenle ilişki kurmak yerine, çocuklarının kendilerine anlattıkları ile bilgi sahibi oldukları saptanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumuna başladıktan sonra çocuklarda meydana gelen davranış değişikliği konusunda öğretmenlerin velilere göre daha olumlu düşündükleri, anne-babaların program içeriğinin uygulanmasında öğretmenlerin değişik faaliyet ve uygulamalara yer vermedikleri görüşünde oldukları belirlenmiştir. Araştırmacı, okul-aile arasında etkili bir işbirliği sağlanarak, anne-babaların uygulanan eğitim programları konusunda aydınlatılması ve okulda yapılan çalışmalara katılımının sağlanması önerisinde bulunmuştur.

Kandır (1991) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 4-6 yaş grubu eğitim programlarının hazırlanmasında karşılaştıkları güçlükler tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada, geniş bir örneklem grubuna anket uygulanarak elde edilen veriler sonucunda; öğretmenlerin programla ilgili olarak en fazla günlük, yıllık ve ünite planlarının hazırlanmasında; günlük planı hazırlarken de en çok hedef ve hedef davranışların saptanması ile etkinliklere uygun eğitim durumlarının belirlenmesi konularında güçlük çektikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin program hazırlığı sırasında

müfettişlerin ve okul idarecilerinin eleştirisi ve önerilerini göz önünde bulundurdıkları, programı uygularken de, sınıflarındaki öğrenci sayısının çokluğu ve araç-gereç yetersizliği sorunlarıyla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Araştırmacı, program hazırlığı sırasında karşılaşılan güçlüklerle ilgili bilgilerin, tüm öğretmenlere ulaşabilecek hizmet içi eğitim seminerleri ile verilmesi önerisinde bulunmuştur.

Genç (1997) tarafından, anasınıfı öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 1994 yılında uygulamaya konulan eğitim programından ne derece yararlandığını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada; öğretmenlerin programdan yararlanma derecesi ile mezuniyet durumu, mesleki kıdem ve hizmet içi eğitime katılma değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin programdan yararlanma derecelerinin yüksek olduğu tespit edilmiş, bunun yanı sıra öğretmenlerin mezuniyet durumu ve mesleki kıdemi ile programdan yararlanma derecesi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ancak hizmet içi eğitime katılma durumu ile etkinliklerin planlanması ve uygulanması arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Tülü (1998) okul öncesi eğitim öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin yeterlik alanlarını algılama düzeylerini tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmada, ölçekli anket yoluyla topladığı verileri; yaş, kıdem, mezuniyet durumu ve görev yapılan yer değişkenleri açısından incelemiş, bu değişkenleri grup ortalamaları açısından değerlendirdiğinde, müfettişlerin; yöneticilik, rehberlik, liderlik ve soruşturma hakimliği yeterliliğinin “orta” düzeyde, öğreticilik ve araştırma uzmanlığı yeterliliğinin “az” düzeyde algılandığını tespit etmiştir. Araştırmacı, müfettişlerin okul öncesi eğitim öğretmenlerine daha fazla katkıda bulunabilmeleri için, yeterlik alanları ile ilgili yeni bilgilerle donatılmalarını sağlayacak hizmet içi eğitim

programlarına katılmalarının yasal bir hükme bağlanması ve bu konuda MEB ve üniversite işbirliğinin etkin bir biçimde kurulması önerisinde bulunmuştur.

Parlak yıldız (1998) tarafından yapılan araştırmada, MEB tarafından 1994 yılında uygulamaya konulan Anasınıfı programını uygulamada öğretmenlerin yeterlilik dereceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Kıdemi yüksek olan öğretmenlerin hedef ve hedef davranışların gerçekleştirilmesine daha az önem verdikleri, ilgi köşelerinde çocukların araç-gereçleri paylaşarak kullanmalarına pek önem vermedikleri tespit edilmiştir.

- Öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe, hedefleri belirlemede öncelikli olarak çocukların gelişim özelliklerini dikkate aldıkları saptanmıştır.

- Öğretmenlerin anasınıfı eğitimi programını uygulamadaki yeterliliklerine göre, hedef ve hedef davranışları kazandırmada konuların araç olması, etkinliklerde kullanılan araç-gerecin çocuğun gelişim ihtiyacını karşılamasına dikkat etmeleri, etkinlikleri uygularken anne-babaların etkinliklere katılımlarına olanak sağlamalarına ilişkin verdikleri bilgiler yeterli bulunmuştur.

Budak (1999) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında etkili denetimin nasıl sağlanabileceğine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre:

- İlköğretim müfettişlerinin, okul öncesi eğitim kurumları denetiminde kendilerini “orta” derecede yeterli gördükleri,

- İlköğretim müfettişlerinin, okul öncesi eğitim kurumlarında etkili denetim yapabilmeleri için çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi alanlarında hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilmeye ihtiyaç duydukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaya (2000) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan program ve etkinliklerin çocukların özerklik ve atılganlık gelişim düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, uygulanan program ve etkinliklerin çocukların özerklik ve atılganlığını etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların yaşlarının ve cinsiyetlerinin de özerklik ve atılganlık gelişimini etkilediği, özellikle eğitim öncesinde kızların özerklik puanlarının erkeklerinkinden önemli düzeyde yüksek olmasına rağmen eğitim sonrasında erkeklerin daha yüksek bir özerklik puanına sahip olduğu görülmüştür. Araştırmacı, verilen okul öncesi eğitimle çocukların özerklik ve atılganlık gelişimlerinde olumlu yönde değişimler gerçekleştiğini vurgulayarak; “okul öncesi eğitimi 4-6 yaş çocukları için zorunlu eğitim kapsamına alınmalıdır” önerisinde bulunmuştur.

Şahin ve arkadaşları (2000) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin mezun oldukları okul ve hizmette geçirdikleri sürenin özlük hakları, kendini geliştirme ve yenileme ile ilgili sorunlarını algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi lisans ve okul öncesi öğretmenliği dışındaki okullardan mezun olan öğretmenler uzman kadrosuna sahip oldukları halde öğretmenlik yapmalarını, önlisans bölümü mezunu öğretmenlerin ise tamamının bakıcı kadrosunda istihdam edilip anaokulu öğretmeni olarak çalışmalarını, Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler ise iş ve gelecek güvencelerinin olmamasını sorun olarak dile getirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre arttıkça, çalışma sürelerini uzun buldukları saptanmıştır.

Yaşar (2000) tarafından yapılan araştırmada, Ankara ili Merkez'indeki anasınıfı öğretmenlerinin 1994 okul öncesi eğitim programı konusundaki bilgi düzeyleri saptanmaya çalışılmış, araştırmada, öğretmenlerin mezun oldukları okul, hizmet içi eğitime katılma durumları, kendilerini yeterli görüp görmemeleri ile program bilgileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin mezun oldukları okullar ile günlük programı hazırlarken karşılaşılan güçlükler arasındaki fark ile öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılıp katılmamaları ile eğitim durumlarında kullanılan yöntem ve tekniklerin seçiminde dikkat ettikleri noktalar arasındaki fark önemli bulunurken, öğretmenlerin kendilerini yeterli görüp görmemeleri ile hedef ve hedef davranışların belirlenmesi açısından önemli bir fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Güler (2001) tarafından yapılan araştırmada, MEB tarafından 1994 yılında uygulamaya konulan 4-5 yaş Anaokulu ve 6 yaş Anasınıfı programlarının hedef, içerik, süreç ve değerlendirme boyutları esas alınarak değerlendirilmeye çalışılmış, bu genel amaç çerçevesinde, öğretmen, yönetici ve veli görüşlerinin okul türü ve program türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sorulara yanıt aranmıştır. Araştırmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- Anaokulu programı hedeflerinin resmi ve özel anaokullarında genellikle gerçekleştiği, tüm hedeflerin gerçekleşme düzeyinin özel anaokullarında, resmi anaokullarına göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

- Anasınıfı programı hedeflerinin resmi ve özel anaokullarında genellikle gerçekleştiği, tüm hedeflerin gerçekleşme düzeyinin okul türüne göre bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

- Anaokulu ve anasınıfı (resmi ve özel) öğretmen ve yöneticilerinin kurumlarını genel özellikler bakımından kısmen yeterli ve yeterli buldukları ancak yöneticilerin öğretmenlere göre kurumlarını daha yeterli buldukları ortaya çıkmıştır.

- Öğretmen ve velilerin tamamına yakını, çocukların gelişimi ile ilgili değerlendirme sonuçlarını paylaştıklarını belirtmişler ve velilerin tamamına yakını çocuklarıyla ilgili değerlendirme sonuçlarının ilköğretim okullarına gönderilmesi gerektiği görüşünü paylaşmışlardır.

Ayrıca araştırmacı, okul öncesi öğretmenlerine programı uygularken rehberlik etmesi amacıyla öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmalı ve okul öncesi eğitim programlarının etkililiğinin belirlenmesine yönelik deneysel araştırmalar yapılmalı önerilerinde bulunmuştur.

Turla ve arkadaşları (2001) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin, mezun oldukları okul ve meslekte geçirdikleri sürenin; okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel şartları, plan ve program, kullanılan yöntem ve teknikler, sınıf ve davranış yönetimine ilişkin sorunlarını algılamaları üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, lisans ve önlisans mezunu öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları daha üst düzeyde ve gerçekçi bir şekilde algıladıkları, öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürenin artması ile mesleki olgunluklarının da arttığı ve buna bağlı olarak meslek alanları ile ilgili daha fazla sorunu dile getirdikleri saptanmıştır.

Kuvvet (2001) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sınıf içi öğretimle ilgili karşılaştıkları problemleri saptamak amacıyla Van ili Merkez’inde gerçekleştirilen araştırmada; başlıca sorunun fiziksel yapı olduğu, daha sonra öğretmenlerin sahip oldukları niteliklerden kaynaklı sorun

yaşandığı, buna karşın, öğretmenlerin öğrenci ve aileleri ile genellikle sorun yaşamadıkları ortaya konulmuştur. Elde ettiği bulgular sonucunda araştırmacı tarafından, okul öncesi eğitim kurumlarındaki fiziksel şartlarla ilgili problemlerin sınıf içi öğretimi etkilediği ve bu problemi öğretmenlerin tek başına çözmesinin mümkün olmadığı belirtilerek, öğretmenlerin rahatlıkla çalışabilecekleri araç-gereç ve materyaller sağlanmalı önerisi getirilmiştir.

Perihanoğlu (2002) tarafından, okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim hedeflerini gerçekleştirme düzeyini belirlemek amacıyla Van ili Merkez’inde yapılan araştırmada; eğitim ortamındaki materyal yetersizliğinin dil ve bilişsel alandaki beceri gelişimini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı, okul öncesi eğitim kurumlarındaki materyallerin; yeterli miktarda ve çeşitte bulunması ve bu malzemelerin amaca uygun olarak düzenlenmesinde, alanda çalışan öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet sonrasında araç-gereçlerin etkin kullanımlarına yönelik eğitimler verilmesi önerisinde bulunmuştur.

Bakan (2002) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarının denetiminde ilköğretim müfettişlerinin düzeltme-geliştirme sürecini ne derece yerine getirdiklerine ilişkin; ilköğretim müfettişleri, ilköğretim yöneticileri ve anasınıfı öğretmenlerinin algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim müfettişlerinin okul öncesi eğitim kurumlarının denetiminde, düzeltme-geliştirme sürecinin işlevlerini “çok” ya da “tamamen” düzeyinde yerine getiremedikleri, denetimlerde geliştirmeden çok düzeltmeye ağırlık verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarının denetiminde düzeltme-geliştirme sürecine yönelik algıları arasında anlamlı bir fark bulunurken, hizmet içi eğitime katılım ve öğrenim durumu değişkenine göre denek gruplarının arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmacı tarafından, okul öncesi eğitim kurumlarının denetimlerinin alandan mezun olan müfettişler tarafından yapılmasının sağlanması önerisi getirilmiştir.

Kaya (2002) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okul öncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne-baba görüşleri belirlenilmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, anne-babaların okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara karşı ilgili ve işbirliğine açık oldukları ancak araştırma kapsamında görüşleri alınan anne ve babaların çoğunun istekli olmasına karşın, eğitim programı ve etkinliklere katılımlarının gerçekleşmemiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, araştırma kapsamındaki okul öncesi eğitim kurumlarından biri dışında diğerlerinde anne-babaların eğitime yönelik çalışmaların yapılmadığı, ailelerin ise bu konuda istekli ve işbirliğine hazır oldukları belirlenmiştir.

Çalışandemir (2002) tarafından, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin günlük planı uygulama yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla, Burdur ili Merkez’inde yapılan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

-Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin genel olarak günlük planı uygulama yeterliklerinin orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

-Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, oyun etkinliklerini planlama ve uygulamada diğer etkinliklere göre daha yeterli oldukları, oyun etkinliğinden sonra en iyi uyguladıkları etkinliğin serbest zaman etkinliği olduğu, öğretmenlerin en yetersiz oldukları etkinliğin ise fen-doğa etkinliği olduğu belirlenmiştir.

-Göreve yeni başlayan 5 yılda az kıdeme sahip öğretmenlerin serbest zaman ve müzik etkinliklerinde daha yeterli oldukları, diğer etkinliklerde kıdemden dolayı bir farkın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Kasalı (2002) tarafından yapılan araştırmada, anaokulları ve anasınıflarındaki 4-6 yaş çocuklarının eğitimlerinde kullanılan araç-gereçlerin mevcut durumu ve niteliklerini saptamak amacıyla Diyarbakır ili Merkez’inde yapılan araştırmada; anaokulları ve anasınıflarındaki ilgi köşelerinin nitelik ve nicelik olarak vasat veya yetersiz düzeyde olduğu, yine aynı okulların bahçesinde ise çocukların psiko-motor gelişimlerini destekleyecek bahçe araçlarının yok denecek kadar az olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, araştırma kapsamındaki birçok ilköğretim okulunda anasınıfı bulunmadığının altını çizerek, yeni açılacak olan anasınıflarına bina projelerinde önceden düşünülerek yer verilmesi sağlanılmalı önerisinde bulunmuştur.

Gündoğan (2002) tarafından Denizli ili Merkez’inde yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada; öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre farklı sorunlarla karşılaştıkları, anasınıfında çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları açısından, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlere göre daha fazla sorunla karşılaştıkları saptanmıştır. Anasınıfı öğretmenlerinin; okul bahçesinin ilköğretim okulu öğrencileri ile ortak kullanılması, bahçe oyun araç-gereçlerinin yetersizliği ve uygun özellikler taşıyamaması, tuvalet ve lavaboların yetersizliği, sınıf içi araç-gereçlerinin yetersizliği ve uygun özellikleri taşıyamaması gibi bir çok sorunla karşı karşıya oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı tarafından; anasınıflarında, çalışma koşulları açısından gerekli iyileştirmeler yapılmalı ve fiziki açıdan okul öncesi eğitime uygun yerlerde anasınıfları açılmalı önerisi dile getirilmiştir.

Koç ve arkadaşları (2002) tarafından, okul öncesi eğitimde hizmete duyulan ihtiyaçların saptanması ve çocuğun dil yetisi düzeyinin değerlendirilmesine yönelik olarak, İstanbul, Diyarbakır ve Van olmak üzere üç ilde enlemesine bir alan çalışması ile yürütülmüş olan araştırmada; 5-6 yaşlarında çocuğu olan annelerin erken çocukluk eğitimine ilişkin ihtiyaçları ile anasınıfı öğretmenlerinin okul öncesi eğitimine ilişkin ihtiyaçları ve ilköğretim öğretmenlerinin görüş ve beklentileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

-En tecrübeli olan ve üniversitelerin farklı bölümlerinden mezun öğretmenlerin İstanbul'da, en genç ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ise Diyarbakır ve Van'da olduğu, tüm iller ve sınıflarda eğitim şartlarının iyileştirilmesi gerektiğinin öğretmenlerin ortak görüşü olduğu, en kalabalık sınıfların Diyarbakır'da bulunduğu ortaya çıkmıştır.

-Okul öncesi eğitiminde mevcut anasınıfı programını yeterli bulan öğretmen sayısının İstanbul'da diğer illere göre daha fazla, ihtiyacı karşılamadığını söyleyenlerin ise Diyarbakır'da daha fazla olduğu bulunmuştur.

-Anasınıfı öğretmenlerinin çoğu kurum merkezli modeli, birinci sınıf öğretmenleri ise anne eğitimi ve kurum merkezli modeli yöreleri için en uygun model olarak değerlendirdiği, anne eğitimi modelinin daha çok Diyarbakır ve Van illerinde yöre için uygun model olarak değerlendirildiği ortaya çıkmıştır.

Araştırmacılar tarafından, okul öncesi eğitimin iyileştirilmesinde, özellikle fiziksel şartlar, araç-gereç gibi temel ihtiyaçlardaki açığın kapatılması, tek tip program yerine hedef kitlenin özelliklerinin yönlendirdiği program ve uygulamaların önem kazanmasının gerektiği düşüncesi dile getirilmiştir.

1.11.2. Diğer Ülkelerde Yapılan Bazı Araştırmalar

Uzunlamasına yapılan ve farklı okul öncesi eğitim programlarını karşılaştırarak uzun dönemdeki etkilerini ortaya koymaya çalışan, Miller ve Bizzell (1983), Karnes ve arkadaşları (1983), Schweinhart ve Weikart (1997) tarafından yapılan araştırmalar şu şekilde özetlenebilir:

Miller ve Bizzell (1983) yaptıkları araştırmada, öğrenme odaklı programlar olan, öğretmen yönetimli akademik öğretim programları ile Doğrudan Öğretim Programını, çocukların merkezde olduğu, içinde en az öğretmen desteği ile kendi öğrenme etkinliklerini gerçekleştirebilecekleri Anaokulu Programı ve öğretici malzemelerle çocuk başlangıçlı aktiviteleri destekleyen Montessori Programını karşılaştırmışlar, Head Start Programını da araştırmalarında kontrol grubu olarak seçmişlerdir. Araştırmanın sonucunda; Doğrudan Öğretim Programındaki çocukların ilkokula başladıklarında zihinsel olarak gösterdikleri performansın bir yıl ve biraz üzerinde bir zamanda daha yüksek olduğu, sonrasında ise IQ puanlarında düşüş olduğu görülmüştür. Anaokulu Programından mezun olan çocuklar, Doğrudan Öğretim Programındaki çocuklardan daha fazla sözel-sosyal katılım göstermişler ancak hem Doğrudan Öğretim Programındaki hem de Anaokulu Programı çocukları yaratıcılık da yaşitlarından daha az puan almışlardır (akt. Banks,2003).

Karnes ve arkadaşları (1983) yaptıkları araştırmada, akademik odaklı Doğrudan Öğretim Programı, çocuk merkezli Anaokulu Programı ve Montessori Programlarının karşılaştırmasını yapmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre, Doğrudan Öğretim Programındaki çocukların %48'i liseyi bitirirken, çocuk başlangıçlı aktivitelerin uygulandığı Anaokulu Programı grubunun ise %78'inin liseyi bitirdikleri görülmüştür.

Schweinhart ve Weikart (1997), farklı üç okul öncesi eğitim programını; Doğrudan Öğretim Programı, High Scope Programı ve çocuk merkezli Anaokulu Programının karşılaştırmasını yaptıkları 1969 yılında başlatılan ve 1986 yılında ilk verilerinin toplandığı araştırmalarında aynı çocuklar 23 yaşına geldiklerinde, bu öğrencilerden elde edilen sonuçları yayımlamışlardır. Bu sonuçlara göre, öğretmen yönetimli okul öncesi programların, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine uzun süreli bir katkıyı feda ederek, onların akademik gelişmelerine kısa süreli bir avantaj sağladığı, çocuk merkezli öğrenme aktivitelerine dayanan okul öncesi programlarının ise çocukların kısa ve uzun dönemli akademik ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, okul öncesi programlarda, öğretmen yönetimli dersler yerine, çocuk başlangıçlı öğrenme aktivitelerine dayanan program yaklaşımlarının kullanımını önermişlerdir.

Okul öncesi eğitim programlarını karşılaştıran kısa dönemli Hyson ve arkadaşları (1990), Burts ve arkadaşları (1990), Dunn ve Kontos (1997) tarafından yapılan araştırmalar şu şekilde özetlenebilir:

Hyson ve arkadaşları (1990) yaptıkları araştırmada, akademik merkezli programlardaki çocukların öğretici ortamlarda, çocuk merkezli ortamlardan daha çok stres sergilediklerini, çocuk merkezli programlardaki çocukların, akademik donanımlı sınıflardaki çocuklardan yaratıcılık ve farklı düşünme ölçümlerinde daha yüksek puanlar aldığını belirlemişlerdir.

Burts ve arkadaşları (1990) yaptıkları araştırmada, akademik odaklı, küçük çocuklar için gelişimsel olarak uygun olmayan sınıflarda bulunan çocukların, çocuk başlangıçlı sınıflardaki çocuklardan gün boyunca grup zamanlarında, “çalışma kitabı

veya çalışma kağıdı” çalışmaları boyunca, toplamda daha fazla stres davranışları gösterdikleri sonucunu bulmuşlardır.

Dunn ve Kontos (1997) yaptıkları araştırmada, çocuk başlangıçlı programlara kayıtlı okul öncesi çocuklarının sınıf yaklaşımlarında akademik programlara kayıtlı çocuklardan daha düşük seviyede endişe sergilediklerini bulmuşlar ancak geleneksel kart notları ve ölçme çubuklarını kullanırken çocuk merkezli mi yoksa akademik odaklı mı programların daha üstün olduğunu belirleyememişlerdir.

Ayrıca, Marcon (1992), devlet okulu okul öncesi eğitim programlarının gelişim raporu sonuçlarının, çocuk başlangıçlı sınıflardaki çocukların akademik odaklı program uygulayan sınıflardaki çocuklardan daha iyi sözel becerilere sahip oldukları sonucunu gösterdiğini bildirmiştir (akt. Banks,2003).

Katz (1999), ilk çocukluk eğitimindeki müfredat tartışmalarına ilişkin olarak yapılan araştırma sonuçlarını irdelediği çalışmasında; çocukları gerek akademik becerileri kazanabilecekleri hazırbulunuşluk seviyesine getirebilmek gerek de entelektüel gelişimlerine destekleyici olabilmek için bugün birçok sınıfın bu iki yaklaşımın karıştırılarak harmanlanmasını önerdiğini belirtmiştir. Saptamasına, uygun bir müfredat programının; çocukları, entelektüel yaradılışı kullanmaya ve güçlendirmeye, zengin bir içerik hakkında düzenli aşamalar önermeye ve yüksek nitelikli ürünlerle sonuçlanacak çalışmalara yönelteceğini söyleyerek devam etmiş ve proje çalışmalarının uygun müfredatla birleştirildiği uygulama örneklerindeki başarılı sonuçlara dikkat çekmiştir. Beneke (1998) ve Helm (1998) tarafından sunulan proje çalışmaları ile ilgili araştırma raporlarının bu görüşü desteklediğini belirterek, çocukların, yapılandırıcı bir ortam sunularak, çocuk başlangıçlı proje çalışmaları ile

grift olan entelektüel yaradılışlarına içerik sağlanabileceği ve aynı zamanda müfredatın bilgilendirici bölümü öğretilirken de akademik becerileri anlamsal ve yapısal kullanmak için çocuklara metinler ve metinler öncesi çalışmalar sağlanabileceği görüşünü savunmuştur (akt.Katz,1999). Bu doğrultuda da erken çocukluk müfredat tartışmalarının 3 temel odaklı müfredat programları üzerinde devam etmesi gerektiğini söylemiştir. Bunları; Akademik odaklı programlar (entelektüel gelişim), Çocuk merkezli programlar (sosyal-duygusal gelişim ve entellektüel gelişim) ve her iki programı harmanlayıp proje çalışmaları ile birleştiren müfredat sağlayan programlar (anlamlı ve yararlı akademik becerileri çocuk başlangıçlı olarak edinim) olarak sıralamıştır.

Akademik odaklı ve çocuk merkezli okul öncesi eğitim programlarını karşılaştırmaya yönelik, gerek uzun dönemli gerek de kısa dönemli yapılan birçok araştırmanın sonucuna göre; küçük çocukları, öğretmen tarafından yönlendirilen, öğretici direktifsel ipuçlarına bağımlı kılmayan, bunun yerine onları bilginin aktif yapıcıları olarak gören çocuk merkezli yaklaşımların ve programların, çocukların duygusal, sosyal, dil ve zihinsel gelişimleri ve de yaratıcılıklarının gelişmesinde daha etkili olduğu söylenebilir. Doğrudan Öğretim Programlarına devam eden çocukların bu programların hemen sonrasında ilkokula başladıklarında ilk bir yıl ve biraz üzeri bir zamanda zihinsel puanlar yönünden iyi performans gösterdikleri ancak uzun dönemde bu etkinin kaybolduğu araştırmacılar tarafından belirtilmektedir. Aynı zamanda da, akademik odaklı programlarda, küçük çocukları, akademik çalışmalarla zamanından önce tanıştırmanın riskinin; verilen görevlerle ilişki kuramayan çocukların, kendilerini yetersiz hissedebilecekleri ve devamlı yetersizlik duygusu yaşayan çocukların bu duyguyu içselleştirebilecekleri, bu durumun da öğrenmeye

karşı isteksizlik duymalarına neden oluşturabileceği düşünülmektedir (Wortham,1998; Katz,1999; Goffin ve Wilson,2001; Banks,2003).

1.12. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel anaokulları ile anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2002-2003 öğretim yılından itibaren yürürlüğe konulan Okulöncesi Eğitim Programına ve programın uygulanmasına ilişkin görüşlerini tespit etmek ve karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerilerini ortaya koymaktır.

Bu amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel anaokulu ve anasınıflarında görev yapmakta olan öğretmenlerin;
 - a. Cinsiyet
 - b. Yaş
 - c. Mesleki kıdem
 - d. Görev yapılan okul türü
 - e. Eğitim durumu
 - f. En son mezun olunan bölüm
 - g. Çalışma saatleri
 - h. Çalıştıkları yaş grubu

boyutlarını kapsayan demografik özelliklerinin dağılımı nasıldır?

2. Öğretmenlerin okulöncesi eğitim programının kullanımı sırasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri ve bu görüşlerinde,
 - a. Görev yapılan okul türü
 - b. Mesleki kıdeme göre farklılık var mıdır?
3. Okulöncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının yeterlilikleri okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin günlük ve yıllık planın hazırlanması sırasında güçlük çektikleri konulara ilişkin görüşleri, görev yapılan okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin etkinlik ve eğitim durumlarını düzenlemelerinde;
 - a. Görev yapılan bölge
 - b. Görev yapılan okul türü
 - c. Mesleki kıdem
 - d. Eğitim durumu
 - e. Sınıflarındaki çocuk sayısı
 - f. Çocukların yaşına göre farklılık var mıdır?
6. Öğretmenlerin okulöncesi eğitim programı etkinliklerindeki;
 - a. Yöntem ve teknikleri kullanma sıklıkları hangi düzeydedir?

- b. Yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarında okul türüne göre farklılık var mıdır?
7. Öğretmenlerin okulöncesi eğitim programındaki hedefleri;
- a. Gerçekleştirme yeterlilikleri hangi düzeydedir?
 - b. Gerçekleştirme yeterliliklerinde okul türüne göre farklılık var mıdır?
8. Öğretmenlerin okulöncesi eğitim programındaki gerçekleştirilmeyen hedeflerin nedenlerine ilişkin görüşleri;
- a. Görev yapılan bölge
 - b. Görev yapılan okul türü
 - c. Mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
9. Öğretmenlerin günlük planın değerlendirilmesine ilişkin görüşleri;
- a. Görev yapılan bölge
 - b. Görev yapılan okul türü
 - c. Mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
10. Öğretmenlerin yıllık planın değerlendirilmesine ilişkin görüşleri;
- a. Görev yapılan bölge
 - b. Görev yapılan okul türü
 - c. Mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?

11. Öğretmenlerin davranış değerlendirme formlarının kullanımına ilişkin görüşlerinde görev yapılan okul türüne göre farklılık var mıdır?
12. Öğretmenlerin programa aile katılımını sağlamada;
 - a. Yeterlilikleri hangi düzeydedir?
 - b. okul türüne göre farklılık var mıdır?

1.13. Araştırmanın Önemi

Çocukların yaş, gelişim düzeyi, ilgileri, eğitim ihtiyaçları ve çevresel faktörler dikkate alınarak hazırlanan ve uygulanan eğitim programları, okulöncesi eğitim kurumlarında, eğitimin kalitesini belirleyen en önemli unsurlardan biridir. Dünyada eğitim programlarının niteliğini arttırmak için çeşitli eğitim yaklaşımları denenmektedir. İyi hazırlanmış eğitim programları; çocukların, okulun ve çevrenin özelliklerine göre farklı yaklaşımların bir arada kullanılmasını gerektirmektedir.

Ülkemizde de okulöncesi eğitim programları çağdaş eğitim anlayışı, dünyada uygulanan yeni eğitim modelleri ve gelişim kuramları dikkate alınarak gözden geçirilmektedir. Bu doğrultuda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1994-1995 öğretim yılından itibaren yürürlüğe konulan Okulöncesi Eğitim Programları yeniden düzenlenilerek 2002-2003 öğretim yılından itibaren 31/05/2002 tarih ve 270 sayılı Talim Terbiye Kurulu Kararı ile uygulamaya konulmuştur.

Öğretmenin eğitim programını gereği gibi algılaması ve kullanması son derece önemlidir. Eğitimin başarısı; eğitim programının öğretmen tarafından doğru anlaşılacak, sistemli bir şekilde uygulanmasına bağlıdır.

Bu nedenle, anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı 2002 Okulöncesi Eğitim Programını nasıl algıladıklarını, programda günlük ve yıllık planların hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin karşılaştıkları güçlükleri ve nedenlerini tespit etmek için böyle bir araştırmaya gerek duyulmuştur.

Daha önceki yıllarda uygulanan okulöncesi eğitim programlarına ilişkin araştırmalar bulunmakla birlikte, çalışmaya konu olan 2002 Okulöncesi Eğitim Programının kullanımına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Özellikle öğretmenlerin eğitim programının değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışma, anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin programa yönelik görüşlerinin ve karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca yeni uygulamaya konulan programın kullanımına ilişkin eğitim sorunlarının zaman geçmeden saptanması, programın gözden geçirilmesine katkıda bulunacak ve yapılacak diğer çalışmalar için yol gösterici bir nitelik taşıyacaktır.

1.14. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2003-2004 Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel anaokulları ile resmi ve özel ilköğretim okullarının anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma 36-72 aylık çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumları ile sınırlıdır.
3. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı ile sınırlıdır.

Sayıtlılar

Bu araştırmada,

- 1.Örnekleme alınan tüm öğretmenlerin verdikleri cevapların gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

1.15. Tanımlar

Okulöncesi eğitim: Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan ; bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailede ve kurumlarda verilen eğitim sürecidir.

Okulöncesi eğitim kurumları: 0-6 yaş arası çocukların tüm gelişimlerini (bedensel, psiko-motor, zihinsel, dil, sosyal ve duygusal) sağlıklı ve güvenli bir ortam içinde, iyi hazırlanmış eğitim programları yoluyla yönlendiren, uzman-eğitici kadroya sahip temel amacı eğitim olan sosyal kuruluşlardır.

Anaokulu: 37-60 ay (4-5 yaş) çocuklarının devam ettiği, çocukların her yönden gelişimlerini sağlayan okulöncesi eğitim kurumlarıdır.

Anasınıfı: 61-72 ay (6 yaş) çocuklarının devam ettiği, ilköğretim okullarının bünyesinde hizmet veren ve okul öncesi eğitim ilkelerine dayalı bir programa göre etkinlikte bulunan okulöncesi eğitim birimleridir.

Okulöncesi eğitim programı: 0-72 aylık çocukların kurumlarda okulöncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere; belirlenen hedefler doğrultusunda

kazanılması beklenen davranışlara uygun, planlı ve sistemli eğitim yaşantıları düzenleyerek, sonuçta hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını gösteren değerlendirmeyi de içine alan çalışmalar bütünüdür.

Hedef:Çocukta eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özellikler; bilgiler, beceriler, yetenekler, tutumlar, ilgiler v.b. hedefleri ifade etmektedir.

Kazanılması beklenen davranış: Hedefler doğrultusunda gösterilen ve nispeten kalıcı izli, mevcut davranma biçiminden farklı olan davranışlardır.

Etkinlikler ve Eğitim durumu: Okulöncesi eğitim programlarının uygulamaya dönük boyutunu ifade etmektedir.

Değerlendirme:Program hazırlama basamaklarının sonuncusudur. Okulöncesi eğitim programlarında değerlendirme; çocuğun gelişiminin değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi, öğretmenin kendini değerlendirmesi olarak ele alınmaktadır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın temel aşamaları, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ile toplanan verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Bu araştırma dört temel aşamada gerçekleşmiştir. I. Aşamada, ilgili literatür taraması yapılarak araştırmanın konusu doğrultusunda araştırmanın amacı, alt problemleri ve değişkenleri belirlenmiştir. Açık seçik tanımlanmış bir araştırma problemi, araştırma için iyi bir başlangıç olarak kabul edilmektedir (Karasar, 2002:58). Problemin tanımlanmasında ve kuramsal çerçevenin oluşturulmasında üç aşamalı (Bütünleştirme-Sınırlandırma-Tanımlama) bir yaklaşım kullanılmıştır. Bütünleştirme aşamasında; genel problem alanı yani okulöncesi eğitim belli bir sistem bütünlüğü içinde ele alınarak incelenmiş ve kurumsal okulöncesi eğitim dilimlenilerek okulöncesi eğitimin öğeleri genel çizgileri ve birbirleriyle olan ilişkileri açısından bütünleştirilerek tanıtılmıştır. Sınırlandırma aşamasında; araştırılan problem dilimi yani 2002 Okulöncesi Eğitim Programı, bütün içindeki yerinden alınarak tanıtılmış ve problem sınırlandırılmıştır. Tanımlama aşamasında ise, araştırma problemini etkilediği düşünülen önemli değişkenler tanımlanmıştır. Problem alanının bütünleştirilmesi, sınırlandırılması ve tanımlanmasında ilgili kaynaklar taranmıştır. II. Aşamada, araştırmanın modeli tanımlanılarak çalışma evreni ve örneklem seçimi planlanmış ve veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasının ardından öğretmen anketi ile veriler toplanmıştır. III. Aşamada, toplanılan verilerin analizi frekans (f), yüzde (%), chi-kare testi (χ^2), aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (ss), tek yönlü anova testi ve hangi grupların birbirinden farklı olduğunu belirlemek

için de Tukey HSD Post-Hoc Testi istatistikleri kullanılmış ve yapılan analizler sonucunda tablolar oluşturulmuştur. IV. Aşamada ise, araştırmanın bulguları yorumlanılarak öneriler oluşturulmuş ve teze son şekli verilerek araştırma raporlaştırılmıştır (Şekil1)

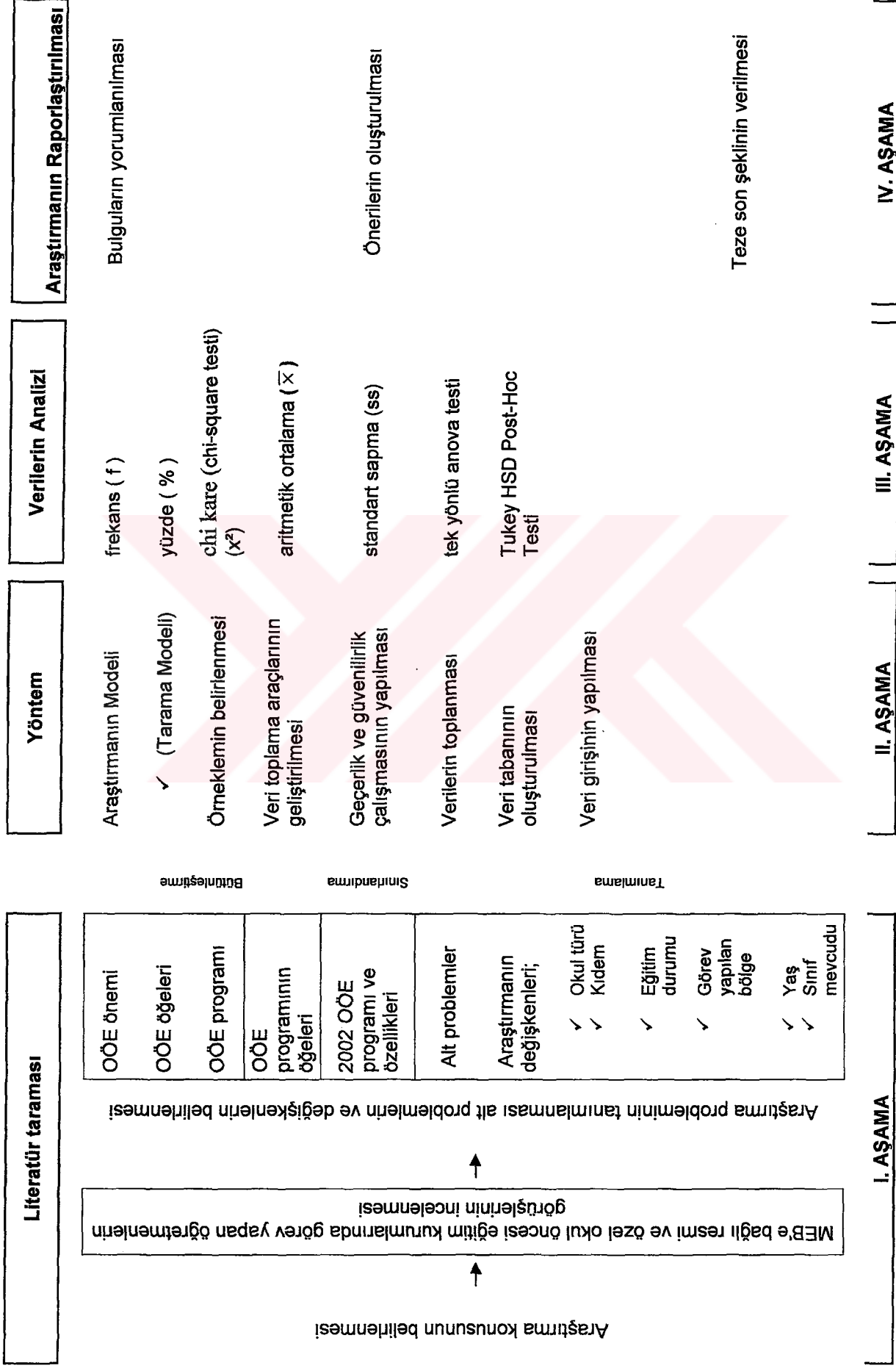
Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin, uygulanan okulöncesi eğitim programına ve bu programın kullanımına ilişkin görüşlerini betimlemeye yönelik olduğundan genel tarama modelindedir.

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar,2002:79)

Bu çalışmada, MEB'e bağlı okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan ve MEB 2002 okulöncesi eğitim programının uygulanmasından sorumlu olan öğretmenlerin görüşlerinin; çalıştıkları okul ve program türüne, eğitim durumuna, mesleki kıdeme, öğretmenlerin eğitim verdikleri çocukların yaşına, sınıflarındaki çocuk sayısına ve öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelere göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Aynı zamanda bu araştırma, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkiyi betimlemeye yönelik olması sebebiyle de ilişkisel tarama modelindedir.

İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir(Karasar,2002:81).



Şekil 1-Araştırmanın temel aşamaları

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2003-2004 öğretim yılında MEB'e bağlı resmi ve özel anaokulları ile resmi ve özel ilköğretim okulları bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Türkiye genelinde bir araştırma olarak planlanan bu araştırmanın MEB Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı (APK) 2002-2003 verileri doğrultusunda belirlenen Çizelge 1'de verilen evreninde; resmi bağımsız anaokulları (1819), özel bağımsız anaokulları (478), resmi anasınıfları (10943), özel anasınıfları (148) olmak üzere, evren içinde yer alan toplam öğretmen sayısının (13338) yüksek olması nedeniyle zaman ve maliyet açısından ekonomik olmayacağı düşünülerek örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Çizelge 1'de 2002-2003 APK Verilerine göre Türkiye Genelindeki Resmi ve Özel Anaokulları ve Anasınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dağılımı

Çizelge 1- 2002-2003 APK Verilerine göre Türkiye Genelindeki Resmi ve Özel Anaokulları ve Anasınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dağılımı

OKUL TÜRÜ	TÜRKİYE GENELİNDEKİ TOPLAM SAYI
Resmi Bağımsız Anaokulları	1819
Özel Bağımsız Anaokulları	478
Resmi Anasınıfları	10943
Özel Anasınıfları	148
TOPLAM	13388

Araştırmanın örneklemini belirlenirken ilk aşamada, evreni temsil etme gücü oranında tabakalı örnekleme yapılarak, okul türüne göre öğretmen sayı oranları tespit edilmiştir. Buna göre, resmi bağımsız anaokulu ve resmi bağımsız anasınıflarında

görev yapan öğretmenlerin Türkiye genelindeki sayılarının büyük olması nedeniyle % 5'inin örneklem açısından yeterli olacağı düşünülmüştür (Çingir,1994). İstatistiksel karşılaştırmalar açısından sayıca daha az olduğu için özel bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin %20'sinin ve özel anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin de yine sayısının az oluşu ve resmi anasınıflarında çalışan öğretmen sayıları ile istatistiksel karşılaştırmalarda anlamlı bir sayıya ulaşılabilmesi açısından tamamının alınmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

İkinci aşamada APK (Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu) 2002-2003 verileri esas alınarak her coğrafi bölgeden, bölgenin evreni temsil etme gücü oranında tabakalama yapılarak, her bir bölgeden örnekleme dahil edilecek toplam öğretmen sayısı belirlenmiştir. Bunun için ilk olarak her bölgede görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin toplam sayısı (tabaka genişliği) ülke genelindeki toplam resmi ve özel anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmen sayısına bölünerek (evren büyüklüğü=13388) elde edilen sayı o bölgenin evreni temsil etme oranı olarak belirlenmiştir. Buna göre, Marmara Bölgesi %29, İç Anadolu Bölgesi %19, Ege Bölgesi %16, Akdeniz Bölgesi %15, Karadeniz Bölgesi %10, Doğu Anadolu Bölgesi %6, Güneydoğu Anadolu Bölgesi de %5 oranında evreni temsil etme gücüne sahiptir. Bölgelere göre öğretmen sayılarının evreni temsil etme oranları ve örnekleme giren öğretmen sayıları Çizelge 2'de verilmiştir.

Ardından örnekleme seçilecek illerde resmi ve özel anaokulları ile resmi ve özel anasınıflarında görev yapan öğretmenin bulunması şartının tamamını ya da tamamına yakını karşılaması şartı aranmış ve bu şartı yerine getiren iller, bölge içindeki oranları da göz önünde tutularak örnekleme seçilmiştir. Bölgelere göre illerde görev yapan öğretmen sayılarının dağılımları Ek 1'de verilmiştir.

Çizelge 2- Bölgelere göre öğretmen sayılarının evreni temsil etme oranları ve örnekleme giren öğretmen sayılarının dağılımı

Bölgeler	Öğretmen sayısı	Evreni temsil etme oranı	Örnekleme giren öğretmen sayısı
Marmara Bölgesi	3416	% 29	389
Ege Bölgesi	2016	% 16	177
Akdeniz Bölgesi	1882	% 15	160
Karadeniz Bölgesi	1525	% 10	106
İç Anadolu Bölgesi	2626	% 19	206
Doğu Anadolu Bölgesi	959	% 6	79
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	941	% 5	60
TOPLAM	13365	% 100	1177

Bu aşamada Marmara Bölgesi, İç Anadolu Bölgesi, Akdeniz Bölgesi ve Ege Bölgesindeki illerin aranılan şartı karşıladıkları; Karadeniz, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde ise resmi anaokulu ve anasınıflarının sayılarının yeterli olduğu ancak, özel anaokulu ve özel anasınıfı sayılarının düşük olduğu görülmüş ve bu üç bölgeden de resmi ve özel anaokulları ile resmi ve özel anasınıflarında görev yapan öğretmenin bulunması şartının tamamını ya da tamamına yakını karşılayan iller örnekleme seçilmiştir. Bölgenin temsil gücünü karşılayabilmesi için bu bölgelerden üçer il örnekleme alınmıştır. Böylece araştırmanın örnekleme seçilen iller ve öğretmen sayıları belirlenmiştir.

Araştırmanın toplam 17 ilden oluşan örnekleminde yer alan iller bölgelerine göre şunlardır: Marmara Bölgesi; Bursa, İstanbul, Ege Bölgesi; Muğla, İzmir, Akdeniz Bölgesi; Antalya, Mersin, Karadeniz Bölgesi; Zonguldak, Ordu, Kastamonu, İç Anadolu Bölgesi; Ankara, Kayseri, Doğu Anadolu Bölgesi; Malatya,

Erzurum, Bingöl, Güneydoğu Anadolu Bölgesi; Gaziantep, Diyarbakır, Siirt. Çizelge 3’de örnekleme alınan 17 il ve bu illerde görev yapan öğretmen sayıları (1177) görülmektedir.

Çizelge 3- Araştırmanın örnekleminin illere ve bölgelere göre dağılımı

Bölgeler ve iller	Resmi anaokulları	Özel anaokulları	Resmi anasınıfları	Özel anasınıfları	TOPLAM
Marmara Bölgesi	40	40	230	79	389
Bursa	20	10	50	8	88
İstanbul	20	30	180	71	301
Ege Bölgesi	20	20	120	17	177
Muğla	5	3	25	9	42
İzmir	15	17	95	8	135
Akdeniz Bölgesi	20	13	125	2	160
Antalya	5	10	60	1	76
Mersin	15	3	65	1	84
Karadeniz Bölgesi	15	4	80	7	106
Zonguldak	5	3	40	4	52
Ordu	7	-	20	2	29
Kastamonu	3	1	20	1	25
İç Anadolu Bölgesi	25	25	150	6	206
Ankara	15	23	135	3	176
Kayseri	10	2	15	3	30
Doğu Anadolu Bölgesi	15	9	50	5	79
Malatya	11	9	22	-	42
Erzurum	2	-	22	4	28
Bingöl	2	-	6	1	9
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	10	3	45	2	60
Gaziantep	4	3	20	1	28
Diyarbakır	4	-	20	1	25
Siirt	2	-	5	-	7
TOPLAM	145	114	800	118	1177

Bu araştırmanın Türkiye genelinde yapılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi’nden (EARGED) destek alınmıştır. Örnekleme seçilen illere EARGED tarafından resmi yazı ile gönderilen

anketlerin geri dönüş oranına bakıldığında anketlerin birçok ilden %100'ün üzerinde bir oranla geri döndüğü görülmüştür.

EARGED aracılığıyla illere gönderilen anket sorularının geri dönüş oranları Çizelge 4'de verilmiştir.

Çizelge 4'e göre, örnekleme alınan okul türüne göre 4 gruptan toplam 1177 kişiye anket soruları araştırmaya destek veren MEB EARGED tarafından gönderilmiş, illerden 1194 anket %101 oranında geri dönmüştür. EARGED tarafından araştırmaya verilen destekle okullara ulaştırılan anket soruları, araştırmaya gösterilen ilgi sebebiyle yüksek bir oranda geri dönmüştür.

Anket sorularının örneklemedeki illere göre geri dönüş oranları genel olarak incelendiğinde, en az katılım %57 oranında Siirt'te en fazla katılım ise %116 oranında Muğla'da gerçekleşmiştir.

İllere ve okul türüne göre geri dönüş oranlarına bakıldığında, en az katılım; resmi anaokullarında %50 ile Erzurum'da; resmi anasınıflarında % 10 oranında Gaziantep'de; özel anaokullarında %22 oranında Ankara'da; özel anasınıflarında % 8 oranında İstanbul ilinde gerçekleşmiştir.

Çizelge 4- Araştırmanın örneklemine seçilen illerden anketlerin geri dönüş sayılarının okul türüne, bölgelere ve illere göre dağılımı

Bölgeler ve iller	Resmi bağımsız anaokulları			Özel bağımsız anaokulları			Resmi anasınıfları			Özel anasınıflar			Geri dönüş oranları		
	G	GD	GDO %	G	GD	GDO %	G	GD	GDO %	G	GD	GDO %	G	GD	GDO %
Marmara Bölgesi	40	61	152	40	49	122	230	290	126	79	9	11	389	409	105
Bursa	20	20	100	10	15	150	50	46	92	8	3	37	88	84	95
İstanbul	20	41	205	30	34	113	180	244	135	71	6	8	301	325	107
Ege Bölgesi	20	31	155	20	13	65	120	139	115	17	5	29	177	188	106
Muğla	5	10	200	3	2	66	25	35	140	9	2	22	42	49	116
İzmir	15	21	140	17	11	65	95	104	109	8	3	37	135	139	103
Akdeniz Bölgesi	20	25	125	13	13	100	125	112	90	2	2	100	160	152	95
Antalya	5	6	120	10	9	90	60	53	88	1	-	-	76	68	89
Mersin	15	19	127	3	4	133	65	59	91	1	2	200	84	84	100
Karadeniz Bölgesi	15	24	160	4	-	-	80	80	100	7	4	57	106	108	102
Zonguldak	5	12	240	3	-	-	40	39	97	4	1	25	52	52	100
Ordu	7	7	100	-	-	-	20	19	95	2	2	100	29	28	96
Kastamonu	3	5	167	1	-	-	20	22	110	1	1	100	25	28	112
İç Anadolu Bölgesi	25	43	172	25	8	32	150	167	111	6	3	50	206	221	107
Ankara	15	34	227	23	5	22	135	151	112	3	1	33	176	191	108
Kayseri	10	9	90	2	3	150	15	16	107	3	2	67	30	30	100
Doğu Anadolu Bölgesi	15	15	100	9	3	33	50	38	76	5	4	80	79	60	76
Malatya	11	12	109	9	3	33	22	12	54	-	-	-	42	27	64
Erzurum	2	1	50	-	-	-	22	20	91	4	3		28	24	86
Bingöl	2	2	100	-	-	-	6	6	100	1	1	100	9	9	100
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	10	23	230	3	3	100	45	27	60	2	3	150	60	56	93
Gaziantep	4	17	425	3	3	100	20	2	10	1	2	200	28	24	86
Diyarbakır	4	4	100	-	-	-	20	23	115	1	1	100	25	28	112
Siirt	2	2	100	-	-	-	5	2	40	-	-	-	7	4	57
TOPLAM	145	222	153	114	89	78	800	853	107	118	30	25	1177	1194	101

G:Gönderilen GD:Geri Dönen GDO:Geri Dönüş Oranı

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde veri toplama aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile veri toplama tekniklerine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın amaçlarına uygun gerekli ön veriler literatür taraması ile elde edilmiştir. Elde edilen ön veriler doğrultusunda öğretmenlere yönelik olarak iki bölümden oluşan taslak anket soruları geliştirilmiştir. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgilere ve okulöncesi eğitim programının kullanımına ilişkin sorulara, ikinci bölümde ise programın öğeleri, uygulanması ve aile katılımına yönelik sorulara yer verilmiştir.

Hazırlanan anket sorularının içerik ve kapsam geçerliliğini sağlamak üzere Ankara ilinde bulunan üniversitelerin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü, okulöncesi eğitimi öğretmenliği ve eğitim bilimleri bölümlerinde görev yapan uzmanların ve EARGED araştırma şubesi çalışanlarının görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda anket taslağı üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Anket sorularının içerik ve kapsam geçerliliğini sağlamak üzere görüşleri alınan uzmanlar Ek 2’de belirtilmiştir. Anket sorularının geçerlik çalışmalarını sürdürmek ve güvenirliğini test etmek amacıyla Ankara ilinin çeşitli sosyo-ekonomik düzeylerini temsil edebileceği düşünülen merkez ilçelerinden Altındağ, Yenimahalle, Sincan ve Çankaya’da bulunan 4 anaokulu ve 11 ilköğretim okulunun anasınıfında görev yapan toplam 40 öğretmene anket uygulanmıştır. Ön uygulama yapılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullar Ek 3’de verilmiştir.

Ön uygulama sonucunda 40 öğretmenden alınan yanıtlar değerlendirildiğinde anketin birinci bölümündeki kişisel bilgilerle ilgili 8. ve 9.sorulara verilen yanıtlar ile program kitabının kullanımı ile ilgili 11-15-16-28 ve 31. soruların yanıtları değerlendirildiğinde bu soruların yeterince işlemediği görülerek, anketten çıkarılmalarına karar verilmiştir. Kişisel bilgilerle ilgili bölümde

yer alan 8. ve 9. soruların %18 oranında yanıtlandığı, program kitabının kullanımı ile ilgili sorulardan 11. soruya ise hiç yanıt verilmediği görülmüştür. Bu soruların araştırmaya getireceği herhangi bir katkının olup olmayacağı durumu tartışılarak 8-9 ve 11. sorular anketten elenmiştir.

8.MEB ile çeşitli kurum ve kuruluşların işbirliğinde yürütülen okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma projelerinden herhangi birinde görev aldınız mı?
9.Görev aldığınız proje: 1.() AÇEP (Anne-Çocuk Eğitim Programı) 2.() OVÇEP (Okul-Veli-Çocuk Eğitim Programı) 3.() Diğer (belirtiniz)
11.Eğer uygulayamadıysanız programı uygulayamamanızın nedeni:

Ön uygulama sonucunda öğretmenlerden gelen yanıtlar doğrultusunda yapılan değerlendirmede 13-14 ve 15. soruların % 35, 16. sorunun ise % 48 oranında yanıtlanmaları durumu soruların araştırmaya getireceği katkı boyutunda tekrar gözden geçirilmiş, 15 ve 16. soruların anketten çıkartılmasına karar verilmiştir. Tamamlayıcı soru olarak düşünülen 28. sorunun % 20 oranında yanıtlandığı görülmüş ve anketin çok uzun oluşu da göz önüne alınarak elenmesine karar verilmiştir.

15.Katıldığınız hizmet içi eğitim, kurs/ seminerin yeterince yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?
16.Program tanıtıcı hizmet içi eğitimlerin, kurs/seminerlerin daha yararlı olabilmesi için önerileriniz?
28. Kitaptaki "Eğitim durumu" örneklerinin yeterince anlaşılır olması konusunda önerileriniz nelerdir?

30. sorunun devamı olan 31. sorunun % 63 oranında yanıtlanmasına rağmen 30. soruya verilen yanıtlarla karşılaştırıldığında gelen yanıtların tutarsız olduğu görülerek 31. sorunun da elenmesine karar verilmiştir.

30.Aşağıda verilen OÖE yaklaşımlarından hangilerini tanıyorsunuz?
31.Bu farklı OÖE Program yaklaşımlarından hangilerini uygulanabilir buluyorsunuz?

Anketin ikinci bölümündeki fiziksel koşullar ile ilgili sorular kısmında bulunan 3. soruda öğretmenlerin büyük bir bölümünün bu konuda bilgileri olmadığı gerekçesiyle soruyu yanıtlamamaları sebebiyle bu sorunun işlemediği tespit edilmiştir. Fiziksel koşullar ile ilgili bölümdeki 7. sorunun ise öğretmenlerden gelen öneriler doğrultusunda maddelenerek düzenlenmesi uygun görülmüştür. Yine ikinci bölümde günlük ve yıllık planla ilgili soruların yer aldığı bölümde bulunan 14.(%25) ve 16.(%5) soruların öğretmenlerin tamamına yakını tarafından boş bırakılmasının nedeni değerlendirildiğinde 13. sorunun yeterli olması sebebiyle 14. sorudaki “günlük planın hazırlanması sırasında karşılaşılan diğer güçlükler” sorusunun ilgi görmediği düşünülmüştür. Bununla birlikte 13. soruya üç madde daha eklenilerek sorunun yeterliliği artırılmıştır. Benzer şekilde 15. soruda yıllık planı hazırlarken en çok sıkıntı çekilen öge/ögelere, beş madde daha eklenmesine, 16. soru olan “yıllık planın hazırlanması sırasında karşılaşılan diğer güçlükler” sorusuna da yanıt alınamaması sebebiyle kaldırılmasına karar verilmiştir.

13.Günlük Planı hazırlarken en çok sıkıntı çektiğiniz öge aşağıdakilerden hangisi/ hangileridir?
14. Günlük Planın hazırlanması sırasında karşılaştığınız diğer güçlükler nelerdir?
15.Yıllık Planı hazırlarken en çok sıkıntı çektiğiniz öge aşağıdakilerden hangisi/ hangileridir?
16. Yıllık Planın hazırlanması sırasında karşılaştığınız diğer güçlükler nelerdir?

Gelişimsel alanlar ve hedeflere ilişkin bölümde yer alan hedefler ve kazanılması beklenen davranışlar likert tipi sorulardır. Bu bölüm “MEB-2002 OÖE Programı” kitabından olduğu gibi alınmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması

sırasında bu bölümde herhangi bir değişiklik yapılmadan aynen kullanılmıştır. Gelişimsel alanlar ve hedefler Çizelge 5’de verilmiştir.

Hedefler ve kazanılması beklenen davranışların ardından gelen 21. soruda ise “hiç gerçekleşmeyen hedefler için öneriler” istenmiş ama bu soruya da yine çoğunlukla yanıt alınamamış, az sayıda verilen yanıtların (%38) ise değerlendirmede çalışmaya herhangi bir katkısının olamayacağı düşünüldüğü için bu sorunun da elenmesine karar verilmiştir.

İkinci bölümün devamında konu, etkinlik ve eğitim durumlarına ilişkin görüşleri tarayan sorulardan 22. soruda öğretmenlere, hedeflere ve kazanılması beklenen davranışlara ulaşmak için konu seçiminde bulunup bulunmadıkları sorulmuştur. Gelen yanıtlarda öğretmenlerin tamamının konu seçiminde bulundukları tespit edilmiştir.(%100)

22.Hedeflere ve kazanılması beklenen davranışlara ulaşmak için konu seçiminde bulunuyor musunuz?
23.Yanıtınız “Evet” ise konu seçiminde ne tür güçlüklerle karşılaşıyorsunuz, belirtiniz.
24.Yanıtınız “Hayır” ise konu seçiminde bulunmamanızın nedenini belirtiniz.

23. soruya verilen yanıtlar (%45) değerlendirildiğinde öğretmenlerin konu seçiminde önemli bir güçlükle karşılaşmadıkları düşünülmüştür. 24. soruya verilen yanıtların %5 oranında olması bu soruya gereksinim olmadığı sonucuna götürmüş, böylece 22. sorudan toplanacak yanıtların araştırma için yeterli olacağı düşünülerek 23 ve 24. sorulara gereksinim duyulmadığı görülmüştür. Değerlendirme ile ilgili soruların olduğu bölümde de 36. soruda öğretmenlerden “davranış değerlendirme formunun” yeterliliğini sorgulamaları istenmiş ama bu formun yeterliliğine ilişkin bilgilerin yeterli olmaması sebebiyle sorunun boş bırakıldığı anlaşılmış (% 13) ve

bu nedenle de soru elenmiştir. Son olarak aile katılımına yönelik soruların bulunduğu bölümde de görüş istenen ve açık uçlu olan 40. sorudan da yeterince yararlanılamadığı görülerek kaldırılmasına ayrıca 43. sorunun da açık uçlu halden çıkartılarak biçimlendirilmesine ve bu soruya beş maddenin konulmasına karar verilmiştir. Anket sorularında, geçerlik güvenirlik çalışmaları sonucunda yapılan değişikliklere paralel olarak araştırmanın alt problemleri de yeniden gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Anket sorularının geçerliğine ilişkin yüzde dağılımları Ek 4’de, anket sorularının geçerlik güvenirlik çalışması ile şekillenen son hali Ek 5’de verilmiştir.

Anket sorularında yer alan, yönetmelik gereği (02/10/2001 tarih ve 2106 sayı ile kabul edilip) uygulanması gereken “MEB-2002 OÖE Programı” kitabından olduğu gibi alınıp kullanılan geçerlik ve güvenirlik çalışması sırasında herhangi bir değişiklik yapılmadan aynen kullanılan gelişimsel alanlar ve hedefler Çizelge 5’de verilmiştir.

Çizelge 5- Gelişimsel alanlar ve hedefler

	Tamamen gerçekleşiyor	Çoğunlukla gerçekleşiyor	Bazen gerçekleşiyor	Nadiren gerçekleşiyor	Hiç gerçekleşmiyor
İKOMOTOR ALAN					
1.Bedensel koordinasyon gerektiren hareketleri yapabilme					
2.Farklı büyüklüklerdeki nesnelerle çeşitli hareketleri yapabilme					
3.El ve göz koordinasyonu gerektiren hareketleri yapabilme					
4.Denge gerektiren hareketleri yapabilme					
5.Büyük kaslarını kullanarak güç gerektiren hareketleri yapabilme					
6.Küçük kaslarını kullanarak güç gerektiren hareketleri yapma					
İSYAL-DUYGUSAL ALAN					
1.Duygularını fark edebilme					
2.Duygularını kontrol edebilme					
3.Kendi kendini güdüleyebilme					
4.Başkalarının duygularını fark edebilme					
5.Canlılara ve farklı özellikte olan kişilere karşı olumlu tavır sterebilme					
6.Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme					
7.Toplumsal yaşamın nasıl sürdüğünü farkedebilme					
8.Atatürk ile ilgili etkinliklere ilgi gösterebilme					
9.Çevresindeki olgu ve olayların estetik özelliklerini farkedebilme					
10.Çevresini estetik bakımdan düzenleyebilme					
11.Estetik özellikler taşıyan özgün ürünler oluşturabilme					
12.Çeşitli sanat dallarındaki eserlerin özelliklerini farkedebilme					
13.Yaşamın iyileştirilmesinde ve korunmasında sorumluluk bilme					
İLİŞSEL ALAN					
1.Gözlem yapabilme					
2.Verilen nesne, durum, olay, sayı ya da sözcükleri hatırlayabilme					
3.Verilen nesne,olay ya da varlıkları çeşitli özelliklerine göre eştirebilme					
4.Verilen nesne,olay ya da varlıkları çeşitli özelliklerine göre playabilme					
5.Verilen nesne, durum ve olayları çeşitli özelliklerine göre layabilme.					
6.Verilen nesneleri sayabilme					
7.Tek basamaklı sayılarla basit toplama ve çıkarma işlemleri abilme					
8.Günlük yaşamda kullanılan belli başlı sembollerini tanıyabilme					
9.Mekanda konum kavramı ile ilgili verilen yönergeleri ulayabilme					
10.Zamanla ilgili bazı kavramlar ile belirli etkinlikler arasında ki kurabilme					
11.Belli durumlarla ve olaylarla ilgili neden-sonuç ilişkisi					
12.Çeşitli durumlarda kullanılan sözcüklerin anlamlarını rayabilme					
13.Türkçe'yi dil bilgisi kurallarına uygun olarak kullanabilme					
14.Belli bir nesne, varlık ya da olayı tanımlayabilme					
15.Dili etkili bir şekilde kullanabilme					
16.Sesleri ayırt edebilme					
17.Atatürk'ün yaşamı ve kişiliği ile ilgili özellikleri fark edebilme					
18.Atatürk'ün için önemini fark edebilme					
BAKIM BECERİLERİ					
19.Giyisileri giyip çıkarma ile ilgili davranışları göstere bilme					
20.Dengeli beslenme ile ilgili davranışları gösterme					
21.Sağlıklı yaşayabilmek için gerekli temizlik kurallarını ulayabilme					
22.Sağlıklı yaşayabilmek için dinlenme ile ilgili davranışları terebilme					
23.Kendini kazalardan ve tehlikelerden koruyabilme					

Verileri Toplama Yöntemi

Anket sorularının geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapıldıktan sonra araştırma kapsamına alınan illerde görev yapan öğretmenlere anketler; araştırmaya destek veren EARGED tarafından resmi yazıyla posta yolu ile gönderilmiştir. Geri dönüş oranı genel % 101; resmi anaokullarında %153, resmi anasınıflarında %107 özel anaokullarında %78, özel anasınıflarında da %25'dir. Resmi yazı ile okullara gönderilen anket soruları özellikle resmi okullardan %100'ün üzerinde bir geri dönüş oranıyla geri dönmüştür.

Verilerin Analizi

İki bölümden oluşan anket soruları ile toplanan veriler, bilgisayar ortamında ve "SPSS 8 for Windows" istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Toplanan verilerin analizinde elde edilen veriler betimsel istatistik yoluyla incelenmiş ve sonuç olarak frekans dağılımı, ortalama ve standart sapmalar belirlenmiştir.

Katılımcıların yanıtlarından elde edilen verilerin türü, genel olarak parametrik olmayan bir istatistik tekniğini zorunlu kılmıştır. Kategorik bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler çaprazlanmış, katılımcıların yanıtlarına göre ankette yer alan her bir maddeye ait frekans dağılım tabloları çıkarılmıştır. Örneklem düzeyinde elde edilen frekans dağılımlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını ve dolayısıyla bağımlı değişkenlerin, çaprazlanan değişkenlerle ilişkili olup olmadığını belirlemek için chi kare testi uygulanmıştır.

Ankette yer alan kimi bölümlere birer alt ölçek olarak davranılmış ve kurum türüne göre katılımcıların söz konusu ölçekten aldıkları ortalama puanlar hesaplanmıştır. Çalışmada yer alan "Günlük Plandaki Hedefleri ve Kazanılması Beklenen Davranışları Gerçekleştirmek İçin Kullanılan Yöntem ve Teknikler" başlığı altındaki etkinlikler ve "Gelişim Alanları ve Hedefler" bölümünde yer alan ilgili hedeflerle verilen gelişim alanlarının her biri ve "Aile Katılımında Yararlanılan

Etkinliklerin” her biri birer alt ölçek olarak değerlendirilmiş ve örneklemini oluşturan, farklı kurumlarda çalışan katılımcıların bu alt ölçeklerden aldıkları ortalama puanları hesaplanmıştır. Daha sonra farklı kurumlarda çalışan bireylerden elde edilen ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını gözlemlemek için söz konusu veriler Tek Yönlü ANOVA istatistik yöntemiyle incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Bu bölümde elde edilen veriler açısından çalışmanın deseni tek bir bağımsız değişken (katılımcıların alt ölçeklerden elde ettikleri ortalama puanlar) ve dört kategoriye sahip bağımlı bir değişkenden (çalışılan kurum türü: resmi anaokul, özel anaokulu, resmi anasınıfı, özel anasınıfı) oluşması ve her bir grubun varyansının homojen olması nedeniyle bu istatistik yöntemi kullanılmıştır. Hangi grupların birbirinden farklı olduğunu belirlemek için de Tukey HSD Post-Hoc Testi istatistikleri kullanılmıştır.

Ayrıca, gelişimsel alanlarına göre sıralanan hedefler, günlük plandaki hedef ve kazanılması beklenen davranışları gerçekleştirmede kullanılan yöntem ve teknikler ile ailelerle iletişim kurmada ve aile katılımını sağlamada kullanılan etkinliklere ilişkin veriler beşli likert tipi dereceleme ölçeği ile toplanmıştır. Gerçekleşme düzeyleri 1’den 5’e kadar puanlandırılmış ve Çizelge 6’da belirtilen puan sınırları kullanılmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar bu sınır değerlere göre yorumlanılmıştır.

Çizelge 6- Hedeflerin, kullanılan yöntem ve tekniklerin ve de ailelerle iletişim kurmada ve aile katılımını sağlamada kullanılan tekniklerin gerçekleşme ve kullanılma düzeyleri ve puan sınırları

Gerçekleşme ve kullanma düzeyi	Puan	Puan sınırları
Hiçbir zaman	1	1,00-1,79
Nadiren	2	1,80-2,59
Ara sıra	3	2,60-3,39
Çoğunlukla	4	3,40-4,19
Her zaman	5	4,20-5,00

BÖLÜM III

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde; 2002 Okulöncesi Eğitim Programını uygulayan öğretmenlerin, programla ilgili görüşlerini incelemeye yönelik olarak anket aracılığı ile toplanan ve analiz edilen veriler sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Araştırma bulguları, araştırmanın amacı çerçevesinde alt problemlerine göre sınıflandırılarak iki bölümde verilmiştir. Birinci bölümde; “Kişisel Bilgiler ve Programın Kullanımına İlişkin Görüşler” alt başlığı altında; öğretmenlerle ilgili demografik bilgilere, öğretmenlerin okulöncesi eğitim programının içeriğine ve okulöncesi eğitim programının kullanımı sırasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerine, ikinci bölümde; “Okulöncesi Eğitim Programının Öğeleri, Uygulanması ve Aile Katılımı ile İlgili Görüşler” alt başlığı altında; okulöncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarına, öğretmenlerin okulöncesi eğitim programındaki hedefleri gerçekleştirmelerine, günlük ve yıllık planın hazırlanması ve öğretmenlerin günlük plandaki etkinlik ve eğitim durumlarını düzenlemelerine, okulöncesi eğitim programındaki günlük ve yıllık planların değerlendirilmesi ile davranış değerlendirme formunun kullanımına ve son olarak da öğretmenlerin programda aile katılımına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Kişisel Bilgiler ve Programın Kullanımına İlişkin Görüşler

Bu alt bölümde öğretmenlerle ilgili demografik bilgilere, öğretmenlerin okulöncesi eğitim programının içeriğine ve okulöncesi eğitim programının kullanımı sırasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Okul öncesi eğitim alanında görevli öğretmenlere ait demografik bilgilere ilişkin yüzde ve frekanslar Tablo-1’de verilmiştir.

Tablo 1- Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

		ÖĞRETMEN	
		Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	1081	99,3
	Erkek	8	0,7
	Toplam	1089	100,0
Yaş	21-30	404	33,9
	31-40	449	37,7
	41-50	299	25,1
	51>	39	3,3
	Toplam	1191	100,0
Kıdem	<5	267	22,5
	6-10	256	21,6
	11-15	201	16,9
	16-21	314	26,5
	21>	149	12,6
	Toplam	1187	100,0
Eğitim durumu	Kız meslek lisesi	99	8,3
	Ön lisans	528	44,3
	Lisans	514	43,2
	Diğer	50	4,2
	Toplam	1191	100,0
Mezun olunan bölüm	Çocuk Gel. ve Eğit.	436	37,1
	Okul öncesi eğit.	40	3,4
	Okul öncesi eğit. öğrt.	513	43,7
	Diğer	186	15,8
	Toplam	1175	100,0
Okul Türü	Resmi anaokulu	222	18,6
	Özel anaokulu	89	7,5
	Resmi anasınıfı	853	71,4
	Özel anasınıfı	30	2,5
	Toplam	1194	100,0
Çalışma saatleri	Tam gün	422	35,5
	Yarım gün	727	61,2
	Diğer	39	3,3
	Toplam	1188	100,0
Öğretmenin çalıştığı yaş grubu	3 yaş	9	,8
	4 yaş	41	3,5
	5 yaş	76	6,4
	6 yaş	1057	89,3
	Toplam	1183	100,0

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 99.3'ü kadın, % 0.7'si erkektir. Okulöncesi eğitim alanında çalışanların çoğunun kadın olduğunu gösteren bu oran beklenen bir sonuçtur. Okulöncesi eğitim alanına öğretmen yetiştiren okulların durumuna bakıldığında; 1982 yılına kadar kız meslek liseleri ve kız teknik öğretmen okulları mezunlarının anaokulu öğretmeni olarak atandığı, ardından bütün yüksek öğretmen okullarının 1982 yılında yüksek öğretim kurumu kapsamına alınarak “Anaokulu öğretmenliği ön lisans programı”nın açıldığı, 1991-1992 yılından itibaren de anaokulu öğretmenliği programı adı altında 4 yıla çıkartılarak doğrudan eğitim fakültesi bünyesinde ayrı bir bölüm olarak yer aldığı görülmektedir (Oktay,2002:102). Tablo 1’de, oranları düşük olsa da alanda erkek okul öncesi öğretmenlerinin (%0,7) de görev yaptığı görülmektedir. Bugün “Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği”nin Eğitim Fakültelerinin İlköğretim Bölümüne bağlı ayrı bir anabilim dalı olarak program yürütmesinin ve bunun yanısıra erkek öğrencilerin de programa kabul edilmesinin bölümün erkek öğrenciler tarafından da tercih edilmesine neden oluşturduğu söylenilebilir.

Her sektörde, verilen hizmetin özelliğine uygun personelin kimlerden oluşması gerektiğine ilişkin tespitler yapılmakla birlikte; oranı çok düşük olmasına karşın okulöncesi eğitim alanında çalışan erkek öğretmenler de vardır ve çocukların yetişirken erkek modellere de gereksinim duydukları bilinen bir gerçektir (AÇEV,2002).

Okulöncesi eğitim alanında görev yapan araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %33.9'unun 21-30 yaşları arasında, %37.7'sinin 31-40 yaşları arasında, %25.1'inin 41-50 yaşları arasında, %3.3'ünün 50 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşlarının 31-40 yaşlar arasında yoğunlaştığı göze çarpmaktadır.

Güler (2001)'in 4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarını değerlendirmek amacıyla yaptığı araştırmada ve Yaşar (2000)'in anasınıfı öğretmenlerinin 1994 okul öncesi eğitim programı konusundaki bilgi düzeylerini saptamak amacıyla yaptığı

araştırmada ilköğretime bağlı anasınıfı öğretmenlerinin yaşları ile ilgili bulgular araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Güler'in araştırmasında öğretmenlerin %63.56'sının 30-39 yaşları arasında, Yaşar'ın araştırmasında ise öğretmenlerin %33.8'inin 32-37 yaşları arasında olduğu görülmektedir.

Ayrıca Kalemci(1998)'nin okul öncesi eğitim kurumlarının çevre düzenlemesini ve çalışan eğitimci personelin niteliklerini incelediği araştırmasındaki resmi okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin %37.93'ünün 31-40 yaşları arasında oldukları bulgusu da araştırma bulgularına paraleldir.

Tablo 1'de, okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yaşları incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunlukla 31-40 yaşları arasında olduğu görülmektedir. Bu sonucu, yukarıda belirtilen araştırmaların sonuçları desteklemektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında %26.5'i 16-21 yıl arası, %22.5'i 1-5 yıl arası, %21.6'sı 6-10 yıl arası, %16.9'u 11-15 yıl arası ve %12.6'sı 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri hizmet yılları açısından 16-21 yılları arasındaki süreçte yoğunlaşma gözlenmekle birlikte mesleğe yeni başlayanların oranının da oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Kuvvet (2001), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi öğretimle ilgili karşılaştıkları problemleri incelediği araştırmasında öğretmenlerin %52.1'inin 1-5 yıl; %22.9'unun 16 yıl ve üstünde kıdeme sahip olduklarını, Kasalı (2002), anaokulu ve anasınıflarındaki 4-6 yaş çocuklarının eğitimlerinde kullanılan araç-gereçlerin mevcut durumlarını ve niteliklerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında öğretmenlerin %45.1'inin 1-5 yıl; %28.2'sinin de 16 yıl ve üstünde kıdemlere sahip öğretmenler oldukları sonuçlarını bulmuşlardır.

Benzer bir diğer sonuca Perihanoğlu (2002) da okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim hedeflerini gerçekleştirme düzeylerini incelediği araştırmasında ulaşmıştır. Araştırmacı, hizmet sürelerine göre öğretmenlerin, %56'sının 1-5 yıl %39'unun da 16 yıl ve üstünde kıdeme sahip olduklarını bulmuştur.

Tablo 1’de, okul öncesi eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin meslekteki çalışma sürelerine bakıldığında öğretmenlerin çoğunlukla, 16 yıl ve üstü ile 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Kuvvet, Kasalı ve Perihanoğlu’nun yaptıkları araştırmalar, genel sonuçları itibariyle araştırma sonucunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin, mezun oldukları okullara göre dağılımı incelendiğinde; %44.3’ü iki yıllık ön lisans, %43.2’si dört yıllık lisans, %8.3’ü kız meslek lisesi, %4.2’si diğer seçeneğinde belirttikleri üzere yüksek lisans mezunudur.

Genç (1997) anasınıfı öğretmenlerinin 1994 okul öncesi eğitim programından yararlanma derecesini ve nedenlerini araştırmak üzere yaptığı araştırmada anasınıfı öğretmenlerinin %66.6’sının ön lisans, %26.2’sinin lisans mezunu olduğunu belirlemiştir.

Yaşar (2000)’ın araştırmasında öğretmenlerin %53.9’unun iki yıllık ön lisans mezunu olduğu, %23,6’sının lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Güler (2001)’in araştırmasında öğretmenlerin %43.6’sı lisans, %41.3’ü ön lisans mezunudur. Kuvvet (2001) de yaptığı araştırmada öğretmenlerin %39.6’sının ön lisans, %43.8’inin lisans mezunu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 1’de okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir bölümünün lisans ve ön lisans mezunu olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda lisans ve ön lisans mezunlarının sayılarının birbirine yakın oranlarda olduğu ama 1997 yılından bu yana yapılan araştırmalarda lisans mezunu öğretmenlerin sayısının arttığı hatta yüksek lisans (%4,2) yapan öğretmenlerin sayısının da %5’e yaklaştığı görülmektedir. Nitekim araştırmada lisans (%43.2) ve diğer seçeneğindeki yüksek lisans mezunu öğretmenlerin bir arada toplamı alındığında oranları %47.5’dir. Bu sonuç, lisans mezunu öğretmenlerin lehine sonuçlanan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu araştırmanın ve diğer araştırmanın sonuçlarına göre okulöncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlerin daha çok lisans mezunu oldukları söylenebilir.

Okulöncesi eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin %43.7'si okulöncesi eğitimi öğretmenliği, %37.1'i çocuk gelişimi ve eğitimi, %3.4'ü okulöncesi eğitimi mezunudur. Ankette “Diğer” (%15,8) seçeneğini işaretleyen öğretmenler ise; çocuk gelişimi ve okulöncesi öğretmenliği, çocuk sağlığı ve eğitimi, anaokulu öğretmenliği, seramik, hemşirelik, el sanatları bölümlerinden mezun olduklarını ifade etmişlerdir. Okulöncesi eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin ağırlıklı olarak okulöncesi eğitimi öğretmenliği bölümünden mezun oldukları söylenilebilir.

Okulöncesi eğitim alanında görev yapan araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %71.4'ünün resmi anasınıfı, %18.6'sının resmi anaokulu, % 7.5'inin özel anaokulu ve % 2.5'inin özel anasınıfında görev yapmakta olduğu görülmektedir. Buradaki resmi anasınıfları (%71.4) lehine olan sayısal fark; özellikle V. Beş Yıllık Kalkınma Planında okulöncesi 5-6 yaş nüfusunun okullaşma oranının %10'a çıkartılması hedefinin konmasının ardından MEB'e bağlı her tür ve kademedeki örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde anasınıfı açılması ve VII. Beş Yıllık Kalkınma Planında sunulan değerlendirme raporundan da anlaşıldığı üzere okulöncesi eğitimde ağırlıklı olarak ana sınıflarının yaygınlaştırılmış olmasının bir göstergesi sayılabilir. Aynı zamanda araştırma kapsamındaki okullar arasındaki oransal farklılıkların, özel anaokulu ve anasınıflarının resmi okullara göre sayısal durumlarını da ortaya koyduğu söylenilebilir.

Demirdalç (2003) okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin oyun etkinliklerini planlama becerilerini incelediği araştırmasında, 6 yaş grubunda çalışan öğretmenlerin %67.4'lük bir oranla diğer yaş gruplarından sayıca fazla olduğunu bulmuş ve bunun nedenini her ilköğretim bünyesinde anasınıfı açılmasının gerekliliği ile ilişkilendirmiştir.

Tablo 1'de, öğretmenlerin çalışma saatlerine bakıldığında; öğretmenlerin %61.2'sinin yarım gün, %35.5'inin tam gün görev yapmakta olduğu görülmektedir. “Diğer” seçeneğinde ise %3.3'ü 9.00-15.00 saatleri arasında görev yaptıklarını

belirtmektedir. Öğretmenlerin çalışma saatleri, “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği’nde” belirtilen çalışma saatleri doğrultusundadır.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarına bakıldığında, %89.3’ü altı yaş, %6.4’ü beş yaş, %3.5’i dört yaş, %0.8’i üç yaş grubu öğretmenliği yapmaktadır. Buradaki rakamlara bakılarak, okulöncesi eğitimden ağırlıklı olarak yararlanan grubun 5-6 yaş grubu çocukları olduğu söylenilebilir.

Koç, Taylan ve Bekman (2002), “Türkiye’de Okulöncesi Eğitimi: Hizmete Duyulan İhtiyaçların Saptanması ve Çocuğun Dil Yetisi Düzeyinin Değerlendirilmesi” konulu araştırma raporlarında, ülkemizdeki mevcut kurumsal okulöncesi eğitim hizmetinden ağırlıklı olarak 5-6 yaş grubundaki çocukların yararlandığını, bu durumun da merkez esaslı modelin yaygınlaştırılmasının benimsenmiş olmasından ve hedef olarak da 5-6 yaş grubunun alınmış olmasından kaynaklandığını bildirmişlerdir.

Tablo 1’de öğretmenlerin çalıştıkları yaş grupları incelendiğinde, öğretmenlerin ağırlıklı olarak 5-6 yaş grubu çocukları ile çalıştıkları görülmektedir. Koç, Taylan ve Bekman’ın araştırma raporlarındaki sonuç, araştırma sonucunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumlarının okul türüne göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2- Öğretmenlerin Eğitim Durumlarının Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul türü		Eğitim durumu				
		Kız Meslek Lisesi	ön lisans	lisans	Diğer	TOPLAM
Resmi anaokulu	f	12	63	141	6	222
	%	5,4	28,4	63,5	2,7	100
Özel anaokulu	f	43	15	26	5	89
	%	48,3	16,9	29,2	5,6	100
Resmi anasınıfı	f	35	445	334	37	851
	%	4,1	52,3	39,2	4,3	100
Özel anasınıfı	f	9	5	13	2	29
	%	31,0	17,2	44,8	6,9	100
TOPLAM	f	99	528	514	50	1191
	%	8,3	44,3	43,2	4,2	100

Tablo 2’de; Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre eğitim durumlarına bakıldığında; resmi anaokullarında çalışan öğretmenlerin %63.5’inin lisans, özel anaokullarında çalışan öğretmenlerin %48.3’ünün kız meslek lisesi, resmi anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %52.3’ünün ön lisans, özel anasınıflarında çalışan öğretmenlerin de %44.8’inin lisans mezunu oldukları görülmektedir. Özel anaokullarında çalışan öğretmenlerin %48.3’ünün, özel anasınıflarında çalışan öğretmenlerin de %31’inin kız meslek lisesi mezunu olmaları dikkat çekicidir. Resmi anaokulları ile özel anasınıflarında çalışan öğretmenlerde lisans mezunu öğretmenler çoğunlukta iken, resmi anasınıflarında çalışan öğretmenlerin çoğunlukla ön lisans mezunu, özel anaokulu öğretmenlerinin ise ağırlıklı olarak kız meslek lisesi mezunu olmaları dikkat çekicidir.

Güler (2001) 4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarını değerlendirmek amacıyla yaptığı araştırmada; resmi anaokulu öğretmenlerinin %71.2’sinin lisans, özel anaokulu öğretmenlerinin %67.9’unun kız meslek lisesi, resmi anasınıfı öğretmenlerinin %64.4’ünün ön lisans, özel anasınıfı öğretmenlerinin de %59.3’ünün lisans mezunu oldukları sonucunu bulmuştur. Bu sonuç, araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Bununla birlikte araştırma bulgusu Kalemci (1998)’nin okul öncesi eğitim kurumlarının çevre düzenlemesini ve çalışan eğitimci personelin niteliklerini incelediği araştırmasındaki araştırma bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Kalemci (1998)’nin araştırmasında özel okul öncesi eğitim kurumlarında %71.88 oranında kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin çalıştığı görülmektedir. Bu sonucun, özel anaokulu sahiplerinin yüksek ücret ödeyerek yüksek okul mezunu eğitimci çalıştırmak yerine daha düşük ücretle kız meslek lisesi mezunu öğretmenleri işe almayı tercih etmelerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre mezun oldukları bölümlerin dağılımı Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3- Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Mezun Oldukları Bölümlerin Dağılımı

Okul Türü	f / %	Çocuk Gel. ve Eğit.	Okul öncesi eğit.	Okul öncesi eğit. öğretmenliği	Diğer	TOPLAM
Resmi anaokulu	f	73	10	96	43	222
	satır%	32,9	4,5	43,2	19,4	100
	sütun%	16,7	25,0	18,7	23,1	18,9
Özel anaokulu	f	52	2	24	11	89
	satır%	58,4	2,2	27,0	12,4	100
	sütun%	11,9	5,0	4,7	5,9	7,6
Resmi anasınıfı	f	296	28	382	129	835
	satır%	35,4	3,4	45,7	15,4	100
	sütun%	67,9	70	74,5	69,4	71,1
Özel anasınıfı	f	15	-	11	3	29
	satır%	51,7	-	37,9	10,3	100
	sütun%	3,4	-	2,1	1,6	2,5
TOPLAM	f	436	40	513	186	1175
	satır%	37,1	3,4	43,7	15,8	100
	sütun%	100	100	100	100	100

Tablo 3 incelendiğinde, resmi anaokulu %43.2 ve anasınıflarında %45.7 görev yapan öğretmenlerin daha çok okulöncesi eğitimi öğretmenliği, özel anaokulu %58.4 ve anasınıfı %51.7 öğretmenlerinin ise daha çok çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü mezunu oldukları görülmektedir. Buna göre, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin daha çok okul öncesi eğitimi öğretmenliği, özel okullarda çalışan öğretmenlerin de daha çok çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü mezunu oldukları söylenebilir. Bu sonuçlar, resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerde öğretmenlik formasyonu şartının aranmasının bir sonucu olabilir.

Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programını uygulamaya başlama zamanlarının görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4- Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programını Uygulamaya Başlama Zamanlarının Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

2002 OÖE programını zamanında uygulamaya başlayabilme	f / %	Okul Türü				TOPLAM
		resmi anaokulu	özel anaokulu	resmi anasınıfı	özel anasınıfı	
Evet	f	211	86	812	24	1133
	satır%	18,6	7,6	71,7	2,1	100
	sütun%	96,8	97,7	96,2	85,7	96,2
Hayır	f	7	2	32	4	45
	satır%	15,6	4,4	71,1	8,9	100
	sütun%	3,2	2,3	3,8	14,3	3,8
TOPLAM	f	218	88	844	28	1178
	satır%	18,5	7,5	71,6	2,4	100
	sütun%	100	100	100	100	100

Tablo 4'e göre, öğretmenlerin %96.2'si 2002 Okul Öncesi Eğitim Programını uygulamaya başladıkları, % 3,8'i ise uygulamaya başlayamadıkları yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin tamamına yakınının ise bu programı 2002-2003 eğitim yılında uygulamaya başladıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre programı uygulamaya başlama zamanlarının dağılımları incelendiğinde, resmi anaokulunda çalışan öğretmenlerin %96.8'inin, özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin %97.7'sinin, resmi anasınıfında çalışan öğretmenlerin %96.2'sinin, özel anasınıfında çalışan öğretmenlerin de %85.7'sinin programı uygulamaya zamanında başladıkları görülmektedir.

Tablo 4'de, 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın öğretmenlerin tamamına yakın bir bölümü tarafından 2002-2003 Eğitim yılında uygulanmaya başladığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 31/05/2002 tarih ve 270 sayılı 36-72 aylık çocuklar için hazırlanan okulöncesi eğitim programının 2002-2003 öğretim yılından itibaren uygulanması kararı sonucunda; yeni

programın resmi yazı ile okullara duyurulmasının programın yüksek bir oranda zamanında uygulanmaya başlanılmasında etkili olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin 2002 okulöncesi eğitim programı hakkındaki ilk bilgi kaynaklarının okul türüne göre dağılımı Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5- Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programı Hakkındaki İlk Bilgi Kaynaklarının Okul Türüne Göre Dağılımı

Öğretmenlerin bilgi kaynakları	f / %	Okul Türü				TOPLAM
		resmi anaokulu	özel anaokulu	resmi anasınıfı	özel anasınıfı	
resmi yazı	f	61	13	318	7	399
	satır%	15,3	3,3	79,7	1,8	100
	sütun%	28,4	14,9	38,3	25,0	34,4
meslektaşlar	f	50	14	213	13	290
	satır%	17,2	4,8	73,4	4,5	100
	sütun%	23,3	16,1	25,7	46,4	25,0
okul müdürü	f	64	30	104	2	200
	satır%	32	15	52	1	100
	sütun%	29,8	34,5	12,5	7,1	17,2
Ööe yayınevleri	f	23	20	117	5	165
	satır%	13,9	12,1	70,9	3,0	100
	sütun%	10,7	23,0	14,1	17,9	14,2
müfettiş	f	17	10	78	1	106
	satır%	16,0	9,4	73,6	0,9	100
	sütun%	7,9	11,5	9,4	3,6	9,1
TOPLAM	f	215	87	830	28	1160
	satır%	18,5	7,5	71,6	2,4	100
	sütun%	100	100	100	100	100

Tablo 5’deki bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin %34.4’ü resmi yazıdan, % 25’i meslektaşlarından, % 17.2’si okul müdürlerinden, %14.2’si çeşitli okulöncesi eğitimi yayınevlerinin düzenlediği seminerlerden, % 9.1’i de müfettişlerden bilgi aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir oranda 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı hakkındaki bilgiyi resmi yazıdan öğrenmesi eğitim sistemimizin merkezi bir sistem olmasının doğal bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin program hakkında bilgi aldıkları kaynaklar incelendiğinde okul türüne göre; resmi anaokulu %29.8 oranında ve özel anaokulu %34.5 oranında olmak üzere anaokullarında çalışan öğretmenlerin en çok “okul müdüründen”, resmi anasınıfında görev yapan öğretmenlerin %38.3 oranı ile resmi yazıdan, özel anasınıfında görev yapan öğretmenlerin de %46.4 oranı ile meslektaşlarından bilgi

aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin ikincil bilgi kaynaklarına bakıldığında, resmi anaokulu öğretmenlerinin %28.4 oranında ve özel anasınıfı öğretmenlerinin %25 oranında resmi yazıdan, resmi anasınıfı öğretmenlerinin %25.7 ile meslektaşlarından, özel anaokulu öğretmenlerinin %23 oranında okulöncesi eğitim yayınevlerinden bilgi aldıkları görülmektedir.

Tablo 5’de anaokullarında görev yapan öğretmenlerin (resmi ve özel) ilk sırada bilgi kaynakları olarak okul müdürlerini bildirmeleri beklenen bir sonuçtur. Anaokullarında görev tanımı ve sorumlulukları gereği resmi kanaldan 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili bilgiye ilk ulaşan ve bu bilgiyi öğretmenlerine aktaran okul müdürleri iken, ilköğretime bağlı anasınıflarında öğretmenlerin daha çok resmi yazıdan ve meslektaşlarından bilgi aldıklarını söylemeleri ilköğretim okul müdürlerinin okulöncesi eğitim ile ilgili yeterli alan bilgisine sahip olmamalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca okulöncesi eğitim öğretmenlerinin bilgi kaynağı olarak meslektaşlarını bildirme oranlarına bakıldığında; özel anasınıfı öğretmenlerinin ile ilk sırada, resmi anasınıfı öğretmenlerinin ikinci, resmi ve özel anaokulu öğretmenlerinin de üçüncü sırada meslektaşlarından bilgi aldıklarını söylemeleri alan içindeki öğretmenlerin birbirleri ile bilgi alışverişinde bulunduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğretmenlerin %14.2 oranında program hakkındaki bilgiyi okulöncesi eğitim yayınevlerinden aldıklarını bildirmeleri de kayda değer bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Özellikle özel anaokullarında görev yapan öğretmenler program hakkındaki bilgi kaynağı olarak okulöncesi eğitim yayınevlerini bildirmişlerdir. Okulöncesi eğitimi yayınevlerinin üniversiteler ve MEB ile işbirliği içinde olarak alan ile ilgili çeşitli rehber kitaplar, müfredat ve program tanıtım kitapları, kavram kitapları, hikaye kitaplarının yanı sıra günlük ve yıllık plan örnekleri de sunarak öğretmenlere kaynak sağlama gibi çok önemli bir göreve ve bunun paralelinde de önemli bir sorumluluğa sahip oldukları söylenilebilir.

Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim/kurs/seminere katılma durumlarının okul türüne göre dağılımı da Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6- Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programı ile İlgili Hizmet içi Eğitim/ Kurs/ Seminere Katılma Durumlarının Okul Türüne Göre Dağılımı

Hizmet içi eğitim/ Kurs/ Seminere katılım	f/%	Okul Türü				TOPLAM
		resmi anaokulu	özel anaokulu	resmi anasınıfı	özel anasınıfı	
Evet	f	65	42	280	9	396
	satır%	16,4	10,6	70,7	2,3	100
	sütun%	29,7	47,2	33,3	31	33,6
Hayır	f	154	47	560	20	781
	satır%	19,7	6,0	71,7	2,6	100
	sütun%	70,3	52,8	66,7	69	66,4
TOPLAM	f	219	89	840	29	1177
	satır%	18,6	7,6	71,4	2,5	100
	sütun%	100	100	100	100	100

Tablo 6'daki bulgulara göre; öğretmenlerin %66.4'ü 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı hakkında hizmet içi eğitim/kurs/seminere katılmadıklarını bildirmişlerdir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre hizmetiçi eğitim/kurs/seminere katılma durumları incelendiğinde, özel anaokullarında çalışan öğretmenlerin %47.2'si, resmi anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %33.3'ü, özel anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %31'i, resmi anaokullarında çalışan öğretmenlerin de %29.7'sinin hizmet içi eğitim / kurs /seminere katıldıkları görülmektedir.

Güler (2001) 4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarını değerlendirmek amacıyla yaptığı araştırmada, öğretmenlerin 1994-1995 eğitim yılında uygulamaya konulan Anaokulu ve Anasınıfları Programları ile ilgili bir kurs ya da seminare katılma durumlarını incelemiş ve öğretmenlerin %64.9'unun programlarla ilgili bir kurs ya da seminare katılmadıklarını belirlemiştir.

Tablo 6'da, öğretmenlerin yarıdan fazlasının 2002 Okulöncesi Eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim/kurs/seminere katılmadıkları görülmektedir. Yukarıda belirtilen araştırma sonucu değerlendirildiğinde, öğretmenlerin uygulanan okulöncesi eğitim

programları ile ilgili hizmet içi eğitim / kurs / seminere katılma oranlarının düşük olduğu söylenilebilir.

Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programını uygulamadaki yeterlilik algılarının dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7- Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programını Uygulamadaki Yeterlilik Algılarının Dağılımı

Programı uygulamadaki yeterlilik algıları	f	%
Evet	720	62,1
Hayır	70	6,0
Kısmen	370	31,9
Toplam	1160	100,0

Tablo 7’de, öğretmenlerin %62.1’i yeni okulöncesi eğitim programını uygulamada kendini yeterli hissettiğini belirtirken, %31.9’unun kısmen yeterli hissettiğini, %6’sının ise yetersiz hissettiğini belirttiği görülmektedir.

Tablo 7’ye göre, 2002 Okulöncesi Eğitim Programı’nın uygulanmasında kendini yetersiz hisseden öğretmen sayısının düşük olduğu, öğretmenlerin büyük bir bölümünün kendini programı uygulamada yeterli veya kısmen de olsa yeterli gördükleri söylenilebilir. Öğretmenlerin büyük bir oranda programı uygularken kendilerini yeterli veya kısmen yeterli görmeleri, yeni programın bundan önceki programın bir devamı olması ve programın genel ilkelerinin de daha önce uygulanan 1994 Okul Öncesi Eğitim Programı’ndan önemli bir farklılığının olmaması ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin yeni okulöncesi eğitim programı ile yeni yöntem ve teknikleri uygulamadaki yeterlilik algılarının dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8- Öğretmenlerin Yeni Yöntem ve Teknikleri Uygulamadaki Yeterlilik Algılarının Dağılımı

Yeni yöntem ve teknikleri uygulamadaki yeterlilik algıları	f	%
Evet	775	67,1
Hayır	34	2,9
Kısmen	346	30,0
Toplam	1155	100,0

Tablo 8’de, öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikleri kullanmada kendilerini yeterli hissetmelerine yönelik görüşleri incelendiğinde, %67.1’i kendini yeterli hissettiğini belirtirken, %30’u kısmen yeterli, %2.9’u da yetersiz hissettiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün kendilerini yeterli veya kısmen yeterli gördükleri ve yeni yöntem ve teknikleri kullanmada fazla sorun yaşamadıkları söylenilebilir.

Öğretmenlerin büyük bir bölümünün yeni programı uygularken kendilerini yeterli ve kısmen yeterli hissettikleri, aynı zamanda yeni yöntem ve teknikleri uygularken de kendilerini yeterli ve kısmen yeterli hissettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, okul öncesi eğitim programı ile ilgili hizmet içi eğitim/kurs/seminere katılım oranlarının düşük olmasına rağmen okul öncesi eğitim programını uygularken büyük bir bölümünün kendini yeterli hissettiğini belirtmesi dikkat çekici bulunmaktadır. Bu durum, 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı’nın daha önce uygulanan programdan çok büyük farklılıklar taşımasının bir sonucu olabilir.

Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programını uygularken karşılaştıkları güçlüklerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9- Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programını Uygularken Karşılaştıkları Güçlüklerin Okul Türüne Göre Dağılımı

Programı uygularken karşılaşılan güçlükler	f/%	Okul türü				TOPLAM	Chi-Square Testi
		resmi anaokulu	özel anaokulu	resmi anasınıfı	özel anasınıfı		
Program konusundaki rehberlik çalışmalarının yetersizliği	f	111	39	478	19	647	$\chi^2=7,60$ sd=3 p=0,055
	satır%	17,2	6	73,9	2,9	100	
	sütun%	50	43,8	56	63,3	54,2	
Fiziksel koşulların yetersizliği	f	80	6	422	3	511	$\chi^2=80,11$ sd=3 p=0,000
	satır%	15,7	1,2	82,6	0,6	100	
	sütun%	36	6,7	49,5	10	42,8	
Çocuk sayısının çok olması	f	94	5	324	4	427	$\chi^2=47,78$ sd=3 p=0,000
	satır%	22	1,2	75,9	0,9	100	
	sütun%	42,3	5,6	38,0	13,3	35,8	
Araç-gereç yetersizliği	f	56	11	335	3	405	$\chi^2=44,50$ sd=3 p=0,000
	satır%	13,8	2,7	82,7	0,7	100	
	sütun%	25,2	12,4	39,3	10	33,9	
Okul yöneticilerinin ve müfettişlerin tutumu	f	24	2	121	-	147	$\chi^2=15,79$ sd=3 p=0,001
	satır%	16,3	1,4	82,3	-	100	
	sütun%	10,8	2,2	14,2	-	12,3	
Diğer	f	7	10	26	-	43	$\chi^2=16,94$ sd=3 p=0,001
	satır%	16,3	23,3	60,5	-	100	
	sütun%	3,2	11,2	3	-	3,6	

Tablo 9'a göre, öğretmenlerin %54.2'si program konusundaki rehberlik çalışmalarının yetersizliğini, %42.8'i fiziksel koşulların yetersizliğini, %35.8'i çocuk sayısının çokluğunu, %33.9'u araç-gereç yetersizliğini, %12.3'ü okul yöneticilerinin ve müfettişlerin tutumunu programın uygulanmasında karşılaşılan güçlükler olarak sıralamışlardır. "Diğer" seçeneğinde ise %3.6 oranında hiçbir güçlükle karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

Programın uygulanmasını güçleştiren koşulların başında program konusundaki rehberlik çalışmalarının yetersizliğinin gelmesi son derece anlamlıdır. Bununla birlikte öğretmenler tarafından fiziksel koşulların yetersizliğinin yanısıra programı uygularken karşılaşılan güçlükler olarak çocuk sayısının çokluğu ile araç-gereç yetersizliğinin birbirine yakın oranlarda güçlük olarak bildirilmesi okulöncesi eğitimin öğelerinin birbiri ile olan ilişkisinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Zira, kurumsal okulöncesi eğitimin etkin olabilmesi bu eğitimi meydana getiren öğelerin (fiziksel düzenleme, araç-gereç, uygulanan program, öğretmen davranışı, öğretmen-çocuk oranı) niteliğine bağlıdır (Schweinhart, Weikart ve Lerner, 1986; Bekman,1992; Akt. Kağıtçıbaşı ve ark.,1993).

Kandır (1991) okul öncesi eğitim kurumlarında 4-6 yaş grubu eğitim programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmada da, öğretmenlerin okulöncesi eğitim programının uygulanmasında birinci derecede sorun olarak öğrenci sayısının fazlalığını ve araç-gereç yetersizliğini gösterdiklerini belirlemiştir.

Tablo 9’da, okul türüne göre öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler incelendiğinde, program konusundaki rehberlik çalışmalarının yetersizliğini; resmi anaokulu öğretmenlerinin %50’si, özel anaokulu öğretmenlerinin %43.8’i programı uygularken güçlük olarak görürken resmi anasınıfı öğretmenlerinin %56’sı, özel anasınıfı öğretmenlerinin ise %63.3’ü güçlük olarak nitelendirmektedir. Öğretmenlerin geneli tarafından birincil güçlük olarak belirtilen program konusundaki rehberlik çalışmalarının yetersizliğinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$)

Fiziksel koşulların yetersizliği, resmi anaokulu öğretmenleri tarafından %36, resmi anasınıfı öğretmenleri tarafından %49.5 oranında güçlük olarak belirtilirken, özel anaokulu öğretmenlerine göre %6.7, özel anasınıfı öğretmenlerine göre de %10 oranında güçlük çekilen bir durum olarak belirtilmiştir. Fiziksel koşulların yetersizliğini resmi okullarda görevli öğretmenlerin özel okullarda görevli öğretmenlere oranla daha büyük bir güçlük olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin geneli tarafından ikincil güçlük olarak belirtilen fiziksel koşulların yetersizliğinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 (3, N=511)=80.11, p<0.05$). Buna göre, resmi okullardaki fiziksel koşulların özel okullara oranla daha yetersiz olduğu söylenebilir. Bu durum, resmi okulların kaynak sıkıntısı yaşadıklarının bir göstergesi olabilir.

Sınıflarındaki çocuk sayısının fazlalığını, resmi anaokulu öğretmenlerinin %42.3, resmi anasınıfı öğretmenlerinin %38’i güçlük olarak belirtilirken, özel anaokulu öğretmenlerine göre bu durum %5.6, özel anasınıfı öğretmenlerine göre de

%13.3 oranında karşılaşılan bir güçlük olarak görülmektedir. Çocuk sayısının çokluğu, resmi okullarda görevli öğretmenler tarafından özel okullarda görevli öğretmenlere oranla daha büyük bir güçlük olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenlerin geneli tarafından üçüncül güçlük olarak belirtilen çocuk sayısının çokluğunda gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 (3, N=427)=47.78, p<0.05$). Buna göre, resmi okullardaki öğretmenler tarafından sınıf mevcutlarının programın uygulanmasını güçleştirdiği konusunda özel okullarda çalışan öğretmenlere oranla daha fazla sorun olduğu söylenebilir.

Araç-gereç yetersizliği, resmi anaokulu öğretmenleri tarafından %25.2, resmi anasınıfı öğretmenleri tarafından %39.3 oranında güçlük olarak nitelendirilirken, özel anaokulu öğretmenlerine göre %12.4, özel anasınıfı öğretmenlerine göre de %10 oranında güçlük çekilen bir durum olarak nitelendirmiştir. Resmi okullarda görevli öğretmenlerin özel okullarda görevli öğretmenlere oranla daha büyük bir güçlük olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin geneli tarafından dördüncül güçlük olarak belirtilen araç-gereç yetersizliğinde, gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 (3, N=405)=44.50, p<0.05$).

Tablo 9’da, resmi ve özel anaokulu ve anasınıflarında çalışan öğretmenlerin program konusundaki rehberlik çalışmalarının yetersizliğini programın uygulanmasında birinci sırada güçlük olarak gördükleri, resmi anaokulu ve anasınıflarında çalışan öğretmenlerin, özel anaokulu ve anasınıflarında çalışan öğretmenlere oranla fiziksel koşulların yetersizliğini, çocuk sayısının çokluğunu, araç-gereç yetersizliğini ve okul yöneticileri ile müfettişlerin tutumunu programın uygulanmasında daha büyük bir güçlük olarak belirttikleri görülmektedir. Okul öncesi eğitimi hizmetlerinin yaygınlaştırılmasında ağırlıklı olarak her türden örgün ve yaygın eğitim kurumunda mevcut fiziksel koşullar doğrultusunda anasınıfı açılmasına paralel olarak bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin fiziksel koşullar, araç-gereç ve öğrenci sayısının fazlalığının yanı sıra, okul müdürü ve müfettişlerin de alan dışından olmaları sebebiyle daha çok güçlüklerle karşılaştıkları söylenilebilir.

Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programını uygularken karşılaştıkları güçlüklerin mesleki kıdeme göre dağılımı Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10- Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programının Uygularken Karşılaştıkları Güçlüklerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Programı uygularken karşılaşılan güçlükler	f /%	Mesleki kıdem						Chi-Square Testi
		<5	6-10	11-15	16-21	21>	TOPLAM	
Program konusundaki rehberlik çalışmalarının yetersizliği	f	139	155	118	164	65	641	$\chi^2=13,46$ sd=4 p=0,009
	satır%	21,7	24,2	18,4	25,6	10,1	100	
	sütun%	52,1	60,5	58,7	52,2	43,6	54	
Fiziksel koşulların yetersizliği	f	97	106	99	147	61	510	$\chi^2=10,44$ sd=4 p=0,034
	satır%	19	20,8	19,4	28,8	12	100	
	sütun%	36,3	41,4	49,3	46,8	40,9	43	
Çocuk sayısının çok olması	f	83	93	73	120	56	425	$\chi^2=3,64$ sd=4 p=0,457
	satır%	19,5	21,9	17,2	28,2	13,2	100	
	sütun%	31,1	36,3	36,3	38,2	37,6	35,8	
Araç-gereç yetersizliği	f	89	86	80	97	52	404	$\chi^2=4,48$ sd=4 p=0,344
	satır%	22	21,3	19,8	24	12,9	100	
	sütun%	33,3	33,6	39,8	30,9	34,9	34	
Okul yöneticilerinin ve müfettişlerin tutumu	f	18	27	28	56	18	147	$\chi^2=17,68$ sd=4 p=0,001
	satır%	12,2	18,4	19,0	38,1	12,2	100	
	sütun%	6,7	10,5	13,9	17,8	12,1	12,4	
Diğer	f	6	8	10	14	5	43	-
	satır%	14	18,6	23,3	32,6	11,6	100	
	sütun%	2,2	3,1	5	4,5	3,4	3,6	

Tablo 10'a göre, program konusundaki rehberlik çalışmalarının yetersizliğini; 6-10 yıllık öğretmenlerin %60.5 oranı ile en çok, 11-15 yıllık öğretmenlerin %58.7 oranı ile ikinci sırada güçlük olarak belirttikleri görülürken, en az oranda güçlük belirtenlerin ise %43.6 oranı ile 21 yılın üstündeki öğretmenler olduğu göze çarpmaktadır. 5 yılın altında kıdeme sahip öğretmenlerin %52.1 ve 16-21 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin de %52.2 ile birbirine yakın oranlarda güçlük belirttikleri dikkati çekmektedir. Program konusundaki rehberlik çalışmalarının yetersizliğinde kıdemlerine göre öğretmenler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 (4, N=641)=13.46, p<0.05$).

En fazla fiziksel koşulların yetersizliğini, güçlük olarak belirten öğretmenlerin %49.3 oranı ile 11-15 yıllık öğretmenler olduğu görülürken, 5 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin %36.3 oranı ile bu konuda en az güçlük belirten öğretmenler oldukları

fark edilmektedir. Fiziksel koşulların yetersizliğine ilişkin görüşlerde kıdemlerine göre öğretmenler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 (4, N=510)=10.44, p<0.05$).

Çocuk sayısının çok olmasını güçlük olarak belirten öğretmenlerin mesleki kıdemine bakıldığında; 5 ve 5 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin %31.1; 6-10 yıllık öğretmenlerin %36.3; 11-15 yıllık öğretmenlerin %36.3; 16-21 yıllık öğretmenlerin %38.2; 21 yıl ve üstünde kıdeme sahip öğretmenlerin ise %37.6 oranında güçlük çektikleri anlaşılmaktadır. Ancak çocuk sayısının çok olmasını programı uygularken karşılaşılan bir güçlük olarak gören öğretmenlerin kıdemlerine göre aralarındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Araç-gereç yetersizliğini programı uygularken karşılaşılan güçlüklerden biri olarak gören öğretmenlerin ise bu konuda belirttikleri güçlük oranlarına bakıldığında, bu konuda en çok güçlük belirten öğretmenlerin 11-15 yıllık (%39.8) öğretmenler olduğu, en az güçlük belirten öğretmenlerin ise 5 yıldan az kıdeme sahip öğretmenler oldukları görülmektedir. Araç-gereç yetersizliğini programı uygularken karşılaşılan güçlüklerden biri olarak gören öğretmenlerin kıdemlerine göre aralarındaki fark anlamlı değildir ($p>0,05$).

Programın uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerden biri olarak belirtilen okul yöneticilerinin ve müfettişlerin tutumunu; 5 ve 5 yılın altında kıdeme sahip öğretmenler %6.7; 6-10 yıllık öğretmenler %10.5; 11-15 yıllık öğretmenler %13.9; 16-21 yıllık öğretmenler %17.8; 21 yıl ve üstünde kıdeme sahip öğretmenler de %12.1 oranında güçlük olarak belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin ve müfettişlerin tutumunu programın uygulanmasına etki eden bir güçlük olarak gören öğretmenlerin kıdemlerine göre aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2 (4, N=147)=17.68, p<0.05$).

Tablo 10'da, farklı kıdeme sahip öğretmenlerin programın uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşlerinde, program konusundaki rehberlik çalışmalarının ve fiziksel koşulların yetersiz olduğu yönünde anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Program konusundaki rehberlik çalışmaları en fazla, 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler tarafından yetersiz bulunurken, bu konuda en düşük rahatsızlık 5 yıl

ve altı kıdeme sahip öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bu farklılık; 5 yıl ve altında kıdeme sahip dolayısıyla mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin alan hakkındaki en yeni bilgi ve uygulamalardan haberdar olarak mezun olup göreve başlamaları sebebiyle program konusundaki rehberlik çalışmalarını, programın uygulanmasında daha az gerekçe olarak görmelerinden, buna karşın, 6-10 yıllık öğretmenlerin meslekte belli bir süre geçirip, uygulanan program doğrultusunda kendi çalışma tarzını oluşturmaya başlamış iken, uygulanan programda yeni değişikliklerin olmasını yadırgamalarından ve bu yenilikler hakkında daha çok bilgiye ihtiyaç duymalarından kaynaklanmış olabilir. Bununla birlikte, fiziksel koşulların yetersizliğini en az oranda engel olarak gören öğretmenlerin yine 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler olduğu fark edilmektedir. Bu durum mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha istekli ve genç olmaları sebebiyle de daha olumlu düşüncelerinin bir sonucu olabilir.

Programın diğer öğelerinin (araç-gereç, çocuk sayısı) yanı sıra öğretmenlerin okul müdürlerinin ve müfettişlerin tutumunun da programın uygulanmasına etki ettiği görüşünde oldukları söylenilebilir. Bu konuda, kıdemi yüksek olan öğretmenlerin kıdemi düşük olan öğretmenlere oranla daha çok güçlük oranı belirttikleri görülmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki yardım ve rehberliğe, kendi eğitim süreçlerinde edindikleri bilgilerin yeni olması sebebiyle daha az ihtiyaç duydukları ancak meslekteki kıdemi bir hayli fazla olan, çeşitli nedenlerle kendi mevcut bilgilerinin üzerine yenilik ve gelişmeleri takip ederek yeni bilgiler ekleyemeyen öğretmenlerin rehberlik ve desteklenmeye daha çok ihtiyaçlarının olduğu söylenilebilir. Okulöncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlerin teftişi ilköğretim müfettişleri tarafından yapılmaktadır. Kağıtçıbaşı ve arkadaşlarına göre bu denetimin, okulöncesi eğitimden anlayan kişilerce yapılması önemli bir koşuldur ve ilköğretim eğitiminden çok farklı olan bu eğitimin özelliklerinin denetleyiciler tarafından bilinmesi son derece önemli olarak görülmektedir (Kağıtçıbaşı ve ark.,1993:22) Okulöncesi eğitim programlarında istenilen başarının elde edilmesinde teftişin oldukça önemli bir yerinin olduğu düşünülmektedir. Zira teftiş, Bursalıoğlu'na göre kamu yararı adına davranışı kontrol etme sürecidir ve teftiş eden ile edilen arasında sağlanan

işbirliğinin amaçlara daha kolay ulaşılmasında ve başarı elde edilmesinde rolü son derece önemlidir (Bursalıoğlu,1991). Cemaloğlu'na (1996) göre ise çağdaş anlamda teftiş, mesleki yardım ve rehberlik ile iş başında yetiştirmeyi amaç edinerek; var olan durumların korunmasından çok, düzeltme ve geliştirme yönünün ön plana çıkmasını sağlamalıdır.

Tablo 10'da, ileri kıdeme sahip öğretmenlerin özellikle program konusunda rehberliğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu araştırma ve bu konuda yapılan diğer çalışmalar doğrultusunda öğretmenlere gerekli destek ve rehberliğin sağlanmasında teftişin de önemli bir yerinin olduğu ve eğitim programlarının başarılı bir biçimde uygulanabilmesinde özellikle ileri kıdeme sahip öğretmenlere gerekli desteğin teftiş yolu ile de sağlanmasının gerekli olduğu söylenilebilir.

Çocuk sayısının çok olmasını güçlük olarak belirten öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısı incelenerek bu konudaki görüşlerinde tutarlılık olup olmadığı kontrol edilmek istenmiş ve bu amaçla öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sınıf mevcutlarının dağılımına da bakılmış ve Tablo 11'de bu dağılım verilmiştir.

Tablo 11- Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Sınıflarında Bulunan Çocuk Sayısının Dağılımı

Sınıf mevcudu	f / %	Mesleki kıdem					TOPLAM
		<5	6-10	11-15	16-21	21>	
5-14	f	78	46	25	40	11	200
	satır%	39	23	12,5	20	5,5	100
	sütun%	30,4	18,5	12,8	13	7,6	17,3
15-26	f	150	164	146	218	105	783
	satır%	19,2	20,9	18,6	27,8	13,4	100
	sütun%	58,4	65,9	74,5	71	72,4	67,9
27-45	f	29	39	25	49	29	171
	satır%	17	22,8	14,6	28,7	17	100
	sütun%	11,3	15,7	12,8	16	20	14,8
TOPLAM	f	257	249	196	307	145	1154
	satır%	22,3	21,6	17	26,6	12,6	100
	sütun%	100	100	100	100	100	100
		$\chi^2 = 50,38$		sd=8		p= 0,000	

Tablo 11 incelendiğinde, sınıflarında 27-45 arası çocuk bulunan ve sınıf mevcudu en kalabalık olan öğretmenlerin %20 oranı ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler oldukları, ikinci sırada %16 oranı ile 16-21 yıllık öğretmenlerin bulunduğu, daha sonra sırasıyla %15.7 oranı ile 6-10 yıllık öğretmenlerin, %12.8 ile 11-15 yıllık öğretmenlerin ve %11.3 oranı ile de 5 yıl ve altında kıdeme sahip öğretmenlerin sıralandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre sınıflarında bulunan çocuk sayısı arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür (χ^2 (8, N=1154)=50.38, $p<0.05$).

Meslekteki kıdemi ileri olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu anlamda, çocuk sayısının çok olmasını programın uygulanmasında güçlük olarak, kıdemi 21 yıl ve üstünde olan öğretmenler ile 16-21 yıllık öğretmenlerin dile getirmesi sınıflarındaki çocuk sayısına bakıldığında (27-45 çocuk) son derece doğaldır.

Kağıtçıbaşı ve arkadaşlarına (1993) göre; öğretmen-çocuk ilişkisinde ve programın amaca ulaşmasında çocuk başına düşen öğretmen sayısı önemli bir etkidir. Öğretmen-çocuk oranı, öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkiyi etkilemektedir. Çocuk sayısının yüksek olduğu gruplarda çocuklar hareket edecekleri yeterli bir alana sahip değildir. Bu da onların oyunlarını, öbür çocuklarla olan ilişkilerini ve öğrenme olanaklarını olumsuz olarak etkilemektedir (Kağıtçıbaşı ve ark.,1993:25).

Tablo 11’de, özellikle 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ile 16-21 yıllık öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuk sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenler tarafından programın uygulanmasında çok büyük bir güçlük olarak dile getirilen bu durum, Kağıtçıbaşı ve arkadaşlarının öğretmen-çocuk ilişkisinde ve programın amaca ulaşmasında çocuk başına düşen öğretmen sayısının önemli bir etken olduğu görüşünü desteklemektedir.

Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programının daha önceki programdan farklılıklarına ilişkin açık uçlu sorular ile toplanan görüşlerinin dağılımı Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12- Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programının Daha Önceki Programdan Farklılıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

2002 OÖE Programının farklılıklarına ilişkin görüşler	f	%
Yeni programda ünite planı yok	280	36,9
Yeni program çocuk merkezli	175	23,0
Yeni program daha esnek, konu seçimi özgür	141	18,7
Hedef ve hedef davranışlar daha net	101	13,3
Yeni programda aile katılımı var	61	8,1
TOPLAM	758	100

Tablo 12’ye göre öğretmenler 2002 OÖE Programının bundan önceki yıllarda uygulanan programla karşılaştırıldığında en belirgin farklılık olarak, %36.9 oranı ile “yeni programda ünite planının olmamasını” belirtmişlerdir. İkinci sırada ise %23 oranı ile “yeni programın çocuk merkezli olması” görüşü yer almıştır. Bunları; %18.7 oranı ile “yeni program daha esnek, konu seçimi özgür”, %13.3 ile “hedef ve hedef davranışlar daha net” ve %8.1 oranı ile de “yeni programda aile katılımı var” görüşleri izlemiştir. Buna göre, öğretmenlerin yeni programda en belirgin farklılık olarak ünite planının olmamasını ön plana çıkardıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler programın çocuk merkezli olması, esnek olması, aile katılımını içermesi gibi özellikleri de yeni programın özelliği olarak dile getirmişlerdir. Daha önce uygulanan okulöncesi eğitim programının da aslında çocuk merkezli, esnek ve aile katılımını önemseyen bir program olduğu göz önüne alınırsa öğretmenlerin “2002 Okulöncesi Eğitim Programı”nın özelliklerini bir önceki programa oranla daha doğru algıladıkları söylenilebilir.

Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programında ünite planı olmamasına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13- Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programında Ünite Planı Olmamasına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

2002 OÖE Programında “Ünite Planı” olmamasına ilişkin görüşler	f	%
Ünite planı gereksiz, çünkü yıllık planda ayrıntılar yeterince yer alıyor	747	86,5
Ünite planı gerekliydi, çünkü günlük planı hazırlamada kolaylık sağlıyordu	116	13,5
TOPLAM	863	100,0

Tablo 13’e göre, öğretmenlerin %86.5’i “ünite planı gereksiz, çünkü yıllık planda ayrıntılar yeterince yer alıyor” görüşünde iken, %13.5’i de “ünite planı gerekliydi, çünkü günlük planı hazırlamada kolaylık sağlıyordu” görüşünü ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin yeni programda ünite planının bulunmamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, büyük bir bölümü ünite planının gereksiz olduğu, ünite planı içerisinde yapılan planlamanın yıllık plan içerisinde yapıldığı görüşünü belirtirken, öğretmenlerin bir bölümünün de ünite planının günlük planın hazırlanması sırasında öğretmene kolaylık sağladığı görüşünü paylaştıkları görülmektedir. Gerek 1994, gerekse 2002 Okul Öncesi Eğitim Programlarında aynı şekilde gelişimsel hedeflere yer verilmiş ve konu öğretimi yerine, konuların eğitim programlarında birer araç olarak kullanılması zorunlu kılınmıştır. Bu paralelde yeni okul öncesi eğitim programı ile birlikte öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri giderebilmek için ünite ve buna bağlı olarak konu dağılımını esas alan ünite planı, yönetmelik değişikliği ile kaldırılarak, öğretmenler yıllık ve günlük plan hazırlamakla yükümlü kılınmıştır (Kandır,2002:9).

Tablo 13’de, öğretmenlerin ağırlıklı olarak ünite planının gereksiz olduğu düşüncesinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, ünite planının günlük planın hazırlanmasında öğretmene kolaylık sağladığı düşüncesinde olan öğretmenler de bulunmaktadır. Bu durum, bazı öğretmenlerin yeni programın felsefesini yeterince benimsememiş olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Program kitabındaki günlük plan, yıllık plan ve eğitim durumları örneklerinin anlaşılabilirliğine ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14- Okulöncesi Eğitim Program Kitabındaki Günlük, Yıllık Plan ve Eğitim Durumu Örneklerinin Anlaşılabilirliğine İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Program kitabındaki örneklerin anlaşılabilirliği	Öğretmen görüşleri							
	Evet		Hayır		Kısmen		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
OÖE Program kitabındaki günlük plan örnekleri yeterince anlaşılır	805	69.2	111	9.5	247	21.2	1163	100
OÖE Program kitabındaki yıllık plan örnekleri yeterince anlaşılır	917	80.9	89	7.8	128	11.3	1134	100
OÖE Program kitabındaki eğitim durumu örnekleri yeterince anlaşılır	952	85.9	51	4.6	105	9.5	1108	100

Tablo 14’de anlaşılır olma bakımından program kitabındaki günlük plan örneklerini öğretmenlerin %69.2’si yeterli bulurken %21.2’si kısmen yeterli %9.5’i ise yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir.

Yıllık plan örneklerini öğretmenlerin %80.9’u yeterli, %11.3’ü kısmen yeterli bulurken %7.8’i ise yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir.

Eğitim durumu örneklerini öğretmenlerin %85.9’u yeterli, %9.5’i kısmen yeterli, %4.6’sı yetersiz bulduklarını bildirmişlerdir.

Tablo 14’e göre, öğretmenlerin yıllık plan ve eğitim durumu örneklerini günlük plan örneklerine göre daha anlaşılır buldukları söylenilebilir.

Günlük, yıllık plan ve eğitim durumu örneklerinin anlaşılabilirliğine ilişkin görüşleri “Hayır/Kısmen” olan öğretmenlerin bu konuda belirttikleri nedenler açık uçlu sorularla belirlenmiş ve dağılımları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15 - Okulöncesi Eğitim Program Kitabındaki Günlük Plan, Yıllık Plan ve Eğitim Durumu Örneklerinin Anlaşılabilirliğine İlişkin Görüşleri "Hayır /Kısmen" Olan Öğretmenlerin Bu Konuda Belirttikleri Nedenlerin Dağılımı

Günlük plan örneklerinin anlaşılabilirliğini etkileyen nedenlerle ilgili görüşler	f	%
Örnekler çok uzun ve çok detaylı	48	61,5
Örneklendirme az	17	21,8
Örneklerdeki etkinlikler anlaşılır değil	10	12,9
Örneklerde fiziksel koşullar göz önünde tutulmamış	3	3,8
TOPLAM	78	100,0
Yıllık plan örneklerinin anlaşılabilirliğini etkileyen nedenlerle ilgili görüşler		
Örneklerdeki açıklamalar yetersiz	27	81,8
Çok fazla hedef ve kbd alınıyor	6	18,2
TOPLAM	33	100,0
Eğitim durumu örneklerinin anlaşılabilirliğini etkileyen nedenlerle ilgili görüşler		
Eğitim durumları çok uzun	7	35
Fiziksel koşullar göz önüne alınmamış	7	35
Örneklendirme az	6	30
TOPLAM	20	100

Tablo 15'e göre öğretmenlerin %61,5'i günlük plan örneklerini uzun ve çok detaylı bulurken %21,8'i örneklendirmenin az olduğunu, %12,9'u örneklerdeki etkinliklerin anlaşılır olmadığını, % 3,8'i de örneklerde fiziksel koşulların göz önünde tutulmadığı görüşlerini dile getirmişlerdir.

Günlük plan örneklerini yeterince anlaşılır bulmayan öğretmenlerin, daha anlaşılır olabilsin diye açık ve ayrıntılı olarak verilen günlük plan örneklerini de çok uzun ve detaylı buldukları görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin kendi hazırlayacakları günlük planların da aynı uzunlukta olmasının bekleneceği yönünde duydukları kaygıdan kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin %81,8'i yıllık plan örneğindeki açıklamaları yetersiz bulurken, %18,2'si yıllık planda çok fazla hedef ve kazanılması beklenen davranış (kbd) alındığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yıllık plan örneğinin anlaşılabilirliği ile ilgili görüşlerinde büyük bir oranda örneklerdeki açıklamaları yetersiz bulduklarını belirtmeleri ve yıllık plan içinde çok fazla hedef ve kbd alınıyor şeklinde görüş belirtmeleri onların bu konuda rehberliğe ihtiyaç duymalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin %35'i eğitim durumlarını çok uzun bulurken, %35'i kendi fiziksel koşullarının örneklerde göz önüne alınmadığını, %30'u da örneklendirmenin az olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim durumu örneklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; eğitim durumlarının uzun olduğu, bununla birlikte örneklendirmenin az olduğu görüşlerini dile getirdikleri ve eğitim durumu örneklerinin kendi fiziksel koşullarını göz önüne almadığı düşüncesinde oldukları görülmektedir. Program kitabında verilen örnek eğitim durumları birkaç etkinliğin birleşmesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin, eğitim durumu örneklerini çok uzun bulmalarının yanı sıra örneklendirmeleri az bulmaları, eğitim durumları düzenlenirken etkinliklerin bütünleştirilmesi konusunda bilgi eksiklerinin bulunduğunu gösteriyor olabilir.

Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Program kitabından yararlanma sıklıklarının okul türüne göre dağılımı Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16- Öğretmenlerin Program Kitabından Yararlanma Sıklıklarının Okul Türüne Göre Dağılımı

Program kitabından yararlanma sıklığı	f/%	Okul türü				TOPLAM
		resmi anaokulu	özel anaokulu	resmi anasınıfı	özel anasınıfı	
Her zaman	f	96	37	461	13	607
	satır%	15,8	6,1	75,9	2,1	100
	sütun%	45,9	45,1	57,1	48,1	54,0
Ara sıra	f	101	43	312	14	470
	satır%	21,5	9,1	66,4	3,0	100
	sütun%	48,3	52,4	38,7	51,9	41,8
Hiçbir zaman	f	12	2	34	-	48
	satır%	25,0	4,2	70,8	-	100
	sütun%	5,7	2,4	4,2	-	4,3
TOPLAM	f	209	82	807	27	1125
	satır%	18,6	7,3	71,7	2,4	100
	sütun%	100	100	100	100	100
$\chi^2=15,12$ $sd=6$ $p=0,019$						

Tablo 16'da öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Program kitabından yararlanma sıklıklarının genel toplamına bakıldığında; öğretmenlerin yarıdan fazlası %54'ü her zaman, yarıya yakını %41,8'i arasına program kitabından yararlandıklarını belirtirken program kitabından hiçbir zaman yararlanmadıklarını söyleyen öğretmenlerin oranının ise %4,3 gibi oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre program kitabından “her zaman” yararlanan öğretmenlerin oranına bakıldığında ise; resmi anaokulu öğretmenlerinin %45.9 ve resmi anasınıfı öğretmenlerinin %57.1 oranlarında, özel anaokulu öğretmenlerinin %45.1 ve özel anasınıfı öğretmenlerinin 48.1 oranlarında program kitabından “her zaman” yararlandıkları görülmektedir. Buna göre, resmi anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin, özel anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerine göre program kitabından daha sık yararlandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin program kitabından yararlanma sıklıklarına ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı olduğu bulunmuştur (χ^2 (6, N=1125)=15.12, $p<0.05$).

Tablo 16’da, öğretmenlerin büyük bir bölümünün OÖE Program kitabından her zaman ve ara sıra olmak üzere farklı sıklıkta yararlandıkları ve program kitabından yararlanmayan öğretmenlerin oranının da oldukça düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin OÖE Programın, program kitabındaki bilgiler doğrultusunda daha iyi anladıkları ve kullandıkları düşünüldüğünde, program kitabındaki örneklerin yanısıra verilen bilgi ve açıklamaların öğretmenlerin tereddüt ve endişelerinden arınmalarına yardımcı olduğu söylenilebilir.

Öğretmenlerin farklı okulöncesi eğitim programlarına ilişkin bilgilerinin okul türüne göre dağılımı Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17- Öğretmenlerin Farklı Okulöncesi Eğitim Yaklaşımlarına İlişkin Bilgilerinin Okul Türüne Göre Dağılımı

Okulöncesi Eğitim Yaklaşımları	f/%	Okul türü				TOPLAM	Chi-Square Testi
		resmi anaokulu	özel anaokulu	resmi anasınıfı	özel anasınıfı		
Montessori	f	144	65	411	17	637	$\chi^2=34,96$ sd=3 p=0,000
	satır%	22,6	10,2	64,5	2,7	100	
	sütun%	64,9	73,0	48,2	56,7	53,4	
Açık okulöncesi eğitim yaklaşımı	f	68	27	355	14	464	$\chi^2=12,54$ sd=3 p=0,006
	satır%	14,7	5,8	76,5	3,0	100	
	sütun%	30,6	30,3	41,6	46,7	38,9	
Proje yaklaşımı	f	76	34	283	14	407	$\chi^2=3,10$ sd=3 p=0,376
	satır%	18,7	8,4	69,5	3,4	100	
	sütun%	34,2	38,2	33,2	46,7	34,1	
High/scobe	f	90	54	204	15	363	$\chi^2=71,73$ sd=3 p=0,000
	satır%	24,8	14,9	56,2	4,1	100	
	sütun%	40,5	60,7	23,9	50,0	30,4	
Homeschooling	f	57	24	155	10	246	$\chi^2=11,75$ sd=3 p=0,008
	satır%	23,2	9,8	63,0	4,1	100	
	sütun%	25,7	27,0	18,2	33,3	20,6	
Head Start	f	35	10	107	5	157	$\chi^2=2,21$ sd=3 p=0,529
	satır%	22,3	6,4	68,2	3,2	100	
	sütun%	15,8	11,2	12,5	16,7	13,1	
Ekolojik yaklaşım	f	28	9	97	2	136	$\chi^2=1,13$ sd=3 p=0,768
	satır%	20,6	6,6	71,3	1,5	100	
	sütun%	12,6	10,1	11,4	6,7	11,4	
Regio Emilia	f	22	11	58	9	100	$\chi^2=23,56$ sd=3 p=0,000
	satır%	22,0	11,0	58,0	9,0	100	
	sütun%	9,9	12,4	6,8	30,0	8,4	
Diğer	f	5	1	4	-	10	-
	satır%	50,0	10,0	40,0	-	100	
	sütun%	2,3	1,1	0,5	-	0,8	

Tablo 17’de öğretmenlerin farklı okulöncesi eğitim yaklaşımlarına ilişkin bilgilerine bakıldığında; %51.1’i Montessori’yi, %37.2’si Açık okulöncesi eğitim yaklaşımını, %32.6’sı Proje yaklaşımını, %21.9’u High/scobe, %19.7’si Homeschooling, %12.6’sı Head start, %10.9’u Ekolojik yaklaşımı, %8’i de Regio Emilia yaklaşımını tanıdıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda en çok Montessori en az da Regio Emilia yaklaşımını tanıdıkları söylenilebilir. Öğretmenlerin farklı okulöncesi eğitim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri görev yaptıkları okul türüne göre incelendiğinde; Montessori, Açık okulöncesi eğitim yaklaşımı, High/scobe, Homeschooling, Regio Emilia yaklaşımlarına ilişkin gözlenen farkın özel anaokulu ve

anasınıfları lehine anlamlı olduğu ($p<0.05$), Proje yaklaşımı, Head start ve Ekolojik yaklaşıma ilişkin görüşlerde ise anlamlı bir farkın olmadığı ($p>0.05$) bulunmuştur.

1994 Okulöncesi Eğitim Programında olduğu gibi, 2002 Okulöncesi Eğitim Programında da dünyadaki farklı birçok program yaklaşımı incelenerek gerekli kuramsal zenginlik sağlanmış ve böylece farklı programlarla ilgili kuramsal boyut, okulöncesi eğitim programındaki temel yapının oluşumuna katkı sağlamıştır. Bu anlamda, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programını daha iyi kavrayabilmeleri açısından farklı okulöncesi eğitim program yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olmaları önemli görülmektedir.

Tablo 17’de, öğretmenlerin farklı okulöncesi eğitim yaklaşımlarını tanıdıkları, bununla birlikte, okul öncesi eğitim yaklaşımları içinde en fazla Montessori’yi tanıdıkları, ardından Açık okulöncesi eğitim yaklaşımını, Proje yaklaşımını ve High/scope yaklaşımını tanıyan öğretmenlerin oranlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Günümüzde çağdaş çocuk eğitimi konusunda en önemli ve bilinen isim olan Montessori’nin, öğretmenlerin yarısından fazlası tarafından tanınmakta olduğu, son yıllarda okul öncesi eğitim programlarının zenginleşmesine katkıda bulunan Regio Emilia yaklaşımının ise öğretmenlerin düşük bir bölümü tarafından tanındığı göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin farklı okul öncesi eğitim programları hakkında bilgi sahibi olmalarının, yeni programın felsefesini daha kolay anlamaları açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Okulöncesi Eğitim Programının Öğeleri, Uygulanması ve Aile Katılımı ile İlgili Görüşler

Bu alt bölümde; okulöncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarına, öğretmenlerin okulöncesi eğitim programındaki hedefleri gerçekleştirmelerine, günlük ve yıllık planın hazırlanması ve öğretmenlerin günlük plandaki etkinlik ve eğitim durumlarını düzenlemelerine, okulöncesi eğitim programındaki günlük ve yıllık planların değerlendirilmesi ile davranış değerlendirme formunun kullanımına ve son olarak da öğretmenlerin programda aile katılımına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Öğretmenlerin okulöncesi eğitim kurumu binalarının yapı koşullarının uygunluğu ile ilgili görüşlerinin okul türüne göre dağılımı Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18- Öğretmenlerin Okulöncesi Eğitim Kurumu Binalarının Yapı Koşulları İle İlgili Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

anasınıfı/anaokulu binalarının uygun yapı koşulları gözetilerek inşa edilip edilmediğine ilişkin görüşler	f / %	Okul türü				TOPLAM
		resmi anaokulu	özel anaokulu	resmi anasınıfı	özel anasınıfı	
Evet	f	137	72	238	20	467
	satır%	29,3	15,4	51	4,3	100
	sütun%	62,6	82,8	28,3	69	39,7
Hayır	f	82	15	603	9	709
	satır%	11,6	2,1	85	1,3	100
	sütun%	37,4	17,2	71,7	31	60,3
TOPLAM	f	219	87	841	29	1176
	satır%	18,6	7,4	71,5	2,5	100
	sütun%	100	100	100	100	100
		$\chi^2=171,19$	sd=3	p=0,000		

Tablo 18’e göre Okulöncesi eğitim kurumlarının %39.7’sinin uygun yapı koşulları gözetilerek, %60.3’ünün uygun yapı koşulları gözetilmeden inşaa edildikleri görülmektedir. “Anasınıfı/ anaokulu uygun bina yapı koşulları gözetilerek mi inşa edilmiş?” sorusuna özel anaokulu öğretmenleri %82.8; özel anasınıfı öğretmenleri % 69; resmi anaokulu öğretmenleri ise %62.6 oranında “Evet” yanıtını verirken, resmi anasınıfı öğretmenleri % 71.7 oranında “Hayır” yanıtını vermişlerdir. Buna göre,

öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bina yapı koşullarının uygunluğuna ilişkin görüşleri ile okul türü arasında özel anaokulu ve anasınıfları lehine anlamlı bir fark vardır ($\chi^2 (3, N=1176)=171.19, p<0.05$).

Baykan ve arkadaşları (1985) tarafından yapılan araştırmada okulöncesi eğitim kurumları bina ve fiziksel özellikleri bakımından incelenmiş ve yetersiz oldukları saptanmıştır. Kalemci (1998) tarafından yapılan araştırmada resmi okulöncesi eğitim kurumu binalarının %40 oranında okulöncesi eğitim için özel olarak yapıldığı tespit edilmiştir. Mevcut duruma bakıldığında, okulöncesi eğitim hizmeti veren kurumların büyük bir kısmında binaların yapı koşullarının verilen eğitimin özelliklerine uygun olmadığı görülmektedir.

AÇEV (2002), “Okulöncesi eğitim ve öğretmen yetiştirme toplantısı raporunda”, okulöncesi eğitime hizmet veren binaların fiziksel yapılarında; iç ve dış mekanlarda, kullanılan alanların büyüklüğü, sağlık koşullarına uygunluk, araç-gereç ve materyallerin nitel ve nicel durumlarında yetersizlikler olduğu vurgulanarak, yeni inşa edilecek kurum binaları için uluslararası normlarla tutarlılık aranarak ulusal normların belirlenmesi, iç ve dış mekanların bir bütün olarak ele alınması böylece okulöncesi eğitim ile ilgili yeni binalar inşa edilirken ulusal ve uluslararası normlara uygunluk koşulunun sağlanmasının zorunlu hale getirilmesi, halen hizmet veren binaların ise bu doğrultuda gözden geçirilerek eksikliklerinin giderilmesi gerektiği yönünde sunulan önerilerin bu noktada altı bir kez daha çizilebilir. Zira, okulöncesi eğitim kurumlarında binanın yeri, yapı özelliği, bölümleri ve bahçe düzeni son derece önemlidir.

Aral ve arkadaşlarına göre de çevre koşullarının uygunluğu verilen eğitimin niteliğini etkilemekte ve gerekli sağlık ve güvenlik önlemleri alınarak düzenlenen fiziksel ortamlarda çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanan eğitim programlarının uygulanabilmesi kolaylaşmaktadır (Aral vd.,2000:29).

Tablo 18’e göre, okulöncesi eğitim kurumlarının büyük bir bölümünde binaların yapı koşullarının verilen eğitimin özelliklerine uygun olmadığı, bu durumun

da hazırlanan eğitim programlarının uygulanmasını zorlaştırdığı söylenilebilir. Diğer yandan, resmi anasınıflarının yaklaşık üçte ikisinde uygun yapı koşullarının gözetilmediği göze çarpmaktadır. Özellikle V. Beş Yıllık Kalkınma Planında 5-6 yaş çocukları için okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının hedeflenmesine paralel olarak ilköğretim okulları bünyesinde mevcut olanaklar doğrultusunda anasınıfları açılması, VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planında hedeflenen sayıya ulaşılabilmesi için de MEB'e bağlı her tür ve kademedeki örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde anasınıfı açılmasının sağlanması (www.ooegm.meb.gov.tr) sonucunda özellikle anasınıflarının nitelik yönünden okulöncesi eğitime uygunluğunun örgün ve yaygın eğitim kurumlarının mevcut fiziksel koşulları sebebiyle gözardı edilmesi bu durumun açıklaması olabilir.

Okulöncesi eğitim kurumlarının faaliyet gösterdikleri yılların bölgelere göre dağılımı Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19 - Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Faaliyet Gösterdikleri Yılların Bölgelere Göre Dağılımı

Bölgeler	Okulların faaliyet gösterdikleri yıllar								TOPLAM	
	<10		11-20		21-30		30>			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Marmara bölgesi	218	65,0	98	29,3	15	4,5	4	1,2	335	100
Ege bölgesi	91	65,5	40	28,8	8	5,7	-	-	139	100
Akdeniz bölgesi	96	84,2	11	9,6	7	6,2	-	-	114	100
İç anadolu bölgesi	114	66,6	38	22,2	10	5,9	9	5,3	171	100
Karadeniz bölgesi	44	57,9	22	28,9	8	10,5	2	2,7	76	100
Doğu anadolu bölgesi	36	78,3	7	15,2	3	6,5	-	-	46	100
Güneydoğu anadolu bölgesi	41	93,2	2	4,5	1	2,3	-	-	44	100
TOPLAM	640	69,1	218	23,5	52	5,7	15	1,7	925	100

Tablo 19'da, okulöncesi eğitim kurumlarının faaliyet gösterdikleri yıllar incelendiğinde, 10 yıl ve altında faaliyet gösteren okulların %69.1; 11-20 yıl arasında faaliyet gösteren okulların %23.5; 21-30 yıl arasında faaliyet gösteren okulların %5.7; 30 yıl ve üzerinde faaliyet gösteren okulların da %1,7 oranında olduğu görülmektedir. Buna göre, 20 yıl ve altında faaliyet gösteren özellikle de son 10 yıl içinde faaliyet gösteren okulöncesi eğitim kurumu sayısında yoğunlaşma olduğu, 20 yıl ve üstünde ise okulöncesi eğitim kurumu sayısının çok az olduğu söylenilebilir. Bu sonuçlar aynı zamanda okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik olarak yapılan çalışmaların özellikle son 10 yıl içinde arttığının bir göstergesi olarak da kabul edilebilir. Zira, 10 yıllık süreç içindeki okullaşma oranı (%69.1) diğer yıllardaki okullaşma oranının toplamından çok daha fazladır.

Okulöncesi eğitim kurumlarının faaliyet gösterdikleri yılların bölgelere göre dağılımına bakıldığında; ilk dikkati çeken bulgu, Akdeniz, Ege, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde 30 yıl ve üstünde faaliyet gösteren okulöncesi eğitim kurumunun olmamasıdır. Diğer Marmara, İç Anadolu ve Karadeniz Bölgelerinde ise 30 yıl ve üstünde faaliyet gösteren okulöncesi eğitim kurumunun bulunduğu ama oranlarının son derece düşük olduğu göze çarpmaktadır (Marmara: %1.2; İç Anadolu: %5.3; Karadeniz: %2.7).

Tablo 19 incelendiğinde, okulöncesi eğitimde okullaşma oranının bütün bölgelerde 20 yıllık süreç içinde, özellikle de son on yılda arttığı görülmektedir. 10 yıl ve altı zaman diliminde; Marmara Bölgesi %65, Ege Bölgesi %65.5, İç Anadolu %66.6 ve Karadeniz Bölgelerindeki %57,9 okullaşma oranı birbirine yakın oranlarda iken eski yıllardaki okullaşma oranı düşük olan Akdeniz (%84.2), Doğu Anadolu (%78.3) ve Güneydoğu Anadolu (%93.2) Bölgelerinde ise özellikle son 10 yıl içinde okulöncesindeki okullaşma oranında artış olduğu hatta bu artışın diğer bölgelere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

MEB ile UNICEF işbirliğinde 1991-1995 yılları arasında, kalkınmada birinci derecede öncelikli 8 ilde (Diyarbakır, Mardin, Şanlıurfa, Hakkari, Siirt, Adıyaman,

Batman ve Şırnak) “Erken Çocukluk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitim” Projesinin yürütülmesi, öte yandan “Okulöncesi Eğitimden Faydalanamayan Çocukların Eğitimi Projesi” kapsamında da 2165 anasınıfı açılarak 41628 çocuğa ücretsiz eğitim sağlanması özellikle Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki (%93.2) sayısal artışın nedeni olarak gösterilebilir (www.ooegm.meb.gov.tr).

İlköğretim okullarındaki anasınıflarının mevcut oyun bahçelerinin dağılımı Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20-İlköğretim Okullarındaki Anasınıflarının Mevcut Oyun Bahçelerinin Dağılımı

Anasınıfı için okulun ayrılmış bir bahçesi olup olmadığına ilişkin görüşler	f	%
Var	250	28,1
Yok	641	71,9
TOPLAM	891	100,0

Tablo 20’ye göre, ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıflarının kendine ait ayrı bir bahçeye sahip olma oranı %28.1 iken ayrı bahçesi bulunmayan anasınıfı oranı %71.9’dur. İlköğretim okullarının yaklaşık üçte ikisinde anasınıfları için ayrılmış ayrı bir bahçenin bulunmadığı görülmektedir.

Biçer (1994) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okullarının %96’sında anasınıfı için ayrılmış ayrı bir bahçenin bulunmadığı, bahçeyi bulunduğu okulla ortak kullandığı, bu durumun da okulöncesi dönem çocuğuna uygun olmadığı saptanmıştır (Akt. Gündoğan, 2002). Bu sonuç araştırma bulgularını desteklemektedir.

Gündoğan (2002) yaptığı araştırmada anasınıfı öğretmenlerinin, okul bahçesinin diğer ilköğretim okulu öğrencileri ile paylaşılmasını %65 “çok fazla” ve %16 “çok” oranlarında sorun olarak gördüklerini belirlemiştir.

Tablo 20'ye göre, ilköğretim okullarının büyük bir bölümünde, anasınıfı öğrencilerinin ilköğretim okulu bahçesinden diğer çocuklarla birlikte yararlandığı, kendileri için ayrı bir alan yaratılmadığı söylenilebilir. Bu konuda yapılan çalışmalar, ilköğretim okullarının büyük bir bölümünde anasınıflarının kendilerine ait bahçelerinin olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Bağımsız anaokullarının bahçe büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21- Bağımsız Anaokullarının Bahçe Büyüklüğünün Yeterliliğine İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Anaokulunun bahçe büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin görüşler	f	%
Evet	229	73,9
Hayır	81	26,1
TOPLAM	310	100,0

Tablo 21'e göre bağımsız anaokullarının bahçelerinin %73.9'u öğretmenler tarafından yeterli bulunurken %26.1'i yeterli bulunmamaktadır.

Ercan (1998)'e göre, okulöncesi eğitim kurumlarının plan ve projeleri, disiplinler arası ciddi bir çalışmayı gerektirmektedir. Bu nitelikteki bir çalışmada mimari tasarım ilkeleri (görüntü, estetik, ideal yer seçimi), yapım ilkeleri ve mühendislik yaklaşımları (statik açıdan binanın sağlamlığı, ne kadar beton ne kadar demir gerektiği vb.), net bir şekilde tariflenmelidir (Akt. Poyraz,2001:70). Buna göre, anaokullarının bahçe büyüklüğünün öğretmenlerin çoğunluğu tarafından yeterli bulunmasının beklenen bir sonuç olduğu, anaokulu bina ve bahçelerinin bir plan ve proje doğrultusunda okulöncesi eğitim verilmek üzere belirli standartlara uygun olarak yapılandırıldığı söylenilebilir.

Gündoğan (2002) yaptığı araştırmada, anasınıfı ve anaokulu öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlardaki “bahçe oyun araç-gereçlerinin okulöncesi dönem öğrencilerinin kullanamayacağı nitelikte olması” sorunuyla ne derecede karşılaştıkları ile ilgili düşüncelerini belirlemiştir. Buna göre, anasınıfında çalışan öğretmenlerin %52’si “çok fazla”, %20’si çok karşılaştığını söylerken, anaokulunda çalışan öğretmenlerin %60’ı “hiç” karşılaşmadığını, %20’si ise “az” karşılaştığını söylemiştir.

Kasalı (2002) yaptığı araştırmada, anaokulları ve anasınıflarının %88.7’sinin bahçesinde çocukların motor gelişimlerini destekleyen herhangi bir araç-gerecin olmadığını saptamıştır. Bu araştırma ve yapılan diğer araştırma sonuçlarına bakıldığında, okulöncesi eğitim kurumlarının bahçelerinin aranılan niteliklere uygun özellikleri karşılayacak büyüklükte olmadıkları ve gerekli oyun araç-gereçlerinin birçoğundan yoksun oldukları söylenilebilir.

Tablo 21’de, anaokulu bahçe büyüklüklerinin yeterliliğine bakıldığında; anaokullarının sahip oldukları bahçenin %26.1 oranında yetersiz olduğu görülmektedir. Bununla birlikte araştırma kapsamında mevcut bahçelerin okulöncesi yaş çocuklarının motor becerilerini destekleyecek araç-gerece ve aranılan niteliklere sahip olup olmadıkları bilinmemektedir.

Okulöncesi eğitim kurumlarındaki sınıfların genel özelliklerinin okul türüne göre dağılımı Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22- Sınıfların Genel Özelliklerinin Okul Türüne Göre Dağılımı

Sınıfın genel özellikleri	f / %	RESMİ						ÖZEL						TOPLAM			Chi-Square Testi
		Anaokulu			Anasınıfı			Anaokulu			Anasınıfı						
		Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen	
Sınıf yeterince ışık alıyor, aydınlık	f	183	8	28	697	36	118	88	-	1	29	1	-	997	45	147	$\chi^2=21,60$ sd=6 p=0,001
	%	83,6	3,7	12,8	81,9	4,2	13,9	98,9	-	1,1	96,7	3,3	-	83,9	3,8	12,4	
Çalışma masalarının yüksekliği Çocuk boyuna uygun	f	217	1	2	826	11	13	89	-	-	30	-	-	1162	12	15	$\chi^2=4,86$ sd=6 p=0,561
	%	98,6	0,5	0,9	97,2	1,3	1,5	100	-	-	100	-	-	97,7	1,0	1,3	
Sandalyeler çocukların boyuna uygun, ergonomik	f	216	-	4	807	10	31	89	-	-	30	-	-	1142	10	35	$\chi^2=10,26$ sd=6 p=0,114
	%	98,2	-	1,8	95,2	1,2	3,7	100	-	-	100	-	-	96,2	0,8	2,9	
Oyuncak ve malzemeleri çocuklar kendileri alabiliyor	f	213	3	5	770	28	51	85	2	2	30	-	-	1098	33	58	$\chi^2=12,32$ sd=6 p=0,055
	%	96,4	1,4	2,3	90,7	3,3	6,0	95,5	2,2	2,2	100	-	-	92,3	2,8	4,9	
Prizler çocukların erişmeyeceği yükseklikte	f	154	58	7	599	203	44	67	13	8	16	10	3	836	284	62	$\chi^2=12,04$ sd=6 p=0,061
	%	70,3	26,5	3,2	70,8	24	5,2	76,1	14,8	9,1	55,2	34,5	10,3	70,7	24	5,2	
Sınıf kapısı sağlam ve dışa açılıyor	f	138	55	22	539	239	58	81	7	1	25	5	-	783	306	81	$\chi^2=34,05$ sd=6 p=0,000
	%	64,2	25,6	10,2	64,5	28,6	6,9	91	7,9	1,1	83,3	16,7	-	66,9	26,2	6,9	
Sınıf temizlik açısından lavaboya yakın	f	197	12	11	610	173	61	86	1	-	28	-	1	921	186	73	$\chi^2=64,33$ sd=6 p=0,000
	%	89,5	5,5	5	72,3	20,5	7,2	98,9	1,1	-	96,6	-	3,4	78,1	15,8	6,2	
Lavabo ve tuvaletler çocukların boyuna uygun	f	210	4	5	594	204	47	88	1	-	28	1	1	920	210	53	$\chi^2=98,09$ sd=6 p=0,000
	%	95,9	1,8	2,3	70,3	24,1	5,6	98,9	1,1	-	93,3	3,3	3,3	77,8	17,8	4,5	
Sınıfa ait ayrı tuvalet ve lavabolar var	f	119	91	6	518	287	36	60	26	2	18	11	-	715	415	44	$\chi^2=8,87$ sd=6 p=0,181
	%	55,1	42,1	2,8	61,6	34,1	4,3	68,2	29,5	2,3	62,1	37,9	-	60,9	35,3	3,7	
Olağanüstü durumlara yönelik tedbirler alınmış durumda (yangın, deprem vb.)	f	161	11	38	482	166	170	86	-	3	27	1	1	756	178	212	$\chi^2=85,41$ sd=6 p=0,000
	%	76,7	5,2	18,1	58,9	20,3	20,8	96,6	-	3,4	93,1	3,4	3,4	66	15,5	18,5	

Tablo 22’ye göre, araştırma kapsamındaki okulöncesi eğitim kurumlarındaki sınıfların %83.9’unun yeterince ışık alıp aydınlık olduğu, %12.4’ünün de kısmen bu özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Sınıfların yeterince ışık alıp aydınlık olma özelliği, okul türüne göre karşılaştırıldığında; özel anaokulu %98.9 ve anasınıflarının %96.7, resmi anaokulu %83.6 ve anasınıflarına %81.9 oranla daha fazla bu özelliğe sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin sınıfların yeterince ışık alıp aydınlık olmasına ilişkin görüşleri arasında okul türüne göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($\chi^2(6, N=997)=21.60, p<0.05$).

Araştırma kapsamındaki sınıfların %97.7’sinde çalışma masalarının yüksekliğinin çocuk boyuna uygun özellikte olduğu görülmektedir. Çalışma masalarının yüksekliği özel anaokulu ve anasınıflarının tamamında çocuk boyuna uygun iken, resmi anaokulu (%98.6) ve anasınıflarında (%97.2) bu oranın biraz daha düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalışma masalarının yüksekliğinin çocuk boyuna uygunluğuna ilişkin görüşleri arasında okul türüne göre anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur ($p>0,05$).

Sınıfların %96.2’sinde sandalyelerin çocuk boyuna uygun ve ergonomik olduğu görülmektedir. Özel anaokulu ve anasınıflarının tamamındaki sandalyeler bu özelliklere uygun iken resmi anaokulu (%98.2) ve anasınıflarında (%95.2) bu oranın biraz daha düşük olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin sandalyelerin çocuk boyuna uygun ve ergonomik oluşuna ilişkin görüşleri arasında okul türüne göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p>0,05$).

Sınıflarda çocukların %92.3 oranında oyuncak ve malzemeleri kendilerinin alabildiği, okul türüne göre bu özelliğe en çok özel anasınıflarının (%100) en az da resmi anasınıflarının (%90.7) sahip olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlerin çocukların oyuncak ve malzemeleri kendilerinin alabilmesine ilişkin görüşleri arasında okul türüne göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p>0,05$).

Kasalı (2002) yaptığı araştırmada, anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerine sınıflarındaki araç-gereç ve oyuncakların çocukların istedikleri zaman ulaşabilecekleri

şekilde yerleştirip yerleştirilmediğini sormuş ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%78.9'u) bu soruya olumlu yanıt vermişlerdir. Ayrıca Kasalı (2002)'nın aktardığına göre, Oktay ve arkadaşları da İstanbul'da yaptıkları araştırmada materyallerin çocukların ulaşabileceği biçimde yerleştirildiği sonucuna ulaşmışlardır (Kasalı,2002:58). Bu sonuçlar araştırma sonucunu desteklemektedir.

Sınıflardaki prizlerin %70.7'sinin çocukların erişemeyeceği yükseklikte olduğu, arandığı özelliğe; resmi anaokulu (%70.3) ve anasınıfları (%70.8) ile özel anaokullarında (%76.1) birbirine yakın oranlarda rastlanıldığı, özel anasınıflarında (%55.2) ise bu oranın düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin prizlerin çocukların erişemeyeceği yükseklikte olmasına ilişkin görüşleri arasında okul türüne göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p>0,05$).

Sınıfların %66.9'unda, sınıf kapısının sağlam ve dışa açılır özellik taşıdığı, özel anaokulu (%91) ve anasınıflarının (%83.3), resmi anaokulu (%64.2) ve anasınıflarına oranla (%64.5) bu özelliğe daha fazla sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf kapısının sağlam ve dışa açılır özellik taşımasına ilişkin görüşleri arasında okul türüne göre anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($\chi^2 (6, N=783)=34.05, p<0.05$).

Sınıf kapılarının sağlamlığı ve çocuklar tarafından rahatlıkla açılıp kapanabilir özellikte olması önemlidir. Buna göre, özel kurumlardaki sınıf kapılarının resmi kurumlardaki sınıflara oranla daha uygun özellik taşıdığı söylenebilir.

Sınıfların %78.1'inin temizlik açısından lavaboya yakın olduğu, özel anaokulu (%98.9) ve anasınıflarının (%96.6), resmi anaokulu (%89.5) ve anasınıflarından (%72.3) daha fazla beklenen özellikte olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıfların temizlik açısından lavaboya yakın olmasına ilişkin görüşleri arasında okul türüne göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($\chi^2 (6, N=921)=64.33, p<0.05$).

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıfların lavaboya yakın olması gerek temizlik açısından, gerekse öğretmenin çocukları rahatlıkla kontrol edebilmesi ve bu doğrultuda özbakım becerileri ile ilgili hedefleri gerçekleştirebilmesi açısından son derece önemlidir. Özel kurumların, resmi kurumlara oranla bu fiziksel özellik açısından daha uygun nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamındaki okulların %77.8'inde lavabo ve tuvaletlerin çocukların boyuna uygun olduğu, özel anaokulu %98.9 ve anasınıfları %93.3 ile resmi anaokullarının %95.9 bu özelliğe birbirine yakın oranlarda sahip oldukları, resmi anasınıflarında %70.3 ise bu oranın düşük olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin lavabo ve tuvaletlerin çocukların boyuna uygunluğuna ilişkin görüşleri arasında okul türüne göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($\chi^2 (6, N=920)=98.09, p<0.05$).

Lavabo ve tuvaletlerin çocukların boyuna uygun olması, çocukların rahatlıkla temizlik kurallarını uygulayabilmesini sağlamakta ve yetişkin yardımına fazla gereksinim duymadan bu konuda gerekli beceriyi kazanmasına yardımcı olmaktadır. Bu açıdan, özel anaokulu ve anasınıfları ile resmi anaokullarındaki lavabo ve tuvaletlerin daha amaca uygun oldukları söylenebilir.

Araştırma kapsamındaki okullarda sınıfların %60.9'unda kendine ait ayrı tuvalet ve lavabonun bulunduğu, özel anaokulu %68.2 ve anasınıflarında %62.1 bu oranın resmi anaokulu %55.1 ve anasınıflarına göre %61.6 biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıfların kendine ait ayrı tuvalet ve lavabosunun bulunmasına ilişkin görüşleri arasında okul türüne göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Araştırma kapsamındaki okulların %66'sında deprem, yangın gibi olağanüstü durumlara yönelik tedbirler alındığı, özel anaokulu %96.6 ve anasınıflarının %93.1 tamamına yakınında, resmi anaokullarının %76.7 çoğunda, resmi anasınıflarının ise %58.9 yarısından fazlasında tedbir alındığı görülmektedir. Öğretmenlerin olağanüstü durumlara yönelik tedbirler alınmasına ilişkin görüşleri arasında okul türüne göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($\chi^2 (6, N=756)=85.41, p<0.05$).

Güler (2001) yaptığı araştırmada okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerinin sınıfları; ısıtma, aydınlatma, havalandırma, değişik düzenlemelere olanak verecek nitelikte olma, sınıf zemininin sağlığa uygunluğu, masa ve sandalyelerin çocuk boyuna uygunluğu gibi genel özellikleri bakımından kısmen yeterli ve yeterli bulduklarını saptamıştır. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarına paraleldir.

Tablo 22’de, araştırma kapsamındaki okulöncesi eğitim kurumlarındaki sınıfların büyük bir bölümünün yeterince ılık alıp aydınlık olduğu, çalışma masalarının yüksekliğinin çocuk boyuna uygun özellik taşıdığı, sınıflarda çocukların oyuncak ve malzemeleri kendilerinin alabildiği görülmektedir. Yukarıda belirtilen araştırma sonuçları da bu sonuçları desteklemektedir. Okulöncesi eğitim kurumlarındaki sınıfların yaklaşık olarak üçte ikisinde sınıflardaki prizlerin çocukların erişemeyeceği yükseklikte olduğu, sınıf kapısının sağlam ve dışa açılır özellik taşıdığı görülmektedir. Bunların yanı sıra, sınıfların temizlik açısından lavaboya yakın olma özelliği taşıması yönünden özel kurumların, resmi kurumlara oranla daha uygun nitelikte olduğu, lavabo ve tuvaletlerin çocukların boyuna uygunluğu açısından da resmi anasınıflarının en düşük oranda yeterlilik gösterdiği görülmektedir. Genel olarak, okul öncesi eğitim kurumlarında olağanüstü durumlara yönelik tedbirlerin alınma oranının düşük olduğu da ayrıca göze çarpan bir diğer bulgudur.

Okulöncesi eğitim kurumlarında sınıflarda bulunan köşelerin okul türüne göre dağılımı Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23 - Sınıflarda Bulunan Köşelerin Okul Türüne Göre Dağılımı

Köşeler	f/%	Okul türü				TOPLAM	Chi-Square Testi
		resmi anaokulu	özel anaokulu	resmi anasınıfı	özel anasınıfı		
Evcilik köşesi	f	218	89	826	28	1161	$\chi^2=5,50$ sd=3 p=0,138
	satır%	18,8	7,7	71,1	2,4	100	
	sütun%	98,2	100	96,8	93,3	97,2	
Kitap köşesi	f	218	87	827	29	1161	$\chi^2=1,14$ sd=3 p=0,766
	satır%	18,8	7,5	71,2	2,5	100	
	sütun%	98,2	97,8	97,0	96,7	97,2	
Eğitici oyuncak köşesi	f	201	84	770	26	1081	$\chi^2=2,13$ sd=3 p=0,546
	satır%	18,6	7,8	71,2	2,4	100	
	sütun%	90,5	94,4	90,3	86,7	90,5	
Kukla köşesi	f	205	81	754	28	1068	$\chi^2=3,68$ sd=3 p=0,298
	satır%	19,2	7,6	70,6	2,6	100	
	sütun%	92,3	91	88,4	93,3	89,4	
Blok köşesi	f	194	88	698	27	1007	$\chi^2=20,59$ sd=3 p=0,000
	satır%	19,3	8,7	69,3	2,7	100	
	sütun%	87,4	98,9	81,8	90	84,3	
Fen-doğa köşesi	f	197	80	685	22	984	$\chi^2=13,88$ sd=3 p=0,003
	satır%	20	8,1	69,6	2,2	100	
	sütun%	88,7	89,9	80,3	73,3	82,4	
Müzik köşesi	f	191	70	640	23	924	$\chi^2=12,29$ sd=3 p=0,006
	satır%	20,7	7,6	69,3	2,5	100	
	sütun%	86	78,7	75	76,7	77,4	
Diğer	f	43	35	136	7	221	$\chi^2=29,86$ sd=3 p=0,000
	satır%	19,5	15,8	61,5	3,2	100	
	sütun%	19,4	39,3	15,9	23,3	18,5	

Tablo 23’de okulöncesi eğitim kurumlarındaki sınıflarda oluşturulan köşelerin durumu incelendiğinde, %97.2 oranında evcilik ve kitap köşelerinin oluşturulduğu, eğitici oyuncak köşesinin %90.5, kukla köşesinin %89.4, blok köşesinin %84.3, fen-doğa köşesinin %82.4 oranlarında oluşturulduğu, müzik köşesinin oluşturulma oranının ise %77.4 oranında olduğu görülmektedir. Diğer seçeneğinde ise öğretmenler %18.5 oranında geçici köşe ve Atatürk köşeleri oluşturdukları yanıtlarını vermişlerdir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile sınıflarında oluşturdukları köşeler arasındaki ilişkiye bakıldığında evcilik, eğitici oyuncak, kitap, kukla, köşelerinin oluşturulma oranlarında anlamlı bir farklılık gözlenmez iken blok, fen-doğa ve müzik köşelerinin oluşturulmasında ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$).

Blok köşesinin en yüksek oranda özel anaokullarında ve özel anasınıflarında çalışan öğretmenler tarafından oluşturulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin

görev yaptıkları okul türü ile sınıflarında oluşturdukları blok köşesinin oluşturulması arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2 (3, N=1007)=20.59, p<0.05$).

Müzik köşesinin en yüksek oranda oluşturan öğretmenlerin resmi anaokullarında çalışan öğretmenler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile sınıflarında oluşturdukları müzik köşesinin oluşturulması arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2 (3, N=924)=12.29, p<0.05$).

Fen-doğa köşesini sınıflarında en yüksek oranda oluşturan öğretmenlerin resmi ve özel anaokullarında çalışan öğretmenler olduğu, bu köşenin en düşük oranda özel anasınıflarında çalışan öğretmenler tarafından oluşturulduğu görülmüştür. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile sınıflarında oluşturdukları müzik köşesinin oluşturulması arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2 (3, N=984)=13.88, p<0.05$).

Kasalı (2002) araştırmasında, anaokulları ve anasınıflarının tamamına yakınında evcilik (%94.4) ve kitap (%93) köşelerinin oluşturulduğunu, müzik (%54.9) ve fen-doğa (%54.9) köşelerinin ise yeterince oluşturulamadığını belirlemiştir. Demirdalıcı (2003) yaptığı çalışmada sınıflarda evcilik (%89.5) ve kitap (%84.2) köşesinin en fazla bulunan köşeler olduğunu saptamıştır.

Tablo 23'e göre, sınıflarda evcilik ve kitap köşelerinin en yüksek oranda oluşturulan köşeler olduğu, fen-doğa ve müzik köşelerinin ise daha düşük oranda oluşturulan köşeler olduğu söylenilebilir. Kasalı'nın araştırma sonuçları bu sonuçları destekler niteliktedir. Bunun nedeni bu köşelerdeki materyallerin daha zor temin edilmesinden ve daha fazla maddi olanak kullanmayı gerektirmesinden kaynaklanmış olabilir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile blok, fen-doğa ve müzik köşelerinin oluşturulmasında anlamlı bir farklılık bulunmuş, blok köşesinin özel okullardaki sınıflarda, resmi okullardaki sınıflara oranla daha yeterli olduğu, fen-doğa köşesinin anaokullarında, anasınıflarına oranla daha yeterli olduğu, müzik köşesinin ise en yeterli olduğu sınıfların resmi anaokullarında bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okulöncesi eğitim kurumlarında sınıflarda bulunan köşelerin yeterliliklerinin okul türüne göre dağılımı Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24- Sınıflarda Bulunan Köşelerin Yeterliliklerinin Okul Türüne Göre Dağılımı

Yeterliliklerine göre köşeler	f / %	Okul türü				TOPLAM
		resmi anaokulu	özel anaokulu	resmi anasınıfı	özel anasınıfı	
Evcilik köşesi	f	91	43	383	10	527
	satır%	17,3	8,2	72,7	1,9	100
	sütun%	53,2	67,2	56,7	52,6	56,7
Kitap köşesi	f	17	7	106	2	132
	satır%	12,9	5,3	80,3	1,5	100
	sütun%	9,9	10,9	15,7	10,5	14,2
Eğitici oyuncak köşesi	f	19	7	66	4	96
	satır%	19,8	7,3	68,8	4,2	100
	sütun%	11,1	10,9	9,8	21,1	10,3
Blok köşesi	f	31	6	56	1	94
	satır%	33	6,4	59,6	1,1	100
	sütun%	18,1	9,4	8,3	5,3	10,1
Kukla köşesi	f	7	1	47	1	56
	satır%	12,5	1,8	83,9	1,8	100
	sütun%	4,1	1,6	7,0	5,3	6,0
Fen-doğa köşesi	f	6	-	8	1	15
	satır%	40	-	53,3	6,7	100
	sütun%	3,5	-	1,2	5,3	1,6
Müzik köşesi	f	-	-	10	-	10
	satır%	-	-	100	-	100
	sütun%	-	-	1,5	-	1,1
TOPLAM	f	171	64	676	19	930
	satır%	18,4	6,9	72,7	2	100
	sütun%	100	100	100	100	100

$\chi^2=41,83$ sd=21 p=0,004

Tablo 24’de sınıflarda bulunan köşelerin yeterlilikleri incelendiğinde, en yeterli köşenin %56.7 ile evcilik köşesi olduğu görülmektedir. Evcilik köşesini % 14.2 ile kitap köşesi, %10.3 ile eğitici oyuncak, %10.1 ile de blok köşesi izlemektedir. Kukla köşesinin yeterliliğine bakıldığında bu oranın %6’ya düştüğü, %1.6 oranı ile fen-doğa ve %1.1 oranı ile de müzik köşelerinin yeterliliği en düşük köşeler olduğu görülmektedir. Buna göre, sınıflarda bulunan en yeterli köşelerin evcilik ve kitap en yetersiz köşelerin ise fen-doğa ve müzik köşeleri olduğu söylenilebilir. Okul türüne göre köşeler incelendiğinde köşelerin yeterlilik oranlarında fark anlamlı bulunmuştur (χ^2 (21, N=930)=41.83, $p<0.05$).

Resmi ve özel okulöncesi eğitim kurumları sınıflarındaki mevcut köşelerin yeterliliğinin oldukça düşük olduğu söylenilebilir. En yeterli köşeler olan evcilik ve kitap köşelerinin dahi sınıflardaki oluşturulma oranına bakıldığında (evcilik: %97.2, kitap: %97.2) mevcut köşelerin yeterliliğinin ne denli düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Güler (2001) yaptığı araştırmada, okulöncesi eğitim kurumlarının köşelerde bulunması gereken materyaller ve araç-gereç çeşidi bakımından yetersiz olduğunu, sınıflardaki en yeterli köşelerin evcilik, masa oyunları ve blok köşesi, en yetersiz köşelerin de meslek ve su/kum oyunları köşesi olduğu sonucunu bulmuştur.

Kasalı (2002) araştırmasında; anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerine, sınıflarındaki köşelerin nitelik olarak yeterli olup olmadığını sormuş ve evcilik köşesinin %48.5 oranında yeterli, %23.5 oranında kısmen yeterli; kitap köşesinin %37.9 oranında yeterli, %24.2 oranında kısmen yeterli olduğu şeklinde yanıtlar alırken, müzik köşesinin %48.8 oranında yetersiz; fen-doğa köşesinin de %35 oranında yetersiz olduğu sonucunu bulmuştur.

Ayrıca, Ülküer (1993) de araştırmasında, evcilik ve kitap köşelerinin yeterli olduğu, fen-doğa köşesinin ise yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır (Demirdalç,2003:83). Parlakyıldız (1998) araştırmasında öğretmenlerin ilgi köşelerinde paylaşımı sağlayacak sayıda araç-gereç oluşturmak konusundaki yeterliliklerinin düşük olduğunu tespit etmiştir.

Bu araştırma ve bu konuda yapılan diğer çalışmalara göre, sınıflardaki köşelerin genellikle çok yeterli olmadığını, köşeler içinde en yeterli olanların çoğunlukla evcilik ve kitap köşesi, en yetersiz olanların ise çoğunlukla fen-doğa ve müzik köşesi olduğu söylenilebilir. Öğretmenlerin fen-doğa ve müzik köşelerinin önemi ve bu köşelerin oluşturulması konusunda bilgi ve rehberliğe ihtiyaç duymaları bu durumun bir nedeni olabilir.

Okulöncesi eğitimde ilgi köşeleri oldukça büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenin eğitim durumlarını planlarken uyarıcı ortamın düzenlenilmesinde gösterdiği titizlik ve yaratıcılığın aynı zamanda gelişimsel hedeflerin kazandırılmasına

ve programın başarıya ulaşmasına katkı sağlamasının yanında çocukların gelişimine de katkıda bulunacağı unutulmamalıdır. Nitekim Perihanoğlu (2002) yaptığı araştırmada eğitim ortamındaki materyal yetersizliğinin dil ve bilişsel alandaki gelişimi olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşarak, eğitim materyallerinin miktar ve çeşitliliğinin yanı sıra amaca uygun sunulmasının ve düzenlenilmesinin de önemine değinmiştir.

Bu nedenle sınıf içinde ilgi köşelerinin oluşturulması kadar bu köşelerin nitelikli bir biçimde düzenlenilmesi ve yeterli araç-gereç ile donatılmasının da önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin günlük planı hazırlarken güçlük çektikleri öğelerin okul türüne göre dağılımı Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25- Öğretmenlerin Günlük Planı Hazırlarken Güçlük Çektikleri Öğelerin Okul Türüne Göre Dağılımı

Günlük planın öğeleri	f / %	Okul türü				TOPLAM	Chi-Square Testi
		resmi anaokulu	özel anaokulu	resmi anasınıfı	özel anasınıfı		
Hedefler ve kazanılması beklenen davranışlarla konular arasında bağlantı kurma	f	83	36	366	8	493	$\chi^2=4,98$ sd=3 p=0,173
	satır%	16,8	7,3	74,2	1,6	100	
	sütun%	37,4	40,4	42,9	26,7	41,3	
Değerlendirmenin yapılması	f	81	20	380	10	491	$\chi^2=19,64$ sd=3 p=0,000
	satır%	16,5	4,1	77,4	2	100	
	sütun%	36,5	22,5	44,5	33,3	41,1	
Hedefler ve kazanılması beklenen davranışlarla eğitim durumları arasında bağlantı kurma	f	78	25	304	9	416	$\chi^2=2,34$ sd=3 p=0,504
	satır%	18,8	6	73,1	2,2	100	
	sütun%	35,1	28,1	35,6	30	34,8	
Konunun belirlenmesi	f	29	12	175	3	219	$\chi^2=9,61$ sd=3 p=0,022
	satır%	13,2	5,5	79,9	1,4	100	
	sütun%	13,1	13,5	20,5	10	18,3	
Hedeflerin ve kazanılması beklenen davranışların belirlenmesi	f	29	10	110	4	153	$\chi^2=0,22$ sd=3 p=0,974
	satır%	19,0	6,5	71,9	2,6	100	
	sütun%	13,1	11,2	12,9	13,3	12,8	
Sürenin belirlenmesi	f	27	8	110	2	147	$\chi^2=2,07$ sd=3 p=0,558
	satır%	18,4	5,4	74,8	1,4	100	
	sütun%	12,2	9	12,9	6,7	12,3	
Etkinliklerin ve eğitim durumlarının belirlenmesi	f	33	4	102	4	143	$\chi^2=6,53$ sd=3 p=0,088
	satır%	23,1	2,8	71,3	2,8	100	
	sütun%	14,9	4,5	12	13,3	12	
Diğer	f	5	5	42	-	52	-
	satır%	9,6	9,6	80,8	-	100	
	sütun%	2,3	5,6	4,9	-	4,4	

Tablo 25’de, öğretmenlerin günlük planı hazırlarken güçlük çektikleri konular incelendiğinde, ilk sırada %41.3 ile “hedefler ve kazanılması beklenen

davranışlarla konular arasında bağlantı kurma” gelmektedir. Bunu yakın bir oranla %41.1 ile “değerlendirmenin yapılması” izlemektedir. Öğretmenlerin %34.8’i “hedefler ve kazanılması beklenen davranışlarla eğitim durumları arasında bağlantı kurmada” güçlük çektiklerini belirtirken, %18.3’ü de konunun belirlenmesini güçlük olarak dile getirmişlerdir. Bunların ardından, hedeflerin ve kazanılması beklenen davranışların belirlenmesi %12.8, sürenin belirlenmesi %12.3, etkinliklerin ve eğitim durumlarının belirlenmesi %12 oranlarında öğretmenler tarafından günlük planı hazırlarken güçlük çekilen konular olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin %4.4’ü de “diğer” seçeneğinde günlük planı hazırlarken hiçbir güçlük çekmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler tarafından günlük planın hazırlanmasında güçlük çekilen öğeler olarak belirtilen sırasıyla; hedefler ve kazanılması beklenen davranışlarla eğitim durumları arasında bağlantı kurulması, hedeflerin ve kazanılması beklenen davranışların belirlenmesi, sürenin belirlenmesi, etkinliklerin ve eğitim durumlarının belirlenmesi ile görev yapılan okul türü arasında gözlenen farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Günlük planın hazırlanması sırasında çekilen bir güçlük olarak nitelendirilen konunun belirlenmesi ile öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü arasındaki söz konusu farkın anlamlı olduğu ($\chi^2 (3, N=219)=9.61, p<0.05$), Değerlendirmenin yapılması ile öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü arasındaki farkın da anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2 (3, N=491)=19.64, p<0.05$). Gerek konunun belirlenmesi, gerekse günlük planın değerlendirilmesinde özellikle anasınıfı öğretmenlerinin güçlük çektikleri görülmektedir.

Yapılan araştırmalar ve uygulamalardan alınan geri bildirimler sonucunda, 1994 Okulöncesi Eğitim Programını uygularken öğretmenlerin konu öğretimine önem verip, hedef ve kazanılması beklenen davranışlara yeterince odaklanamadıklarının tespit edilmesi ve programın gözden geçirilmesi gereksinimi üzerine 1994 programı geliştirilerek 2002 Okulöncesi Eğitim Programı hazırlanmış ve “2002-2003” Eğitim yılında uygulanmaya başlamıştır. Bu anlamda yeni programı uygulamaya başlayan öğretmenlerin, günlük planın hazırlanması sırasında en çok “hedefler ve kazanılması

beklenen davranışlarla konular arasında bağlantı kurma” konusunda güçlük çektiklerini belirtmeleri oldukça düşündürücüdür. Aslında öğretmenler konuların hedeflere ulaşmada bir araç olarak kullanılması gerektiğinin bilincindedir. Nitekim Parlakyıldız (1998)’ın anasınıfı öğretmenlerinin 1994 okulöncesi eğitim programını uygulamadaki yeterlilik derecelerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada; “programda yer alan hedef ve hedef davranışları kazandırmada konular birer araçtır” görüşünde olan öğretmenlerin oranının %80 olduğu göze çarpmaktadır.

Gerek 1994, gerekse 2002 Okulöncesi Eğitim Programlarında aynı şekilde gelişimsel hedeflere yer verilerek, konu öğretimi yerine konuların eğitim programlarında birer araç olarak kullanılması gerektiği belirtildiği (Kandır,2002:9), öğretmenler tarafından da bu durum çok iyi bilindiği halde yine de güçlük olarak belirtilmesi, öğretmenlerin, konular aracılığıyla hedeflere ve kazanılması beklenen davranışlara nasıl ulaşılacağı hakkında bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduklarının bir göstergesi olabilir. Bu noktada; daha önceki yıllardaki uygulamalardan gelen deneyimlerin yanısıra çağdaş bir çok program geliştirme yaklaşımını da dikkate alarak geliştirilen ve böylece hazırlanan bir programın başarısında ve niteliğinin artırılmasında, o programın uygulanmaya başlanılmadan önce uygulayıcılarına verilecek hizmet öncesi eğitimle tanıtılmasının, doğrudan bir katkı sağlayacağı düşüncesi öne sürülebilir.

Yaşar (2000) tarafından yapılan araştırmada hizmet içi eğitime katılan (%41.2) ve katılmayan (%39.2) öğretmenlerin günlük planı hazırlarken en çok “hedef ve hedef davranışların konulara uygunluğu”nun belirlenmesinde güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç araştırma sonucunu desteklemektedir.

Hedefler ve kazanılması beklenen davranışlarla konular arasında bağlantı kurmada güçlük çeken öğretmenler görev yaptıkları okul türüne göre değerlendirildiğinde, bu konuda en çok güçlük belirten öğretmenlerin %42.9 oranında resmi anasınıfı ve %40.4 oranında özel anaokulu öğretmenleri olduğu görülmektedir. Hedefler ve kazanılması beklenen davranışlarla konular arasında bağlantı kurmada

güçlük çeken öğretmenlerin özellikle özel anaokulu öğretmenleri olması dikkat çekici bir sonuçtur. Bu durum, özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin program ile ilgili bilgi yetersizliğinden kaynaklanmış olabilir.

Resmi anasınıfında çalışan öğretmenlerin büyük bir oranının ön lisans %52.3, özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin ise büyük bir oranının kız meslek lisesi %48.3 mezunu oldukları göz önüne alındığında buradaki bulgu, okulöncesi eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin farklı eğitim durumlarından gelmeleri sebebiyle eğitim programını farklı şekillerde algılayabilecekleri ve dolayısıyla da uygulamada farklı sorunlar yaşayabileceklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Günlük planı hazırlarken öğretmenler tarafından %41.1 oranında, ikinci derecede güçlük olarak belirtilen “değerlendirme” konusunda; %36.5 oranı ile resmi anaokulu ve %44.5 oranı ile resmi anasınıfı öğretmenlerinin; %22.5 oranı ile özel anaokulu ve %33.3 oranı ile de özel anasınıfında çalışan öğretmenlerin güçlük yaşadıkları görülmektedir. Görev yaptıkları okul türü ile öğretmenlerin günlük planın değerlendirmesinde güçlük çekmelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\chi^2(3, N=491)=19.64, p<0.05$). Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin günlük planı değerlendirirken özel okullarda çalışan öğretmenlere oranla daha çok güçlük çektikleri anlaşılmaktadır.

Günlük planların uygulandıktan sonra değerlendirmesinin yapılması son derece önemlidir. Değerlendirmenin, programın eksikliklerinin tespit edilmesinin yanı sıra, çocukların programa tepkileri ve öğretmenin kendi yeterlilik ve yetersizliklerini belirlemeleri açısından da önemli olduğu bilinmektedir. Ayrıca davranış değerlendirme formlarının günlük plandaki değerlendirme bölümlerine yazılan notlardan yararlanılarak doldurulması açısından da son derece önemli olduğu belirtilmektedir (Unutkan,2004:13)

Buna göre, günlük planın değerlendirilmesinde resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Tablo 25'e göre, öğretmenlerin günlük planı hazırlarken en çok hedefler ve kazanılması beklenen davranışlarla konular arasında bağlantı kurmada ve günlük planın değerlendirmesini yapmada güçlük çektikleri, günlük planı hazırlarken güçlük çekmeyen öğretmenlerin sayısının ise oldukça düşük olduğu söylenebilir. Yaşar'ın araştırmasından elde ettiği öğretmenlerin günlük planı hazırlarken en çok "hedef ve hedef davranışların konulara uygunluğu"nın belirlenmesinde güçlük çektikleri sonucu bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin yıllık planı hazırlarken güçlük çektikleri öğelerin okul türüne göre dağılımı Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26- Öğretmenlerin Yıllık Planı Hazırlarken Güçlük Çektikleri Öğelerin Okul Türüne Göre Dağılımı

Yıllık planın öğeleri	f / %	Okul türü					Chi-Square Testi
		resmi anaokulu	özel anaokulu	resmi anasınıfı	özel anasınıfı	TOPLAM	
Hedefler ve kazanılması beklenen davranışların yıl içindeki dağılımının belirlenmesi	f	85	26	325	9	445	$\chi^2=3,49$ sd=3 p=0,321
	satır%	19,1	5,8	73	2	100	
	sütun%	38,3	29,2	38,1	30	37,3	
Planlanan aile katılım etkinliklerinin uygulanması	f	88	25	314	10	437	$\chi^2=3,81$ sd=3 p=0,282
	satır%	20,1	5,7	71,9	2,3	100	
	sütun%	39,6	28,1	36,8	33,3	36,6	
Aile katılım etkinliklerinin planlanması	f	64	24	292	5	385	$\chi^2=7,19$ sd=3 p=0,066
	satır%	16,6	6,2	75,8	1,3	100	
	sütun%	28,8	27,0	34,2	16,7	32,2	
Değerlendirmenin yapılması	f	58	11	262	7	338	$\chi^2=14,47$ sd=3 p=0,002
	satır%	17,2	3,3	77,5	2,1	100	
	sütun%	26,1	12,4	30,7	23,3	28,3	
Yıllık plan öğeleri arasında bağlantı kurulması	f	46	15	195	4	260	$\chi^2=3,25$ sd=3 p=0,354
	satır%	17,7	5,8	75	1,5	100	
	sütun%	20,7	16,9	22,9	13,3	21,8	
Gezi-gözlem-deney etkinliklerinin belirlenmesi	f	32	5	189	3	229	$\chi^2=20,32$ sd=3 p=0,000
	satır%	14	2,2	82,5	1,3	100	
	sütun%	14,4	5,6	22,2	10	19,2	
Sürenin belirlenmesi	f	41	13	124	3	181	$\chi^2=2,78$ sd=3 p=0,425
	satır%	22,7	7,2	68,5	1,7	100	
	sütun%	18,5	14,6	14,5	10	15,2	
Kavramların belirlenmesi	f	10	1	49	-	60	$\chi^2=5,47$ sd=3 p=0,140
	satır%	16,7	1,7	81,7	-	100	
	sütun%	4,5	1,1	5,7	-	5	
Özel gün ve haftaların yerleştirilmesi	f	9	-	37	1	47	$\chi^2=4,04$ sd=3 p=0,256
	satır%	19,1	-	78,7	2,1	100	
	sütun%	4,1	-	4,3	3,3	3,9	
Diğer	f	6	1	11	1	19	-
	satır%	31,6	5,3	57,9	5,3	100	
	sütun%	2,7	1,1	1,3	3,3	1,6	

Tablo 26’da, öğretmenlerin yıllık planı hazırlarken güçlük çektikleri konular incelendiğinde, ilk sırada %37.3 ile “hedefler ve kazanılması beklenen davranışların yıl içindeki dağılımının belirlenmesi” gelmektedir. Ardından %36.6 ile “planlanan aile katılım etkinliklerinin uygulanması” ve %32.2 ile “aile katılım etkinliklerinin planlanması” sıralanmaktadır. Öğretmenlerin %28.3’ü “değerlendirmenin yapılması”, %21.8’i de “yıllık plan öğeleri arasında bağlantı kurmada” güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla gezi-gözlem-deney etkinliklerinin belirlenmesi %19.2, sürenin belirlenmesi %15.2, kavramların belirlenmesi %5, özel gün ve haftaların yerleştirilmesi %3.9 oranlarında öğretmenler tarafından güçlük çekilen konular olarak belirtilmiştir. Diğer seçeneğinde ise öğretmenlerin bir bölümü yıllık planın hazırlanmasında güçlük çekmediğini söylerken diğer bir bölümü de bütün öğelerde sıkıntı çektiklerini dile getirmişlerdir.

Bu bulgulara göre, öğretmenlerin yıllık planı hazırlarken güçlük çektikleri konuların başında “hedefler ve kazanılması beklenen davranışların yıl içindeki dağılımının belirlenmesi” gelmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları çocuk grubunun gelişim özelliklerini dikkate alarak hedefleri ve kazanılması beklenen davranışları belirlemesi, yıllık planı hazırlarken de bu hedef ve kazanılması beklenen davranışları yine çocukların gelişim özelliklerini dikkate alarak basitten zora doğru aylara yerleştirmesi en temel ilkedir. Öğretmenlerin en çok bu konuda güçlük çektiklerini belirtmeleri bilgi eksikliğinin bir göstergesi olabilir.

Yaşar (2000) tarafından yapılan araştırmada da hizmet içi eğitime katılan (%33.3) ve katılmayan (%39.5) öğretmenler yıllık planı hazırlarken en çok “hedef ve hedef davranışların belirlenmesi”nde güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç araştırma sonucunu desteklemektedir.

Yıllık planı hazırlarken öğretmenler tarafından güçlük çekilen diğer öğelere bakıldığında, ikinci sırada %36.6 oranı ile planlanan aile katılım etkinliklerinin uygulanmasının, üçüncü sırada ise %32.2 oranı ile aile katılım etkinliklerinin planlanmasının geldiği görülmektedir. Genel olarak bu bulgular ışığında,

öğretmenlerin hem aile katılımı etkinliklerini planlarken hem de uygularken güçlük çektiklerini ancak planlanan aile katılımı etkinliklerini uygulamada daha çok güçlük yaşadıklarını söylemek mümkün olabilir.

2002 Okulöncesi Eğitim Programının ayırt edici özelliklerinden biri, programa aile katılımının sağlanmasının gerekliliğine ilişkin yaptığı vurgulamadır. Zira bu araştırma kapsamındaki öğretmenler de Tablo 12’de; yeni programın eski programdan farklılıklarını belirtirken ikinci sırada (%18.7) “yeni programda aile katılımı var” görüşünü dile getirmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin, 2002 Okulöncesi Eğitim Programında aile katılım etkinliklerinin öneminin bilincinde oldukları ancak yıllık planda güçlük çekilen konuların ilk sıralarında yer vermeleri sebebiyle de bu konuda rehberliğe ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Yıllık planı hazırlarken öğretmenler tarafından güçlük çekilen konularla görev yaptıkları okul türü arasındaki ilişkiye bakıldığında ise hedefler ve kazanılması beklenen davranışların yıl içindeki dağılımının belirlenmesi, planlanan aile katılım etkinliklerinin uygulanması, aile katılım etkinliklerinin planlanması, yıllık planın öğeleri arasında bağlantı kurulması, sürenin belirlenmesi, kavramların belirlenmesi, özel gün ve haftaların yerleştirilmesi ile görev yapılan okul türü arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0.05$). Bununla birlikte, öğretmenlerin değerlendirmenin yapılmasına ilişkin görüşleri ile görev yaptıkları okul türü arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. ($\chi^2 (3, N=338)=14.47, p < 0.05$). Yıllık planı değerlendirmesini çekilen bir güçlük olarak en düşük oranda özel anaokulu öğretmenlerinin nitelendirdiği görülürken bu konuda en fazla güçlük belirtenlerin resmi anasınıfı öğretmenleri olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin gezi-gözlem-deney etkinliklerinin belirlenmesinde güçlük çekilmesine ilişkin görüşleri ile görev yaptıkları okul türü arasındaki fark da anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 (3, N=229)=20.32, p < 0.05$). Yıllık plan içerisindeki gezi-gözlem-deney etkinliklerinin belirlenmesini, özel anaokulu ve anasınıfında çalışan

öğretmenlerin resmi anaokulu ve anasınıfında çalışan öğretmenlere oranla daha düşük oranda çekilen bir güçlük olarak nitelendirdikleri görülmektedir.

Yıllık plan, süre, hedefler ve kazanılması beklenen davranışlar, kavramlar, gezi-gözlem, aile katılımı ve değerlendirme basamaklarından oluşan bir plandır ve MEB 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın genel ilkelerinden biri olan esneklik ilkesi doğrultusunda da öğretmenler tarafından kendi kullanım kolaylıklarına göre istenilen şekilde hazırlanmasına olanak tanınmaktadır. Yıllık planda sürenin belirtilmesi ve bu doğrultuda, kavramlar, gezi-gözlem, özel gün ve haftalar ile aile katılımının hazırlıklarına ilişkin dağılımın belirlenmesi esastır (Kandır,2003:7).

Tablo 26'ya göre, yıllık planı hazırlarken öğretmenlerin en çok hedefler ve kazanılması beklenen davranışların yıl içindeki dağılımının belirlenmesi, aile katılım etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasında güçlük çektikleri, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapan öğretmenlere oranla yıllık planın değerlendirilmesi ile yıllık planda gezi-gözlem-deney etkinliklerinin belirlenmesi konularında daha çok güçlük çektikleri ve bunun nedeninin de daha çok bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin günlük ve yıllık planın hazırlarken yararlandıkları destek materyallerinin okul türüne göre dağılımı Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27- Öğretmenlerin Günlük ve Yıllık Planı Hazırlarken Yararlandıkları Eğitim Destek Materyallerinin Okul Türüne Göre Dağılımı

Eğitim destek materyalleri	f / %	Okul türü				TOPLAM	Chi-Square Testi
		resmi anaokulu	özel anaokulu	resmi anasınıfı	özel anasınıfı		
M.E.B OÖE Program kitabı	f	177	64	701	24	966	$\chi^2=5,77$ sd=3 p=0,123
	satır%	18,3	6,6	72,6	2,5	100	
	sütun%	79,7	71,9	82,2	80	80,9	
OÖE Yayınlarının rehber kitapları	f	137	60	434	12	643	$\chi^2=17,45$ sd=3 p=0,001
	satır%	21,3	9,3	67,5	1,9	100	
	sütun%	61,7	67,4	50,9	40	53,9	
OÖE Yayınlarince hazırlanmış hazır plan örnekleri	f	118	38	535	19	710	$\chi^2=17,98$ sd=3 p=0,000
	satır%	16,6	5,4	75,4	2,7	100	
	sütun%	53,2	42,7	62,7	63,3	59,5	
OÖE Ünite dergileri	f	62	45	314	13	434	$\chi^2=15,28$ sd=3 p=0,002
	satır%	14,3	10,4	72,4	3	100	
	sütun%	27,9	50,6	36,8	43,3	36,3	
Kavram eğitime yönelik uygulama kitapları	f	115	44	367	10	536	$\chi^2=7,85$ sd=3 p=0,049
	satır%	21,5	8,2	68,5	1,9	100	
	sütun%	51,8	49,4	43	33,3	44,9	
Meslektaşlardan edinilen plan örnekleri	f	60	23	231	6	320	$\chi^2=0,78$ sd=3 p=0,852
	satır%	18,8	7,2	72,2	1,9	100	
	sütun%	27	25,8	27,1	20	26,8	
İnternetteki web sayfaları	f	49	13	259	11	332	$\chi^2=15,31$ sd=3 p=0,002
	satır%	14,8	3,9	78	3,3	100	
	sütun%	22,1	14,6	30,4	36,7	27,8	
Diğer	f	5	1	11	-	17	-
	satır%	29,4	5,9	64,7	-	100	
	sütun%	2,3	1,1	1,3	-	1,4	

Tablo 27’de, öğretmenlerin yıllık planı hazırlarken yararlandıkları destek materyallerinin başında %80.9 oranıyla MEB Okul Öncesi Eğitim Program kitabının geldiği, bunu, %59.5 oranı ile okul öncesi eğitim yayınlarince hazırlanmış hazır plan örnekleri ve %53.9 oranı ile de okul öncesi eğitim yayınlarının rehber kitaplarının izlediği görülmektedir. Öğretmenler tarafından yararlanılan diğer destek materyalleri ise; kavram eğitime yönelik uygulama kitapları %44.9, OÖE ünite dergileri %36.3, internetteki web sayfaları %27.8 ve meslektaşlardan edinilen plan örnekleri %26.8 oranlarında tercih edilen eğitim materyalleri olarak sıralanmaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre yararlandıkları eğitim destek materyallerine bakıldığında; MEB Okul Öncesi Eğitim Program kitabından bütün öğretmenlerin birbirine yakın oranlarda yüksek derecede yararlandıkları, okul öncesi eğitim yayınlarince hazırlanmış hazır plan örneklerinden en çok %62.7 oranında

resmi ve %63.3 oranında özel anasınıfı öğretmenlerinin yararlandığı; okul öncesi eğitim yayınevlerinin rehber kitaplarından ise %61.7 oranında resmi ve %67.4 oranında özel anaokulu öğretmenlerinin daha çok yararlandıkları görülmektedir.

Kavram eğitime yönelik uygulama kitaplarını, %51.8 oranında resmi ve %49.4 oranında özel anaokulu öğretmenlerinin daha fazla kullandıkları gözlenirken, internetteki web sayfalarını %30.4 oranında resmi ve %36.7 oranında özel anasınıfı öğretmenlerinin anaokulu öğretmenlerine oranla daha sık kullandıkları görülmektedir. Okul öncesi eğitim ünite dergilerinden ise en çok %50.6 oranında özel anaokulu ve %43.3 oranında özel anasınıfı öğretmenlerinin yararlandıkları dikkati çekmektedir.

Öğretmenlerin yararlandıkları eğitim destek materyallerinden MEB Okul Öncesi Eğitim Program kitabı ve meslektaşlardan edinilen plan örnekleri ile görev yapılan okul türü arasında gözlenen farkın anlamlı olmadığı ($p>0.05$), okul öncesi eğitim yayınevlerince hazırlanmış hazır plan örnekleri, okul öncesi eğitim yayınevlerinin rehber kitapları, kavram eğitime yönelik uygulama kitapları, okul öncesi eğitim ünite dergileri ve internetteki web sayfaları ile öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü arasında ise anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($p<0.05$). Anaokullarında çalışan öğretmenlerin daha çok rehber kitapları ve kavram eğitime yönelik kitapları tercih etmelerine karşın anasınıfında çalışan öğretmenlerin hazır plan örneklerini daha fazla tercih etmeleri bulgusu dikkat çekicidir. Anaokulu yöneticilerinin de alan içinden olmalarının ve öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunabilmelerinin bu durumda etkisinin olduğu düşünülebilir. Okul öncesi eğitim ünite dergilerinin ise özellikle özel anaokulu öğretmenleri tarafından tercih edilmesi, yeni program ile ilgili bilgilerinin eksikliğinin bir göstergesi olabilir.

Tablo 27 incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak yıllık planı hazırlarken yararlandıkları eğitim materyallerinin başında büyük bir oranla %80.9 oranıyla MEB Okul Öncesi Eğitim Program kitabının geldiği görülmektedir. Bunun ardından, resmi ve özel anaokullarında çalışan öğretmenlerin okul öncesi eğitim yayınevlerinin rehber kitaplarını ve kavram eğitime yönelik uygulama kitaplarını tercih ettikleri, resmi ve

özel anasınıflarında çalışan öğretmenlerin de hazır plan örneklerini eğitim destek materyali olarak tercih ettikleri gözlenmektedir. İnternetteki web sayfaları özel anasınıfı öğretmenleri tarafından daha fazla kullanılırken, okul öncesi eğitim ünite dergilerinin en fazla özel anaokulu öğretmenleri tarafından tercih edilmesi ayrıca dikkat çeken bir diğer bulgudur. Bu durum, özel anaokullarında daha çok Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi branşından mezun olan öğretmenlerin çalışmalarından ve onların eğitim programına ilişkin bilgilerinin yetersiz olmasından kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin hazır plan örneklerinden yararlanma durumlarının okul türüne göre dağılımı Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28- Öğretmenlerin Hazır Plan Örneklerinden Yararlanma Durumlarının Okul Türüne Göre Dağılımı

Hazır planlardan yararlanma durumu	f / %	Okul türü				TOPLAM
		resmi anaokulu	özel anaokulu	resmi anasınıfı	özel anasınıfı	
Evet	f	122	43	625	19	809
	satır%	15,1	5,3	77,3	2,3	100
	sütun%	56,2	49,4	74,1	67,9	68,9
Hayır	f	95	44	218	9	366
	satır%	26	12	59,6	2,5	100
	sütun%	43,8	50,6	25,9	32,1	31,1
TOPLAM	f	217	87	843	28	1175
	satır%	18,5	7,4	71,7	2,4	100
	sütun%	100	100	100	100	100
		$\chi^2=42,45$	sd=3	p=0,000		

Tablo 28’de, öğretmenlerin %68.9’unun hazır planlardan yararlandığı; hazır planlardan resmi anasınıfı öğretmenlerinin %74.1, özel anasınıfı öğretmenlerinin %67.9 oranlarında, resmi anaokulu öğretmenlerinin %56.2 ve özel anaokulu öğretmenlerinin de %49.4 oranlarında hazır planlardan yararlandıkları görülmektedir. Anasınıfı öğretmenlerinin anaokulu öğretmenlerine oranla hazır planlardan daha çok yararlandıkları dikkati çekmektedir. Öğretmenlerin hazır planlardan yararlanma durumları ile görev yaptıkları okul türü arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2(3, N=1175)=42.45, p<0.05$).

Öğretmenlerin konu seçiminde bulunma durumlarının okul türüne göre dağılımı Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29- Öğretmenlerin Konu Seçiminde Bulunma Durumlarının Okul Türüne Göre Dağılımı

Konu seçiminde bulunma	f / %	Okul türü				
		resmi anaokulu	özel anaokulu	resmi anasınıfı	özel anasınıfı	TOPLAM
Evet	f	186	76	693	27	982
	satır%	18,9	7,7	70,6	2,7	100
	sütun%	89,9	91,6	87,4	90	88,2
Hayır	f	21	7	100	3	131
	satır%	16	5,3	76,3	2,3	100
	sütun%	10,1	8,4	12,6	10	11,8
TOPLAM	f	207	83	793	30	1113
	satır%	18,6	7,5	71,2	2,7	100
	sütun%	100	100	100	100	100
		$\chi^2=2,04$	sd=3	p=0,563		

Tablo 29’da, öğretmenlerin hedef ve kazanılması beklenen davranışlara ulaşmada konu seçiminde bulunma durumlarına bakıldığında, %88.2’sinin konu seçiminde bulunduğu, öğretmenlerin konu seçiminde bulunma oranlarının birbirine yakın olduğu ancak, %91.6 oranında özel anaokulu ve %90 oranında özel anasınıfı öğretmenlerinin, %89.9 oranında resmi anaokulu ve %87.4 oranında resmi anasınıflarında görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek oranda konu seçiminde bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin konu seçiminde bulunma durumları ile görev yaptıkları okul türü arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Genel anlamda, öğretmenlerin hedef ve kazanılması beklenen davranışlara ulaşmada konu seçiminde bulundukları ancak, günlük planı uygularken en çok hedef ve kazanılması beklenen davranışlarla konular arasında bağlantı kurmada güçlük çektikleri anlaşılmaktadır. Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından, 1994 OÖE Programının uygulanmasında yaşanan sorunları belirleyebilmek amacıyla tüm illeri kapsayan bir çalışma yapılmış ve illerden gelen raporlarda, öğretmenlerin programı uygulamakta güçlük çektiği, uzun yıllar konu merkezli bir yaklaşım izlenmesi sebebiyle program kitabında yer alan konu listesinin öğretmenler tarafından

yanlış algılanarak etkinliklerin tamamen konu merkezli planlandığı anlaşılmıştır (MEB,2002:7).

Tablo 29’da, 1994 yılı programlarının geliştirilmesi sonucunda hazırlanan 2002 OÖE programını uygulamaya başlayan öğretmenlerin %88.2’sinin konu seçiminde bulunduğu görölmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin günlük planın uygulanması sırasında birincil güçlük olarak hedef ve kazanılması beklenen davranışlarla konular arasında bağlantı kurmayı (%41.3) belirtmeleri son derece düşündürücüdür. Öğretmenlerin, belirledikleri hedef ve kazanılması beklenen davranışlara, konular aracılığıyla nasıl ulaşacakları hususunda bilgi eksiklerinin olduğu ve bu hususda desteklenmeye ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Öğretmenlerin günlük planı uygularken kullandıkları etkinlikler ve etkinlikler sırasında yararlandıkları yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarına ilişkin dağılım ve ortalama değerleri Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30-Günlük Planı Gerçekleştirmede Kullanılan Etkinliklerin, Yöntem ve Tekniklerin Kullanılma Sıklığının Dağılımı ve Ortalama Puanları ($\bar{x}$)

Etkinlikler	Hiçbir zaman		Nadiren		Arasıra		Çoğunlukla		Her zaman		TOPLAM		$\bar{x}$	S.S.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Fen-Doğa Etkinlikleri													3,39	
- bitki yetiştirme	15	1,3	73	6,5	391	34,8	326	29,1	317	28,3	1122	100	3,76	,98
- hayvan besleme	263	24,4	245	22,8	224	20,8	152	14,1	192	17,8	1076	100	2,78	1,42
- deneyler	7	0,6	67	6,0	385	34,7	414	37,3	238	21,4	1111	100	3,73	,89
- gezi-gözlem	19	1,7	85	7,6	430	38,6	344	30,9	237	21,3	1115	100	3,62	,96
- konuk çağırma	52	4,7	225	20,4	513	46,6	184	16,7	128	11,6	1102	100	3,10	1,01
Müzik Etkinlikleri													4,18	
- ses dinleme	10	0,9	59	5,2	295	26,2	422	37,4	341	30,3	1127	100	3,91	,92
- sesleri ayırt etme	13	1,2	51	4,7	302	27,6	415	37,9	313	28,6	1094	100	3,88	,92
- ritim çalışması	5	0,4	26	2,3	232	20,6	440	39,0	425	37,7	1128	100	4,11	,84
- şarkı söyleme	3	0,3	1	0,1	15	1,3	155	13,6	969	84,8	1143	100	4,83	,46
- yaratıcı dans	4	0,4	23	2,0	197	17,4	437	38,6	470	41,6	1131	100	4,19	,82
Serbest Zaman Etkinlikleri													4,23	
- ilgi köşeleri oluşturma	1	0,1	25	2,2	107	9,3	387	33,6	633	54,9	1153	100	4,41	,75
- köşeleri yenileme	4	0,4	55	4,9	317	28,2	469	41,7	280	24,9	1125	100	3,86	,86
- yaratıcı sanat etkinlikleri için ortam hazırlama	1	0,1	18	1,6	90	7,8	422	36,8	617	53,7	1148	100	4,43	,71
Oyun Etkinlikleri													4,30	
- işlevsel oyun	4	0,4	18	1,6	137	12,3	387	34,8	565	50,9	1111	100	4,34	,78
- yapı-inşa oyunları	10	0,9	62	5,6	201	18,2	382	34,6	448	40,6	1103	100	4,08	,94
- dramatik oyun	1	0,1	28	2,5	177	15,6	415	36,5	517	45,4	1138	100	4,25	,81
- kurallı oyun	1	0,1	11	1,0	79	6,9	337	29,3	723	62,8	1151	100	4,54	,67
Okuma- Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri													4,55	
- soru-cevap	4	0,4	12	1,1	59	5,3	282	25,2	763	68,1	1120	100	4,60	,67
- anlatım	4	0,4	10	0,9	83	7,5	288	25,9	725	65,3	1110	100	4,55	,70
- düşündürme ve keşfetme	3	0,3	5	0,4	78	7,0	352	31,5	678	60,8	1116	100	4,52	,67
Türkçe- Dil Etkinlikleri													4,58	
- tekerleme	3	0,3	4	0,3	35	3,0	271	23,4	843	72,9	1156	100	4,68	,57
- parmak oyunu	3	0,3	6	0,5	41	3,6	262	22,7	842	73,0	1154	100	4,68	,59
- şilir	3	0,3	27	2,3	150	13,1	303	26,4	666	58,0	1149	100	4,39	,82
- bilmece	3	0,3	2	0,2	81	7,0	286	24,9	778	67,7	1150	100	4,59	,65
- hikaye anlatma	3	0,3	2	0,2	6	0,5	175	15,1	971	83,9	1157	100	4,82	,44
- drama	2	0,2	11	1,0	162	14,3	409	36,0	551	48,5	1135	100	4,32	,76

Tablo 30'da, öğretmenlerin günlük planı uygularken etkinlikleri gerçekleştirme düzeylerine genel olarak bakıldığında, en yüksek ortalamanın 4.58 ile Türkçe-dil etkinliklerinde olduğu, bunu sırasıyla; okuma-yazmaya hazırlık 4.55, oyun 4.30, serbest zaman 4.23 ve müzik 4.18 etkinliklerinin izlediği, en düşük ortalamanın ise fen-doğa 3.39 etkinliklerinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin günlük planın uygulanması sırasında, Türkçe-dil, okuma-yazmaya hazırlık, oyun ve serbest zaman etkinliklerini her zaman, müzik etkinliğini çoğunlukla gerçekleştirdikleri gözlenirken, fen-doğa etkinliğini ara sıra gerçekleştirdikleri göze çarpmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin fen-doğa etkinliği ile ilgili bilgi eksikliklerinden kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin Türkçe-dil etkinliklerinde yararılandıkları yöntem ve tekniklerin kullanılma sıklığının dağılımı Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31-Türkçe-Dil Etkinliklerinde Yararılandıkları Yöntem ve Tekniklerin Kullanılma Sıklığının Dağılımı

Etkinlikler	Hiçbir zaman		Nadiren		Arasıra		Çoğunlukla		Her zaman		TOPLAM		$\bar{x}$	S.S.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Türkçe- Dil Etkinlikleri													4,58	
- tekerleme	3	0,3	4	0,3	35	3,0	271	23,4	843	72,9	1156	100	4,68	,57
- parmak oyunu	3	0,3	6	0,5	41	3,6	262	22,7	842	73,0	1154	100	4,68	,59
- şiir	3	0,3	27	2,3	150	13,1	303	26,4	666	58,0	1149	100	4,39	,82
- bilmece	3	0,3	2	0,2	81	7,0	286	24,9	778	67,7	1150	100	4,59	,65
- hikaye anlatma	3	0,3	2	0,2	6	0,5	175	15,1	971	83,9	1157	100	4,82	,44
- drama	2	0,2	11	1,0	162	14,3	409	36,0	551	48,5	1135	100	4,32	,76

Türkçe-Dil Etkinliklerinde öğretmenlerin bu etkinliği gerçekleştirirken kullandıkları tekerleme, parmak oyunu, şiir, bilmece, hikaye ve dramadan yararlanma sıklıklarına bakıldığında tekerlemeyi kullanma düzeyleri açısından, %72.9 oranı ile her zaman yanıtında yoğunlaştıkları, ortalama değerlerinin 4.68 olduğu, bu sonuca göre de öğretmenlerin Türkçe- Dil Etkinlikleri sırasında tekerlemeleri her zaman kullandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin parmak oyununu etkinlik sırasında kullanma yüzdeleri değerlendirildiğinde, %73 oranında ve tekerlemede olduğu gibi her zaman yanıtında

yoğunlaştıkları, aynı şekilde buradan aldıkları ortalama değerin de 4.68 olduğu, parmak oyunlarını da öğretmenlerin genelinin her zaman kullandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin Türkçe- Dil Etkinlikleri sırasında şiiri kullanma düzeyleri incelendiğinde ağırlığın her zaman yanıtında olduğu, aldıkları ortalama değer 4.39 itibariyle de öğretmenlerin genelinin şiirden her zaman yararlandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin bilmeceyi kullanma düzeylerine bakıldığında %67.7'sinin her zaman yanıtını verdiği, ortalama değerin 4.59 olduğu, öğretmenlerin genelinin bilmeceyi her zaman kullandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin Türkçe-Dil Etkinliklerinde hikaye anlatma yeterlilik düzeylerine bakıldığında, %83.9'unun her zaman hikaye okudukları, ortalama değerlerinin 4.82 ile her zaman düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin dramayı kullanma durumları incelendiğinde %36'sının çoğunlukla ve %48.5'inin her zaman yanıtlarında yoğunlaştıkları, ortalama puanlarının 4.32 olduğu ve öğretmenlerin genelinin her zaman dramadan yararlandıkları söylenebilir. Türkçe-Dil Etkinliklerinde, tekerleme, parmak oyunu, şiir, bilmece, hikayeyi hiçbir zaman kullanmadığını belirten öğretmenlerin oranının %3, dramadan yararlanmayan öğretmenlerin oranının %2 olduğu görülmektedir.

Çalışandemir (2002) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin uygulama yeterlik düzeylerini gözlem yoluyla belirlemeye çalıştığı araştırmasında, öğretmenlerin Türkçe Dil etkinliklerini yerine getirme düzeyleri bakımından orta düzeyde olduklarını belirlemiştir.

Tablo 31'de, öğretmenlerin Türkçe- Dil Etkinlikleri sırasında hikaye öncesi, hikaye ve hikaye sonrası aşamalarında kullandıkları yöntem ve teknikleri bütünüyle değerlendirildiğinde aldıkları ortalama değerin 4.58 olduğu ve öğretmenlerin, günlük planı uygularken, Türkçe-Dil Etkinliklerindeki yöntem ve teknikleri "her zaman" uyguladıkları görülmektedir. Bununla birlikte Çalışandemir'in araştırmasında öğretmenlerin Türkçe- Dil Etkinliklerini uygulama yeterlik düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin etkinlik sırasında gerekli yöntem ve teknikleri her zaman kullandıkları ancak uygulamada nitelik yönünden bazı sıkıntıların olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinde yararlandıkları yöntem ve tekniklerin kullanılma sıklığının dağılımı Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32-Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinde Yararlandıkları Yöntem ve Tekniklerin Kullanılma Sıklığının Dağılımı

Etkinlikler	Hiçbir zaman		Nadiren		Arasıra		Çoğunlukla		Her zaman		TOPLAM		$\bar{x}$	S.S.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Okuma- Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri													4,55	
- soru-cevap	4	0,4	12	1,1	59	5,3	282	25,2	763	68,1	1120	100	4,60	,67
- anlatım	4	0,4	10	0,9	83	7,5	288	25,9	725	65,3	1110	100	4,55	,70
- düşündürme ve keşfetme	3	0,3	5	0,4	78	7,0	352	31,5	678	60,8	1116	100	4,52	,67

Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinde soru-cevap yöntemini %68.1 oranında anlatım tekniğini %65.3, düşündürme ve keşfetmeyi de %60.8 oranlarında her zaman kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin 4.55 ortalama değerle de okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinde bu yöntem ve teknikleri “her zaman” uyguladığı anlaşılmaktadır.

Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri, çocuklara ön akademik becerileri kazandırmayı hedefleyen etkinlikler olmakla birlikte bu kapsamda kazandırılmak istenen becerilere yalnızca etkinlik içinde değil, diğer etkinliklerle de ulaşılabilmektedir.

Çalışandemir (2002) araştırmasında, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerindeki yeterli düzeylerini incelerken, öğretmenlerin “okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarına diğer etkinlikler içerisinde de yer vererek bu etkinliklerle bütünleştirme” davranışını %26’sının hiçbir zaman, %44’ünün da nadiren uyguladığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Tablo 32’de, öğretmenlerin Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri sırasında, soru-cevap yöntemini, anlatım tekniğini, düşündürme ve keşfetmeyi her zaman kullandıkları görülmektedir. Ancak öğretmenlerin Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinliklerine diğer etkinlikler içinde de yer vermesi gerekli görülmektedir. Nitekim,

2002 Okul Öncesi Eğitim Programının en temel ilkelerinden biri de uygulamada esneklik tanınması ve etkinliklerin bütünleştirilmesine verilen önemdir.

Öğretmenlerin Oyun etkinliklerinde yararlandıkları yöntem ve tekniklerin kullanılma sıklığının dağılımı Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33- Oyun Etkinliklerinde Yararlandıkları Yöntem ve Tekniklerin Kullanılma Sıklığının Dağılımı

Etkinlikler	Hiçbir zaman		Nadiren		Arasıra		Çoğunlukla		Her zaman		TOPLAM		$\bar{x}$	S.S.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Oyun Etkinlikleri													4,30	
- işlevsel oyun	4	0,4	18	1,6	137	12,3	387	34,8	565	50,9	1111	100	4,34	,78
- yapı-inşa oyunları	10	0,9	62	5,6	201	18,2	382	34,6	448	40,6	1103	100	4,08	,94
- dramatik oyun	1	0,1	28	2,5	177	15,6	415	36,5	517	45,4	1138	100	4,25	,81
- kurallı oyun	1	0,1	11	1,0	79	6,9	337	29,3	723	62,8	1151	100	4,54	,67

Oyun Etkinliklerinde öğretmenlerin farklı oyun türlerinden yararlanma düzeylerine bakıldığında en çok kurallı oyundan 4.54, daha sonra sırayla; işlevsel oyun 4.34, dramatik oyun 4.25 ve en az da yapı-inşa oyunlarından 4.08 ortalama puanlarla yararlandıkları görülmektedir. İşlevsel oyunu kullanma sıklıklarına bakıldığında, %50.9 oranında her zaman, %34.8 oranında çoğunlukla ve %12.3 oranında arasıra işlevsel oyunu kullandıkları görülmektedir. Buradan aldıkları ortalama değer 4.34 ise öğretmenlerin genelinin her zaman işlevsel oyunu kullandıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin yapı-inşa oyunlarından yararlanma düzeylerine bakıldığında, %40.6’sının her zaman, %34.6’sının çoğunlukla, %18.2’sinin arasıra yararlandıkları görülmektedir. Ortalama değere bakıldığında 4.08 olduğu ve öğretmenlerin genelinin çoğunlukla yapı-inşa oyunundan yararlandıkları görülmektedir. Oyun etkinliğinde dramatik oyunun kullanılma sıklığına bakıldığında; öğretmenlerin %45.4’ünün her zaman, %36.5’inin çoğunlukla, %15.6’sının arasıra yanıtlarını verdikleri, ortalama değer 4.25’e bakıldığında ise öğretmenlerin genelinin her zaman dramatik oyunu kullandıkları anlaşılmaktadır. Oyun etkinliğinde kurallı oyunun kullanılma sıklığı incelendiğinde; öğretmenlerin tamamına yakınının kurallı oyunlardan yararlandıkları,

%62.8'inin her zaman, %29.3'ünün çoğunlukla, %6.9'unun arasıra kullandıkları, ortalama değere bakıldığında 4.54 ile öğretmenlerin genelinin her zaman kurallı oyundan yararlandıkları sonucu çıkarılmaktadır.

Çalışandemir (2002) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin uygulama yeterlik düzeylerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında, öğretmenlerin Oyun etlinliklerini yerine getirme düzeyleri bakımından iyi düzeyde olduklarını belirlemiştir.

Temel ve arkadaşlarının (1997) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlama ve uygulama konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 33'de öğretmenlerin, oyun etkinliklerinden aldıkları ortalama değer 4.30 olduğu, günlük planı uygularken, oyun etkinliklerini "her zaman" kullandıkları bununla birlikte işlevsel ve kurallı oyunları daha sık kullandıkları görülmektedir. Bu sonuç ve yapılan diğer araştırmalar doğrultusunda, öğretmenlerin oyun etkinliklerini gerçekleştirmede fazla bir sorun yaşamadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin serbest zaman etkinliklerinde yararlandıkları yöntem ve tekniklerin kullanılma sıklığının dağılımı Tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 34- Serbest Zaman Etkinliklerinde Yararlandıkları Yöntem ve Tekniklerin Kullanılma Sıklığının Dağılımı

Etkinlikler	Hiçbir zaman		Nadiren		Arasıra		Çoğunlukla		Her zaman		TOPLAM		$\bar{x}$	S.S.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Serbest Zaman Etkinlikleri													4,23	
- ilgi köşeleri oluşturma	1	0,1	25	2,2	107	9,3	387	33,6	633	54,9	1153	100	4,41	,75
- köşeleri yenileme	4	0,4	55	4,9	317	28,2	469	41,7	280	24,9	1125	100	3,86	,86
- yaratıcı sanat etkinlikleri için ortam hazırlama	1	0,1	18	1,6	90	7,8	422	36,8	617	53,7	1148	100	4,43	,71

Serbest zaman etkinliklerinde ilgi köşeleri oluşturma düzeylerinde, öğretmenlerin %33.6'sı çoğunlukla ve %54.9'u her zaman yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ilgi köşeleri oluşturma düzeylerinin ortalama değeri ise 4.41 olarak bulunmuştur. Bu sonuç öğretmenlerin genelinin her zaman ilgi köşesi

oluşturduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin köşeleri yenileme düzeylerinde, arasıra, çoğunlukla ve her zaman yanıtlarında yoğunlaştıkları, ortalama değerlerinin ise 3.86 olduğu, sonuç olarak da öğretmenlerin genelinin çoğunlukla köşeleri yeniledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yaratıcı sanat etkinlikleri için ortam hazırlama düzeyleri incelendiğinde, çoğunlukla ve her zaman yanıtlarında yoğunlaştıkları, ortalama değerlerinin 4.43 olduğu, bu sonuca göre öğretmenlerin genelinin her zaman yaratıcı sanat etkinlikleri için ortam hazırladıkları görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda hesaplanan, öğretmenlerin serbest zaman etkinliklerinden elde ettikleri genel ortalama değer ise 4.23 olarak bulunmuştur.

Çalışandemir (2002) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin uygulama yeterlik düzeylerini belirlemeye çalıştığı araştırmada öğretmenlerin serbest zaman etkinliklerini uygulamada iyi düzeyde yeterliliğe sahip oldukları sonucunu bulmuştur.

Tablo 34’de, öğretmenlerin, günlük planı uygularken, serbest zaman etkinliklerini “her zaman” gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu sonucun Çalışandemir’in araştırma sonucu ile paralel bir sonuç olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin müzik etkinliklerinde yararlandıkları yöntem ve tekniklerin kullanılma sıklığının dağılımı Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35- Müzik Etkinliklerinde Yararlandıkları Yöntem ve Tekniklerin Kullanılma Sıklığının Dağılımı

Etkinlikler	Hiçbir zaman		Nadiren		Arasıra		Çoğunlukla		Her zaman		TOPLAM		$\bar{x}$	S.S.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Müzik Etkinlikleri													4,18	
- ses dinleme	10	0,9	59	5,2	295	26,2	422	37,4	341	30,3	1127	100	3,91	,92
- sesleri ayırt etme	13	1,2	51	4,7	302	27,6	415	37,9	313	28,6	1094	100	3,88	,92
- ritm çalışması	5	0,4	26	2,3	232	20,6	440	39,0	425	37,7	1128	100	4,11	,84
- şarkı söyleme	3	0,3	1	0,1	15	1,3	155	13,6	969	84,8	1143	100	4,83	,46
- yaratıcı dans	4	0,4	23	2,0	197	17,4	437	38,6	470	41,6	1131	100	4,19	,82

Müzik etkinliklerinde öğretmenlerin, ses dinleme, sesleri ayırt etme, ritm çalışması, şarkı söyleme, yaratıcı dans gibi teknik ve yöntemlerden hangi sıklıkla

yararlandıklarına bakıldığında, şarkı söylemeyi 4.83 ortalama puan ile her zaman, yaratıcı dansı 4.19, ritm çalışması 4.11, ses dinleme 3.91 ve sesleri ayırt etmeyi 3.88 ortalama puanları ile çoğunlukla kullandıkları görülmektedir. Ses dinleme tekniğinin kullanılma sıklığına bakıldığında öğretmen görüşlerinin, çoğunlukla %37.4, her zaman %30.3 ve arasıra %26.2 oranlarında olduğu, sesleri ayırt etme çalışmasının da aynı şekilde, çoğunlukla %37.9, her zaman %28.6 ve arasıra %27.6 şeklinde sıralandığı, her ikisinin de ortalama değerlerine bakıldığında öğretmenlerin geneli tarafından çoğunlukla kullanıldığı ancak öğretmenlerin ses dinleme çalışmasını 3.91 ortalama değer ile daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Ritm çalışması ve yaratıcı dansın kullanılma sıklıklarına bakıldığında, her ikisinin de her zaman (ritm çalışması: %37.7; yaratıcı dans:%41.6), çoğunlukla (ritm çalışması: %39; yaratıcı dans: %38.6), ve arasıra (ritm çalışması: %20.6; yaratıcı dans: %17.4) kullandıkları, hem ritm çalışmasının 4.11 hem de yaratıcı dansın 4.19 ortalama değerleri itibariyle öğretmenlerin geneli tarafından çoğunlukla kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 35’de öğretmenlerin, müzik etkinliklerinde en fazla şarkı söylemeden yararlandıkları, bununla birlikte müzik etkinliği sırasında yaratıcı dans, ritm çalışması, ses dinleme ve sesleri ayırt etme çalışmalarına da yer verdikleri, aldıkları ortalama değere (4.18) bakıldığında da, günlük planı uygularken, müzik etkinliklerinin tüm yöntemlerini “çoğunlukla” uyguladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin fen-doğa etkinliklerinde yararlandıkları yöntem ve tekniklerin kullanılma sıklığının dağılımı Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36- Fen-Doğa Etkinliklerinde Yararlandıkları Yöntem ve Tekniklerin Kullanılma Sıklığının Dağılımı

Etkinlikler	Hiçbir zaman		Nadiren		Arasıra		Çoğunlukla		Her zaman		TOPLAM		$\bar{x}$	S.S.
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%		
Fen-Doğa Etkinlikleri													3,39	
- bitki yetiştirme	15	1,3	73	6,5	391	34,8	326	29,1	317	28,3	1122	100	3,76	,98
- hayvan besleme	263	24,4	245	22,8	224	20,8	152	14,1	192	17,8	1076	100	2,78	1,42
- deneyler	7	0,6	67	6,0	385	34,7	414	37,3	238	21,4	1111	100	3,73	,89
- gezi-gözlem	19	1,7	85	7,6	430	38,6	344	30,9	237	21,3	1115	100	3,62	,96
- konuk çağırma	52	4,7	225	20,4	513	46,6	184	16,7	128	11,6	1102	100	3,10	1,01

Fen ve doğa etkinlikleri incelendiğinde, öğretmenler tarafından en çok; 3.76 ortalama değer ile bitki yetiştirme ve 3.73 ortalama değer ile deneylerin tercih edildiği, ardından 3.62 ortalama değer ile gezi-gözlem çalışmaları ve 3.10 ortalama değer ile sınıfa konuk çağırmanın geldiği, hayvan beslemenin 2.78 ortalama ile en düşük oranda tercih edilen bir yöntem olduğu göze çarpmaktadır. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin bitki yetiştirmeyi kullanma oranlarına bakıldığında; %34.8'inin arasıra, %29.1'inin çoğunlukla, %28.3'ünün her zaman kullandıkları şeklinde görüş bildirdiği ve 3.76 ortalama değerle çoğunlukla bitki yetiştirmeden yararlandıkları, deneylerden yararlanma sıklıklarına bakıldığında, öğretmenlerin %37.3'ü çoğunlukla, %34.7'si arasıra ve %21.4'ünün de her zaman deneylerden yararlandıkları yönünde görüş bildirerek 3.73 ortalama değer ile çoğunlukla deneyleri kullandıkları, gezi-gözlemde öğretmenlerin %38.6'sı arasıra, %30.9'u çoğunlukla, %21.3'ü de her zaman yararlandıklarını belirtirken, 3.62 ortalama değerle gezi-gözlemde çoğunlukla yararlandıkları görülmektedir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %46.6'sı arasıra, %20.4'ü nadiren sınıfa konuk çağırıldıklarını söylerken, bu yöntemin kullanılma sıklığını belirten öğretmenlerin %16.7'si çoğunlukla, %11.6'sı da her zaman yanıtlarını vermiş, %4.7'si ise sınıfa hiçbir zaman konuk çağırmadığını belirtmiştir. Bu konuda 3.10 ortalama değerle öğretmenlerin ara sıra sınıfa "konuk çağırma"dan yararlandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bildirdiği görüşlerden, okulöncesi eğitim sınıflarının %24.4'ünde hiçbir zaman hayvan beslenmediği, %22.8'inde nadiren, %20.8'inde arasıra, %17.8'inde her zaman, %14.1'inde de

çoğunlukla hayvan beslendiği anlaşılmaktadır. Bu konuda da 2.78 ortalama değer ile sınıflarda hayvan besleme sıklığının ara sıra olduğu görülmektedir.

Temel ve arkadaşları (1997) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin hizmet içi eğitimde en çok ihtiyaç duydukları ve eğitim almayı istedikleri konunun fen ve doğa etkinliklerinin planlanması ve uygulanması olduğu saptanmıştır.

Çalışandemir (2002) de araştırmasında öğretmenlerin fen ve doğa etkinliklerini uygulamada yetersiz oldukları sonucunu bulmuştur.

Tablo 36'da öğretmenlerin fen ve doğa etkinliklerini 3.39 ortalama değer ile ara sıra gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu sonuç ve diğer araştırma sonuçları öğretmenlerin fen ve doğa etkinlikleri ile ilgili bilgi eksikliklerinin olduğunu ve bu konuda desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Okulöncesi eğitimde fen ve doğa etkinlikleri çocukları gözlem yapmaya, araştırmaya ve keşfetmeye yönelten etkinlikler olması sebebiyle oldukça önemlidir. Çevrelerinde gördükleri her türden nesne ve olaya karşı doğal bir merak duygusu taşıyan çocukların içlerindeki merak ve ilgiyi harekete geçirerek keşiflerde bulunmalarına ve dolayısıyla kendi bilişsel yapılarını geliştirmelerine olanak sağlayacak olan fen ve doğa etkinliklerinin öğretmen tarafından titizlikle planlanarak, eğitim programında hak ettiği ilgiyi görmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin günlük planı uygularken gerçekleştirdikleri etkinliklerin her biri birer alt ölçek olarak değerlendirilerek farklı okullarda çalışan öğretmenlerin bu alt ölçeklerden aldıkları ortalama puanları hesaplanmış ve elde edilen ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını gözlemlemek için söz konusu veriler tek yönlü anova yöntemiyle incelenmiştir.

Öğretmenlerin günlük planı uygularken etkinlikleri gerçekleştirmelerine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre Anova betimsel istatistikleri Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37- Öğretmenlerin Günlük Planı Uygularken Etkinlikleri Gerçekleştirmelerine İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Anova Betimsel İstatistikleri

Etkinlikler	Okul türü	f	$\bar{x}$	S.S
Serbest zaman etkinlikleri	resmi anaokulu	209	12,76	1,55
	özel anaokulu	84	13,14	1,82
	resmi anasınıfı	788	12,61	1,84
	özel anasınıfı	27	13,33	1,41
	Toplam	1108	12,69	1,78
Türkçe-dil etkinlikleri	resmi anaokulu	212	27,22	2,90
	özel anaokulu	84	27,84	2,59
	resmi anasınıfı	795	27,54	2,85
	özel anasınıfı	26	27,57	3,08
	Toplam	1117	27,50	2,85
Oyun etkinlikleri	resmi anaokulu	205	17,29	2,21
	özel anaokulu	86	18,00	2,41
	resmi anasınıfı	757	17,08	2,37
	özel anasınıfı	27	17,92	2,36
	Toplam	1075	17,22	2,36
Müzik etkinlikleri	resmi anaokulu	207	20,62	2,60
	özel anaokulu	85	22,37	2,38
	resmi anasınıfı	758	20,90	2,94
	özel anasınıfı	27	21,44	3,65
	Toplam	1077	20,98	2,88
Fen-doğa etkinlikleri	resmi anaokulu	205	17,04	3,78
	özel anaokulu	83	18,77	3,48
	resmi anasınıfı	728	16,71	3,79
	özel anasınıfı	27	18,66	4,04
	Toplam	1043	16,99	3,82
Okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri	resmi anaokulu	206	13,54	1,73
	özel anaokulu	82	13,78	1,78
	resmi anasınıfı	780	13,71	1,66
	özel anasınıfı	28	13,75	1,50
	Toplam	1096	13,69	1,68

Tablo 37’de öğretmenlerin günlük planı uygularken etkinlikleri gerçekleştirmelerine ilişkin görüşleri okul türüne incelendiğinde, serbest zaman etkinliklerinden alınan ortalama puanların resmi anaokullarında 12.76 iken özel anaokullarında 13.14’e yükseldiği, resmi anasınıflarında etkinliklerin gerçekleştirilmesinden alınan ortalama puanının 12.61, buna karşın özel

anasınıflarında bu puanın 13.33 olduğu görülmektedir. Resmi ve özel okullar arasında serbest zaman etkinliklerinin gerçekleştirilmesine yönelik bir farkın olduğu gözlenmektedir.

Öğretmenlerin günlük planı uygularken Türkçe dil etkinliklerini gerçekleştirmelerine ilişkin görüşleri okul türüne incelendiğinde, bu etkinlikten alınan ortalama puanların resmi anaokullarında 27.22, özel anaokullarında 27.84 olduğu, resmi anasınıflarında bu etkinliğin gerçekleştirilmesinden alınan ortalama puanının 27.54, buna karşın özel anasınıflarında alınan puanın 27.57 olduğu görülmektedir. Burada, Türkçe dil etkinliklerini gerçekleştirilmesine ilişkin görüşlerde gruplar arasında belirgin bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir.

Öğretmenlerin günlük planı uygularken oyun etkinliklerini gerçekleştirmelerine ilişkin görüşleri okul türüne incelendiğinde, oyun etkinliklerinden alınan ortalama puanın resmi anaokullarında 17.29 iken özel anaokullarında 18.00'e yükseldiği, resmi anasınıflarında etkinliklerin gerçekleştirilmesinden alınan ortalama puanının 17.08, buna karşın özel anasınıflarında bu puanın 17.92 olduğu görülmektedir. Resmi ve özel okullar arasında oyun etkinliklerinin gerçekleştirilmesine yönelik bir farkın olduğu gözlenmektedir.

Öğretmenlerin günlük planı uygularken müzik etkinliklerini gerçekleştirmelerine ilişkin görüşleri okul türüne incelendiğinde, etkinlikten alınan ortalama puanın resmi anaokullarında 20.62 iken özel anaokullarında 22.37'ye yükseldiği, resmi anasınıflarında etkinliklerin gerçekleştirilmesinden alınan ortalama puanının 20.90, buna karşın özel anasınıflarında bu puanın 21.44 olduğu görülmektedir. Resmi ve özel okullar arasında müzik etkinliklerinin gerçekleştirilmesine yönelik bir farklılık olduğu gözlenmektedir.

Öğretmenlerin günlük planı uygularken fen-doğa etkinliklerini gerçekleştirmelerine ilişkin görüşleri okul türüne incelendiğinde, fen-doğa etkinliklerinden alınan ortalama puanın resmi anaokullarında 17.04 iken özel anaokullarında 18.77'ye yükseldiği, resmi anasınıflarında etkinliklerin

gerçekleştirilmesinden alınan ortalama puanının 16.71, buna karşın özel anasınıflarında bu puanın 18.66 olduğu görülmektedir. Resmi ve özel okullar arasında fen-doğa etkinliklerinin gerçekleştirilmesine yönelik bir farkın olduğu gözlenmektedir.

Öğretmenlerin günlük planı uygularken okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerini gerçekleştirmelerine ilişkin görüşleri okul türüne incelendiğinde, bu etkinlikten alınan ortalama puanların resmi anaokullarında 13.54, özel anaokullarında 13.78 olduğu, resmi anasınıflarında bu etkinliğin gerçekleştirilmesinden alınan ortalama puanının 13.71, özel anasınıflarında da 13.75 olduğu görülmektedir. Burada, okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ilişkin görüşlerde gruplar arasında belirgin bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir.

Tablo 37’de yer alan farklı okullarda çalışan öğretmenlerin söz konusu alt ölçekten aldıkları ortalama puanların istatistiksel olarak birbirinden farklı olup olmadığını gözlemlemek için tek yönlü Anova uygulanmış, gruplar arasında genel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlendiğinde de spesifik olarak hangi grupların birbirinden farklı olduğunu belirlemek için Post-Hoc Testleri uygulanarak, grup düzeyinde çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır.

Öğretmenlerin serbest zaman etkinliklerini gerçekleştirmelerine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre tek yönlü Anova sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38- Öğretmenlerin Serbest Zaman Etkinliklerini Gerçekleştirmelerine İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları

Etkinlikler		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Ort. Kare	F	Anlm.
Serbest zaman etkinlikleri	Gruplar Arası	34,347	3	11,449	3,608	,013
	Grup içi	3502,970	1104	3,173		
	Toplam	3537,318	1107			

Tablo 38'e göre; farklı okullarda çalışan öğretmenlerin serbest zaman etkinliklerini uygulamalarına ilişkin ortalama puanları arasında $p<.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F(3, 1104) = 3.608$, $p=.013$). Bu sonuçlar gruplar arasında genel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu sunmakla birlikte, spesifik olarak hangi grupların birbirinden farklı olduğunu belirlemek için Post-Hoc Testleri uygulanarak, grup düzeyinde çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Tukey HSD kullanılarak yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda serbest zaman etkinliklerini uygulama açısından, özel anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanının ($M=13.14$) resmi anasınıfında görev yapan öğretmenlerin ortalama puanından ($M=12.61$) anlamlı bir şekilde farklı olduğu gözlenmiştir. Buna göre; özel anaokulundaki çalışan öğretmenler, resmi anasınıfında çalışan öğretmenlere kıyasla, serbest zaman etkinliklerini daha çok kullanmaktadır. Bu sonucun son derece anlamlı olduğu söylenebilir. Bu durum, resmi anasınıflarında mevcut fiziksel koşulların ve araç-gereçlerin yeterli olmamasına bağlı olarak, serbest zaman etkinlikleri sırasında ilgi köşeleri ve sanat etkinlikleri için gerekli olan düzenlemelerin yeterince yapılamamasından kaynaklanmış olabilir. Özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin sahip oldukları fiziksel düzenleme ve materyallerin daha yeterli olması, onların serbest zaman etkinliklerini daha rahat gerçekleştirmelerini sağlıyor olabilir.

Çocuklara çeşitli seçenekler sunan uyarcı bir ortamın düzenlenmesi ile en başta onların kendi istekleri doğrultusunda karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik bir etkinlik olan serbest zaman etkinliklerinin istenilen nitelikte gerçekleştirilebilmesinde sahip olunan fiziksel koşullar hiç şüphesiz son derece önemlidir (Aral vd.,2002; Oktay,2002).

Öğretmenlerin Türkçe-dil etkinliklerini gerçekleştirmelerine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre tek yönlü Anova sonuçları Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39- Öğretmenlerin Türkçe-Dil Etkinliklerini Gerçekleştirmelerine İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları

Etkinlikler		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Ort. Kare	F	Anlm.
Türkçe-dil etkinlikleri	Gruplar arası	28,351	3	9,450	1,162	,323
	Gruplar içi	9050,800	1113	8,132		
	Toplam	9079,151	1116			

Tablo 39'a göre; farklı okullarda çalışan öğretmenlerin Türkçe-dil etkinliklerini uygulamalarına dair ortalama değerleri arasında $p < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur ($F (3, 1113) = 1.162$, $p = .323$). Bu sonuç, resmi ve özel anaokulu ve anasınıflarında Türkçe-dil etkinliklerinin birbirine yakın sıklıkta uygulandığını göstermektedir.

Çalışandemir (2002) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin uygulama yeterlik düzeylerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin Türkçe-dil etkinliklerini yerine getirme düzeyleri bakımından orta düzeyde olduklarını tespit etmiştir.

Tablo 39'da, öğretmenlerin Türkçe dil etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ilişkin görüşlerinde gruplar arasında belirgin bir farklılığın olmaması ve Çalışandemir'in araştırma sonucunda, bu etkinliğin uygulanmasında öğretmenlerin birbirine benzer uygulamalar yaptıklarını söylemek mümkün olabilir.

Öğretmenlerin oyun etkinliklerini gerçekleştirmelerine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre tek yönlü Anova sonuçları Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40- Öğretmenlerin Oyun Etkinliklerini Gerçekleştirmelerine İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları

Etkinlikler		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Ort. Kare	F	Anlm.
Oyun etkinlikleri	Gruplar arası	80,362	3	26,787	4,850	,002
	Gruplar içi	5914,946	1071	5,523		
	Toplam	5995,308	1074			

Tablo 40'a göre; farklı kurumlarda çalışan öğretmenlerin oyun etkinliklerini uygulamalarına dair ortalama değerleri arasında $p<.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F (3, 1071) =4.850, p=.002$). Spesifik olarak hangi grupların birbirinden farklı olduğunu belirlemek için uygulanan Tukey HSD Post-Hoc Testi sonuçlarına göre; oyun etkinliklerini uygulama açısından, özel anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanının ($M=18.0000$) resmi anasınıfında ($M=17.0872$) görev yapan öğretmenlerin ortalama puanlarından istatistiki açıdan anlamlı bir şekilde farklı olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar; özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin, resmi anasınıfında çalışan öğretmenlere kıyasla, oyun etkinliklerini daha çok kullandığını ortaya koymaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında, oyunla ilgili uygulamaların iyi bir şekilde sürdürülebilmesi için, öğretmenin eğitim programında oyunu çok iyi planlaması gerekmektedir. Bu planlamayı yaparken öğretmen öncelikle oyun yerinin özelliğini dikkate almalıdır. Oyunun, oynanma şekli yönünden ya da çocuk sayısı açısından, oyun yerinin yeterli olup olmayacağı, oyun dışarıda oynanacaksa, oyun yerinin sağlık koşullarına uygunluğu gibi durumlar değerlendirilerek şartlara uygun oyunlar seçilmelidir (Bruce,1991; Oktay, 1999; Tezel Şahin, 1999; akt. Aral vd.,2002:123).

Tablo 40'da gözlenen, özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin resmi anasınıfında çalışan öğretmenlere kıyasla oyun etkinliklerini daha çok kullandığını ortaya koyan farklılık, resmi anasınıflarında mevcut fiziksel koşulların ve araç-gereçlerin yeterli olmaması ve de okul bahçesinin ilköğretim okulu öğrencileri ile ortak kullanıyor olması nedenlerine bağlı olarak, gerek sınıf içinde gerekse açık havada gerçekleştirilen oyun etkinliklerinde resmi anasınıfı öğretmenlerin daha sınırlı olmasından, özel anaokulu öğretmenlerinin ise bu konuda daha geniş olanaklara sahip olmasından kaynaklanmış olabilir. Nitekim, oyun etkinliklerini planlarken öğretmenlerin, öncelikle oyun yerinin özelliğini dikkate alması gerektiği yukarıdaki araştırmacılar tarafından da doğrulanmaktadır.

Öğretmenlerin müzik etkinliklerini gerçekleştirmelerine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre tek yönlü Anova sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo.41- Öğretmenlerin Müzik Etkinliklerini Gerçekleştirmelerine İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları

Etkinlikler		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Ort. Kare	F	Anlm.
Müzik etkinlikleri	Gruplar arası	201,186	3	67,062	8,203	,000
	Gruplar içi	8772,513	1073	8,176		
	Toplam	8973,699	1076			

Tablo 41’e göre, farklı kurumlarda çalışan öğretmenlerin müzik etkinliklerini uygulamalarına dair ortalama değerleri arasında $p < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F(3, 1073) = 8.203, p = .000$). Spesifik olarak hangi grupların birbirinden farklı olduğunu belirlemek için uygulanan Tukey HSD Post-Hoc Testi sonuçlarına göre; müzik etkinliklerini uygulama açısından, özel anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanının ($M = 22.3765$) resmi anaokulunda ($M = 20.6280$) ve resmi anasınıfında ($M = 20.9077$) görev yapan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı bir şekilde farklı olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar; özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin, resmi anaokulu ve anasınıfında çalışan öğretmenlere kıyasla, müzik etkinliklerini daha çok kullandığını ortaya koymaktadır. Buna göre, resmi anaokulu ve anasınıflarında çalışan öğretmenlerin etkinliklerin bütünleştirilmesi konusunda bir sıkıntı yaşadıkları düşünülebilir.

Müzik etkinliklerinde müzikle ilgili çalışma süreçlerini içeren; çalışmayı destekleyen çevre, materyaller, etkinliklerin planlanması, etkinlikler için zaman ayrılması ve etkinliklerin gerçekleştirilmesi gibi alanların iyi bilinmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, eğitim kurumlarında, müzik etkinlikleri için uygun bir ortam düzenlenmelidir. Okullarda bununla ilgili mekan sorunlarına sıklıkla rastlanmaktadır. Ancak, müzik etkinlikleri tek bir etkinlik olarak planlanabileceği gibi, günlük eğitim

programında yer alan tüm etkinliklerle bağlantılı olarak da planlanabilir (Kandır,2003:31-33).

Tablo 41’deki, özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin, resmi anaokulu ve anasınıfında çalışan öğretmenlere göre, müzik etkinliklerini daha çok kullandığını ortaya koyan sonuç; resmi okullarda bulunan müzik etkinliği ile ilgili araç-gerecin daha kısıtlı olmasından kaynaklanmış olabilir. Ancak, müzik etkinliğinin, günlük eğitim programında bulunan tüm etkinlikler içerisinde kullanılabilen bir etkinlik olduğu bilgisi, resmi anaokulu ve anasınıflarında çalışan öğretmenlerin etkinliklerin bütünleştirilmesi konusunda bir sıkıntı yaşadıkları düşüncesini desteklemektedir.

Öğretmenlerin fen-doğa etkinliklerini gerçekleştirmelerine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre tek yönlü Anova sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42- Öğretmenlerin Fen-Doğa Etkinliklerini Gerçekleştirmelerine İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları

Etkinlikler		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Ort. Kare	F	Anlm.
Fen-doğa etkinlikleri	Gruplar Arası	395,792	3	131,931	9,247	,000
	Grup içi	14823,161	1039	14,267		
	Toplam	15218,953	1042			

Tablo 42’ye göre farklı kurumlarda çalışan öğretmenlerin fen-doğa etkinliklerini uygulamalarına dair ortalama değerleri arasında $p<.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F (3, 1039) =9.247$, $p=.000$). Spesifik olarak hangi grupların birbirinden farklı olduğunu belirlemek için uygulanan Tukey HSD Post-Hoc Testi sonuçlarına göre; fen-doğa etkinliklerini uygulama açısından, özel anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanının ($M=18.7711$) resmi anaokulunda ($M=17.0488$) ve resmi anasınıfında ($M= 16.7129$) görev yapan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı bir şekilde farklı olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar; özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin, resmi anaokulu ve anasınıfında çalışan öğretmenlere kıyasla, fen-doğa etkinliklerini daha çok kullandığını

ortaya koymaktadır. Yine aynı şekilde; özel anasınıfında görev yapan öğretmenlerin söz konusu etkinliğe dair ortalama puanının ($M=18.6667$), resmi anasınıfında görev yapan öğretmenlerin ortalama puanından ($M=16.7129$) anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur. Bu durum, özel anasınıfında görev yapan öğretmenlerin fen-doğa etkinliklerini, resmi anasınıfında görev yapan öğretmenlere kıyasla, daha sık kullandığını göstermektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında fen-doğa etkinlikleri sırasında kullanılan materyallerin özellikleri önemlidir. Bu etkinlikler sırasında yapılabilecek aktiviteler; bitki yetiştirme, hayvan besleme, deneyler, gezi-gözlemler, sınıfa konuk çağırma ve fen-doğa köşesinde bulunan materyalleri kullanarak yapılan çalışmalardır (Aral vd.,2002:131).

Güler (2001) 1994 Okulöncesi Eğitim Programını değerlendirdiği araştırmasında; özel okullarda görev yapan öğretmenlerin resmi okullarda görev yapan öğretmenlere oranla çocukları sinema, tiyatro, müze, sergi vb. okul dışı mekanlara götürme ve çevre gezileri düzenleme gibi etkinlikleri daha sık uyguladıklarını tespit etmiş ve bu durumu resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin yasal prosedürler ile daha fazla uğraşmak zorunda kalmalarına bağlamıştır.

Tablo 42’de, özel anaokulu ve özel anasınıfında çalışan öğretmenlerin, resmi anaokulu ve anasınıfında çalışan öğretmenlere oranla fen-doğa etkinliğini daha sık kullandıkları görülmektedir. Bu durum, özel okullarda sahip olunan fiziksel koşulların daha yeterli olması, kullanılan araç-gereç ve materyallerin daha çeşitli olmasının yanı sıra, bu okulların gezi-gözlem vb. etkinlikleri daha rahat gerçekleştirebilmelerine de bağlı olabilir. Güler’in araştırma sonucu bu sonucu desteklemektedir.

Öğretmenlerin okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerini gerçekleştirmelerine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre tek yönlü Anova sonuçları Tablo 43’de verilmiştir.

Tablo 43- Öğretmenlerin Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinliklerini Gerçekleştirmelerine İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları

Etkinlikler		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Ort. Kare	F	Anlm.
Okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri	Gruplar arası	5,846	3	1,949	,689	,559
	Gruplar içi	3089,917	1092	2,830		
	Toplam	3095,763	1095			

Tablo 43’e göre, farklı kurumlarda çalışan öğretmenlerin okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerini uygulamalarına dair ortalama değerleri arasında $p < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F(3, 1092) = .689$, $p = .559$). Bu sonuç, resmi ve özel anaokulu ve anasınıflarında okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinin birbirine yakın sıklıkta uygulandığını göstermektedir. Okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları sırasında öğretmenlerin birbirine yakın sıklıkta uygulama yapmaları, bu etkinlik konusunda öğretmenlerin benzer düşünceler taşıdıklarını gösteriyor olabilir.

Öğretmenlerin günlük planın uygulanması sırasında güçlüklerle karşılaştıkları etkinliklerin okul türüne göre dağılımı Tablo 44’de verilmiştir.

Tablo 44- Öğretmenlerin Güçlkle Karşılaştıkları Etkinliklerin Okul Türüne Göre Dağılımı

Etkinlikler	f / %	Okul türü				TOPLAM	Chi-Square Testi
		resmi anaokulu	Özel anaokulu	resmi anasınıfı	özel anasınıfı		
Fen-Doğa Etkinlikleri	f	81	12	391	11	495	$\chi^2=37,98$ sd=3 p=0,000
	satır%	16,4	2,4	79	2,2	100	
	sütun%	36,5	13,5	45,8	36,7	41,5	
Oyun Etkinlikleri	f	21	-	190	2	213	$\chi^2=43,96$ sd=3 p=0,000
	satır%	9,9	-	89,2	09	100	
	sütun%	9,5	-	22,3	6,7	17,8	
Serbest Zaman Etkinlikleri	f	27	8	139	2	176	$\chi^2=6,71$ sd=3 p=0,082
	satır%	15,3	4,5	79	1,1	100	
	sütun%	12,2	9	16,3	6,7	14,7	
Müzik Etkinlikleri	f	24	3	117	3	147	$\chi^2=8,76$ sd=3 p=0,033
	satır%	16,3	2	79,6	2	100	
	sütun%	10,8	3,4	13,7	10	12,3	
Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri	f	24	16	80	1	121	$\chi^2=8,18$ sd=3 p=0,042
	satır%	19,8	13,2	66,1	0,8	100	
	sütun%	10,8	18	9,4	3,3	10,1	
Türkçe-Dil Etkinlikleri	f	26	5	86	3	120	$\chi^2=2,61$ sd=3 p=0,455
	satır%	21,7	4,2	71,7	2,5	100	
	sütun%	11,7	5,6	10,1	10	10,1	

Tablo 44 incelendiğinde öğretmenlerin en çok %41.5 oranında fen ve doğa etkinlikleri sırasında güçlük çektikleri, ikinci sırada güçlük çekilen etkinliğin %17.8 ile oyun etkinlikleri olduğu, bu iki etkinliği de sırasıyla %14.7 ile serbest zaman ve %12.3 oranı ile müzik etkinliklerinin izlediği, en düşük oranda güçlük bildirilen etkinliklerin ise %10.1 oranında okuma-yazmaya hazırlık ve %10.1 oranında Türkçe-dil etkinlikleri olduğu görülmektedir. Güçlkle karşılaşılan etkinliklerden serbest zaman ve Türkçe dil etkinlikleri ile öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü arasında anlamlı bir fark bulunmaz iken ($p>0.05$), fen-doğa, oyun, müzik ve okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri arasındaki söz konusu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0.05$).

Öğretmenlerin güçlkle karşılaştıkları etkinlikler görev yaptıkları okul türüne göre incelendiğinde; resmi anasınıfı öğretmenlerinin %45.8 oranında özel anasınıfı öğretmenlerinin de %36.7 oranında en fazla güçlük çektikleri etkinliğin fen-doğa etkinliği olduğu, hem %9.4 oranı ile resmi hem de %3.3 oranı ile özel anasınıfı öğretmenlerinin en az okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinde güçlük çektikleri görülmektedir. Öğretmenlerin fen-doğa etkinliğini uygularken güçlük çektiklerine

ilişkin görüşleri ile görev yaptıkları okul türü arasındaki söz konusu farkın istatistiksel olarak özel anaokulları ve anasınıfları lehine anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2 (3, N=495)=37.98, p<0.05$)

Resmi anaokulu öğretmenleri en çok %36.5 oranında fen-doğa etkinliklerinde güçlük çektiklerini belirtirken, en az güçlkle karşılaştıkları etkinliğin de %9.5 oranında oyun etkinlikleri olduğunu belirtmişlerdir. Özel anaokulu öğretmenlerinin durumuna baktığımızda, diğer gruplardan farklı olarak ilk sırada güçlük çektikleri etkinliğin %18 oranında okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri olduğu, bunu, %13.5 ile fen-doğa etkinliğinin izlediği, oyun etkinliklerinde ise özel anaokulu öğretmenlerinin hiç güçlük çekmediklerini belirttikleri görülmektedir.

Tablo 44’de, öğretmenlerin güçlkle karşılaştıkları etkinliklerin başında fen-doğa etkinliğinin geldiği, ardından oyun ve serbest zaman etkinliklerinin sıralandığı görülmektedir. Öğretmenlerin güçlkle karşılaştıkları etkinlikler görev yaptıkları okul türüne göre incelendiğinde tüm gruplar içinde; etkinliklerin uygulanması sırasında en çok güçlük bildiren grubun resmi anasınıfı öğretmenleri olduğu görülmektedir. Fen-doğa, oyun ve müzik etkinliklerinde en çok resmi anasınıfı öğretmenleri güçlük çektiklerini belirtirken, okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarında ise en fazla güçlük çektiğini ifade eden grubun özel anaokulu öğretmenleri olduğu dikkati çekmektedir. Fen-doğa, müzik ve oyun etkinliklerinde en fazla güçlük çeken öğretmenlerin resmi anasınıfı öğretmenleri olması, görev yaptıkları okulların fiziksel koşulları ve araç-gereç yönünden yetersizliğinin çalışma koşullarını etkilediği düşünüldüğünde son derece anlamlıdır. Ancak okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinde en fazla güçlük çeken grubun özel anaokulu öğretmenleri olması bu konudaki bilgi eksikliklerinin bir sonucu olabilir.

Öğretmenlerin günlük planın uygulanması sırasında güçlkle karşılaştıkları etkinliklerin mesleki kıdeme göre dağılımı Tablo 45’de verilmiştir.

Tablo 45- Öğretmenlerin Güçlkle Karşılaştıkları Etkinliklerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Etkinlikler	f / %	Mesleki kıdem					TOPLAM	Chi-Square Testi
		<5	6-10	11-15	16-21	21>		
Fen-Doğa Etkinlikleri	f	106	104	84	138	58	490	$\chi^2=1,60$ sd=4 p=0,808
	satır%	21,6	21,2	17,1	28,2	11,8	100	
	sütun%	39,7	40,6	41,8	43,9	38,9	41,3	
Oyun Etkinlikleri	f	45	37	39	65	26	212	$\chi^2=4,28$ sd=4 p=0,369
	satır%	21,2	17,5	18,4	30,7	12,3	100	
	sütun%	16,9	14,5	19,4	20,7	17,4	17,9	
Serbest Zaman Etkinlikleri	f	29	45	33	43	24	174	$\chi^2=5,80$ sd=4 p=0,214
	satır%	16,7	25,9	19,0	24,7	13,8	100	
	sütun%	10,9	17,6	16,4	13,7	16,1	14,7	
Müzik Etkinlikleri	f	30	34	35	32	16	147	$\chi^2=6,96$ sd=4 p=0,138
	satır%	20,4	23,1	23,8	21,8	10,9	100	
	sütun%	11,2	13,3	17,4	10,2	10,7	12,4	
Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri	f	29	33	16	28	15	121	$\chi^2=3,82$ sd=4 p=0,431
	satır%	24,0	27,3	13,2	23,1	12,4	100	
	sütun%	10,9	12,9	8,0	8,9	10,1	10,2	
Türkçe-Dil Etkinlikleri	f	27	32	23	26	12	120	$\chi^2=3,85$ sd=4 p=0,426
	satır%	22,5	26,7	19,2	21,7	10,0	100	
	sütun%	10,1	12,5	11,4	8,3	8,1	10,1	

Tablo 45 incelendiğinde; günlük planın uygulanması sırasında fen-doğa ve oyun etkinliklerinde en çok güçlkle karşılaşan öğretmenlerin kıdeminin 16-21 yıl, müzik etkinliğinde en çok güçlkle çeken öğretmenlerin kıdeminin 11-15 yıl olduğu, serbest zaman, okuma-yazmaya hazırlık ve Türkçe-dil etkinliklerinde ise en çok kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin güçlkle yaşadığı görülmektedir. Öğretmenlerin kıdemlerine göre günlük planın uygulanması sırasında güçlkle çektikleri etkinlikler arasındaki farka bakıldığında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Bununla birlikte kıdemi 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla daha çok etkinlikte güçlkle çektiklerini söylemeleri dikkat çekici bir bulgu olarak düşünülebilir.

Şahin (1998) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenlerin mesleki kıdemleri karşılaştırıldığında en fazla 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin kendilerini tüm yeterlilik boyutlarında daha az yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır (akt. Çalışandemir:103).

Tablo 45'e göre, öğretmenlerin günlük planın uygulanması sırasında güçlük çektikleri etkinliklerde mesleki kıdemlerine göre aralarındaki farklar incelendiğinde en fazla 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin güçlük çekmelerinin nedeni, öğretmenlerin mezuniyet sonrasındaki bilgilerinin eskimeye başlamasından ve henüz meslekteki deneyimlerini özümleyerek kendi tarzlarını tam olarak belirleyememelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin günlük planın uygulanması sırasında güçlüklerle karşılaştıkları etkinliklerin çalıştıkları yaş gruplarına ve sınıflarındaki çocuk sayısına göre dağılımı Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46- Öğretmenlerin Güçlüklerle Karşılaştıkları Etkinliklerin Çalıştıkları Yaş Gruplarına ve Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Dağılımı

Etkinlikler	f / %	Yaş grubu		TOPLAM	Chi-Square Testi	Çocuk sayısı			TOPLAM	Chi-Square Testi
		3-4 YAŞ	5-6 YAŞ			5-14	15-26	27-45		
Fen-Doğa Etkinlikleri	f	18	475	493	$\chi^2=0,69$ sd=1 p=0,406	79	321	79	479	$\chi^2=2,08$ sd=2 p=0,352
	satır%	3,7	96,3	100		16,5	67	16,5	100	
	sütun%	36	41,9	41,7		39,3	40,8	46,2	41,4	
Oyun Etkinlikleri	f	2	211	213	$\chi^2=6,93$ sd=1 p=0,008	24	142	41	207	$\chi^2=9,17$ sd=2 p=0,010
	satır%	0,9	99,1	100		11,6	68,6	19,8	100	
	sütun%	4	18,6	18		11,9	18,1	24	17,9	
Serbest Zaman Etkinlikleri	f	4	169	173	$\chi^2=1,83$ sd=1 p=0,176	31	110	26	167	$\chi^2=0,36$ sd=2 p=0,834
	satır%	2,3	97,7	100		18,6	65,9	15,6	100	
	sütun%	8	14,9	14,6		15,4	14	15,2	14,4	
Müzik Etkinlikleri	f	2	143	145	$\chi^2=3,31$ sd=1 p=0,069	25	101	16	142	$\chi^2=1,60$ sd=2 p=0,449
	satır%	1,4	98,6	100		17,6	71,1	11,3	100	
	sütun%	4	12,6	12,3		12,4	12,8	9,4	12,3	
Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri	f	5	114	119	$\chi^2=0,00$ sd=1 p=0,989	24	75	20	119	$\chi^2=1,43$ sd=2 p=0,487
	satır%	4,2	95,8	100		20,2	63	16,8	100	
	sütun%	10	10,1	10,1		11,9	9,5	11,7	10,3	
Türkçe-Dil Etkinlikleri	f	4	115	119	$\chi^2=0,24$ sd=1 p=0,621	25	77	17	119	$\chi^2=1,23$ sd=2 p=0,539
	satır%	3,4	96,6	100		21	64,7	14,3	100	
	sütun%	8	10,2	10,1		12,4	9,8	9,9	10,3	

Tablo 46'da, 3-4 yaş grubu öğretmenlerinin en fazla güçlük çektikleri etkinliğin ilk sırada %36 ile fen doğa etkinliği ve bu etkinliğin ardından da %10 oranında okuma-yazmaya hazırlık etkinliği olduğu göze çarparken, serbest zaman ve Türkçe-dil etkinliklerinde %8, oyun ve müzik etkinliklerinde %4 olmak üzere eşit oranda güçlük bildirdikleri görülmektedir. 5-6 yaş grubu öğretmenlerinin güçlük

çektığı etkinlikler incelendiğinde de, yine ilk sırada %41.9 ile fen-doğa etkinliğinin yer aldığı, ardından da sırayla %18.6 ile oyun etkinlikleri, %14.9 ile serbest zaman etkinlikleri, %12.6 ile müzik, %10.2 ile Türkçe-dil ve %10.1 oranında okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinin geldiği görülmektedir.

Farklı yaş gruplarıyla çalışan öğretmenlerin günlük çektikleri etkinliklere ilişkin görüşlerinde; fen-doğa, serbest zaman, müzik, okuma-yazmaya hazırlık ve Türkçe-dil etkinliklerinde gözlenen fark anlamlı bulunmaz iken, öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubu ile oyun etkinliğinde günlük çekmelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($\chi^2 (1, N=213)=6.93, p<0.05$). Çocukların yaşlarına ve gelişim özelliklerine bağlı olarak hareket ihtiyaçlarının değişmesi, daha büyük yaş grupları ile çalışan öğretmenlerin oyun etkinlikleri sırasında günlük yaşamalarına neden olabilir.

Sınıflarında 5-14 arası çocuk bulunan öğretmenlerin en çok serbest zaman, okuma-yazmaya hazırlık ve Türkçe-dil etkinliklerinde; sınıflarında 15-26 arası çocuk bulunan öğretmenlerin en çok müzik etkinliğinde, sınıflarında 27-45 arası çocuk bulunan öğretmenlerin de diğer gruplara oranla en çok fen-doğa ve oyun etkinliklerinde günlük yaşadıkları görülmektedir. Sınıflarında diğer gruplara oranla daha az çocuk bulunan öğretmenlerin daha çok etkinlikte güçlükle karşılaştığını belirttikleri görülürken, sınıftaki çocuk sayısı ile günlük çekilen etkinliğe ilişkin öğretmen görüşleri arasında fen-doğa, serbest zaman, müzik, okuma-yazmaya hazırlık ve Türkçe-dil etkinliklerinde gözlenen fark anlamlı bulunmamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısı ile oyun etkinliğinde günlük çekmelerine ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 (2, N=207)=9.17, p<0.05$). Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısı arttıkça oyun etkinliğinde daha çok zorlandıkları söylenebilir.

Oyun etkinlikleri sırasında güvenli bir ortam oluşturma, çocukların katılımını sağlama, farklı oyunlar için gerekli rehberliği ve araç-gereci temin etme, çocukların gelişim özelliklerini göz önünde tutarak hareket ihtiyaçlarını karşılama gibi esaslar

temel alındığında, sınıf mevcudu kalabalık olan ve daha büyük yaş grupları ile çalışan öğretmenlerin oyun etkinlikleri sırasında daha fazla zorlukla karşılabilecekleri düşünülebilir.

Tablo 46’da öğretmenlerin güçlükle karşılaştıkları etkinlikler çalıştıkları yaş gruplarına göre incelendiğinde, tüm etkinliklerde 5-6 yaş grubu öğretmenlerinin 3-4 yaş grubu öğretmenlerine oranla daha çok güçlük çektikleri; sınıflarındaki çocuk sayısına göre de özellikle sınıf mevcudu kalabalık olan öğretmenlerin oyun etkinlikleri sırasında güçlük yaşamaları beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin eğitim durumlarının planlanmasında göz önünde bulundurdıkları faktörlerin okul türüne göre dağılımı Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47- Öğretmenlerin Eğitim Durumlarının Planlanmasında Gözönünde Bulundurdıkları Faktörlerin Okul Türüne Göre Dağılımı

Eğitim durumlarının planlanmasında göz önünde bulundurulacak faktörler	f / %	Okul türü				TOPLAM	Chi-Square Testi
		resmi anaokulu	özel anaokulu	resmi anasınıfı	özel anasınıfı		
Çocukların ilgilerine uygunluk	f	190	72	734	29	1025	$\chi^2=4,72$ sd=3 p=0,193
	satır%	18,5	7	71,6	2,8	100	
	sütun%	85,6	80,9	86	96,7	85,8	
Hedef ve kazanılması beklenen davranışlara uygunluk	f	193	66	724	28	1011	$\chi^2=10,22$ sd=3 p=0,017
	satır%	19,1	6,5	71,6	2,8	100	
	sütun%	86,9	74,2	84,9	93,3	84,7	
Etkinliklere uygunluk	f	117	44	520	18	699	$\chi^2=8,24$ sd=3 p=0,041
	satır%	16,7	6,3	74,4	2,6	100	
	sütun%	52,7	49,4	61	60	58,5	
Konuya uygunluk	f	97	48	427	22	594	$\chi^2=10,58$ sd=3 p=0,014
	satır%	16,3	8,1	71,9	3,7	100	
	sütun%	43,7	53,9	50,1	73,3	49,7	
Hepsi	f	15	6	61	1	83	$\chi^2=0,67$ sd=3 p=0,878
	satır%	18,1	7,2	73,5	1,2	100	
	sütun%	6,8	6,7	7,2	3,3	7	

Tablo 47’ye göre, öğretmenlerin eğitim durumlarının planlanması sırasında en çok %85.8 oranında çocukların ilgilerine uygunluğunu, ardından sırasıyla; %84.7 oranında hedef ve kazanılması beklenen davranışlara uygunluğu, %58.5 oranında etkinliklere ve %49.7 oranında konuya uygunluğu göz önünde bulundurdıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, diğer seçeneğinde de %7 oranında hepsini göz önünde bulundurdıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin eğitim

durumlarının planlanırken en çok birbirine yakın oranlarda çocukların ilgileri ile hedef ve kazanılması beklenen davranışlara uygunluğu göz önüne aldıkları ve bunun da beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Okul türüne göre eğitim durumlarının planlanmasında göz önünde bulundurulan faktörler incelendiğinde, resmi anasınıfı, özel anaokulu ve özel anasınıfı öğretmenlerinin çocukların ilgilerine ilk sırada yer verdikleri, resmi anaokulu öğretmenlerinin ise hedef ve kazanılması beklenen davranışlara %86.9 oranında ilk sırada, çocukların ilgilerine %85.6 oranında ikinci sırada yer verdikleri görülmektedir. Eğitim durumlarını planlarken hedef ve kazanılması beklenen davranışlara uygunluğu en düşük oranda göz önüne alanların %74.2 oranında özel anaokulunda görev yapan öğretmenler olduğu, resmi anaokulunda çalışan öğretmenlerin %52.7 ve özel anaokullarında çalışan öğretmenlerin %49.4 oranlarında, resmi anasınıfı öğretmenlerinin %61, özel anasınıfı öğretmenlerinin de %60 oranlarında etkinliklere uygunluğu göz önünde bulundurdıkları görülmektedir. Yine tablodaki bulgular eşliğinde konuya uygunluğu eğitim durumlarını planlarken göz önüne alan öğretmenlerin daha çok %53.9 oranında özel anaokulu ve %73.3 oranında özel anasınıflarında çalışan öğretmenler olduğunu söylemek de mümkündür.

Öğretmenlerin görev yaptıkları farklı okul türlerine göre eğitim durumlarının planlanmasında göz önünde bulundurulan faktörlere ilişkin görüşleri arasında çocukların ilgilerine uygunluk açısından anlamlı bir fark gözlenmez iken, hedef ve kazanılması beklenen davranışlara uygunluk, etkinliklere ve konuya uygunluk açısından aralarında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($p<0.05$).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile eğitim durumlarının planlanmasında hedef ve kazanılması beklenen davranışlara uygunluğu göz önünde bulundurmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($\chi^2(3, N=1011)=10.22, p<0.05$). Hedef ve kazanılması beklenen davranışları en düşük oranda göz önüne alan öğretmenlerin özel anaokulunda çalışan öğretmenler olduğu

görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin kız meslek lisesi mezunu olmalarından ve program ile ilgili bilgilerinin yeterli olmamasının bir sonucu olabilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile eğitim durumlarının planlanmasında etkinliklere uygunluğu göz önünde bulundurmalarına ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (χ^2 (3, N=699)=8.24, $p<0.05$). Eğitim durumlarını planlanırken anasınıfında çalışan öğretmenlerin anaokulu öğretmenlerine göre etkinliklere uygunluğu daha yüksek oranda dikkate almaları, planlamada etkinliklere uygunluğun öncelikli olduğunu düşünmelerinden ve bu konudaki bilgi eksikliklerinden kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile eğitim durumlarının planlanmasında konuya uygunluğu göz önünde bulundurmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır (χ^2 (3, N=594)=10.58, $p<0.05$). Konuya uygunluğu özel okullarda çalışan öğretmenlerin daha yüksek oranda göz önünde bulundurdıkları görülmektedir. Bu durum, özel okullarda çalışan öğretmenlerce yeni programın konu merkezli olmadığı ilkesinin yeterince benimsenmemiş olduğunun bir göstergesi olabilir.

2002 Okulöncesi Eğitim Programı daha önce uygulanan 1994 Okulöncesi Eğitim Programı'nda olduğu gibi çocuk merkezli bir programdır ve doğal olarak öğretmenin de; hedef ve kazanılması beklenen davranışların belirlenmesinde, etkinliklerin düzenlenmesinde, çocukların yaşını, gelişim özelliklerini ve bunların yanı sıra da onların ilgi ve gereksinimlerini dikkate alması kaçınılmazdır. Eğitim durumlarının planlanmasında, genel eğitim ilkeleri göz önünde bulundurularak (basitten zora, somuttan soyuta) gelişimsel hedefler belirlenmeli ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde kullanılacak etkinlikler planlanırken de çocukların ilgi, istek ve gereksinimleri ile içinde bulunduğu çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır (MEB,2002).

Tablo 47 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim durumlarının planlanması sırasında en çok çocukların ilgilerine uygunluğunu daha sonra da hedef ve kazanılması

beklenen davranışlara uygunluğunu göz önüne aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarının planlanmasında genel eğitim ilkelerini göz önünde bulundurmakla birlikte, eğitim durumlarının planlanmasında, MEB Okul Öncesi Eğitim Program kitabında da belirtilmiş olan göz önünde bulundurulması gereken faktörler arasında bağlantı kurmada rehberliğe ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim durumlarının planlanmasında göz önünde bulundurdıkları faktörlerin eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48- Öğretmenlerin Eğitim Durumlarını Planlanmasında Gözönünde Bulundurdıkları Faktörlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim durumlarının planlanmasında göz önünde bulundurulan faktörler	f / %	Eğitim durumu				TOPLAM	Chi-Square Testi
		Kız Meslek Lisesi	Ön lisans	Lisans	Diğer		
Hedef ve kazanılması beklenen davranışlara uygunluk	f	74	429	462	44	1009	$\chi^2=23,51$ sd=3 p=0,000
	satır%	7,3	42,5	45,8	4,4	100	
	sütun%	74,7	81,3	89,9	88	84,7	
Çocukların ilgilerine uygunluk	f	79	440	462	41	1022	$\chi^2=13,19$ sd=3 p=0,004
	satır%	7,7	43,1	45,2	4	100	
	sütun%	79,8	83,3	89,9	82	85,8	
Konuya uygunluk	f	60	262	251	19	592	$\chi^2=7,60$ sd=3 p=0,055
	satır%	10,1	44,3	42,4	3,2	100	
	sütun%	60,6	49,6	48,8	38	49,7	
Etkinliklere uygunluk	f	56	314	300	28	698	$\chi^2=0,48$ sd=3 p=0,922
	satır%	8	45	43,0	4	100	
	sütun%	56,6	59,5	58,4	56	58,6	
Hepsi	f	6	34	37	6	83	$\chi^2=2,34$ sd=3 p=0,503
	satır%	7,2	41	44,6	7,2	100	
	sütun%	6,1	6,4	7,2	12	7	

Tablo 48’e göre, öğretmenlerin eğitim durumlarının planlanması sırasında göz önünde bulundurdıkları faktörlerin eğitim durumuna göre dağılımı incelendiğinde, lisans mezunu öğretmenlerin %89.9 oranında hedef ve kazanılması beklenen davranışlara uygunluk ile çocukların ilgilerine uygunluğu aynı düzeyde göz önünde bulundurdıkları, diğer seçeneğinde yüksek lisans mezunu olduğunu belirten öğretmenlerin ise %88 oranında hedef ve kazanılması beklenen davranışlara uygunluğu ön planda tuttıkları görülmektedir. Kız meslek lisesi mezunu öğretmenler

%79.8 ve ön lisans mezunu öğretmenler de %83.3 oranlarında çocukların ilgilerine uygunluğu daha ön planda tuttuklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda, kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin eğitim durumlarının belirlenmesinde %60.9 ile konuya uygunluğu da oldukça yüksek bir oranda göz önüne aldıkları anlaşılmaktadır. Konuya uygunluğu en düşük oranda göz önünde bulunduran grubun ise %38 oranında yüksek lisans mezunu öğretmenler olduğu görülmektedir. “Diğer” seçeneğinde, eğitim durumlarının planlanmasında hepsini göz önünde bulundurduğunu belirten öğretmenlerin dağılımı incelendiğinde yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin %12 ile diğer bütün gruplardan daha yüksek bir oran belirttiği görülmektedir.

Eğitim durumlarının planlanmasında hedef ve kazanılması beklenen davranışlara uygunluğu en fazla göz önünde bulunduran öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenler olduğu, en düşük oranda göz önünde bulunduran öğretmenlerin ise kız meslek lisesi mezunu öğretmenler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile eğitim durumlarının planlanmasında hedef ve kazanılması beklenen davranışlara uygunluğu göz önünde bulundurmalarına ilişkin görüşleri arasındaki gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2 (3, N=1009)=23.51, p<0.05$).

Eğitim durumlarının planlanmasında çocukların ilgilerine uygunluğu en fazla lisans mezunu öğretmenler göz önünde bulundururken, en az kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin göz önünde bulundurduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile eğitim durumlarının planlanmasında çocukların ilgilerine uygunluğu göz önünde bulundurmalarına ilişkin görüşleri arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2 (3, N=1022)=13.19, p<0.05$).

Tablo 48’deki bulgulardan, eğitim durumlarının planlanmasında hedef ve kazanılması beklenen davranışlara uygunluk ile çocukların ilgilerine uygunluğu kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla daha düşük oranda göz önünde bulundurdıkları buna bağlı olarak da eğitim düzeyinin artmasına paralel olarak öğretmenlerin program ile ilgili hassasiyetlerinin de arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim durumlarının hazırlanmasında karşılaştıkları güçlüklerin okul türüne göre dağılımı Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49- Öğretmenlerin Eğitim Durumlarının Hazırlanmasında Karşılaştıkları Güçlüklerin Okul Türüne Göre Dağılımı

Eğitim durumlarının hazırlanmasında karşılaşılan güçlükler	f / %	Okul türü				TOPLAM	Chi-Square Testi
		resmi anaokulu	özel anaokulu	resmi anasınıfı	özel anasınıfı		
Fiziksel koşulların yetersizliği	f	64	10	495	6	575	$\chi^2=124,64$ sd=3 p=0,000
	satır%	11,1	1,7	86,1	1	100	
	sütun%	28,8	11,2	58	20	48,2	
Çocuk sayısının fazlalığı	f	91	5	362	4	462	$\chi^2=54,71$ sd=3 p=0,000
	satır%	19,7	1,1	78,4	0,9	100	
	sütun%	41	5,6	42,4	13,3	38,7	
Materyal seçimi ve hazırlığı	f	72	13	270	8	363	$\chi^2=11,75$ sd=3 p=0,008
	satır%	19,8	3,6	74,4	2,2	100	
	sütun%	32,4	14,6	31,7	26,7	30,4	
Eğitim ortamının düzenlenmesi	f	34	9	216	5	264	$\chi^2=19,01$ sd=3 p=0,000
	satır%	12,9	3,4	81,8	1,9	100	
	sütun%	15,3	10,1	25,3	16,7	22,1	
Ailelerin tutumu	f	39	12	170	4	225	$\chi^2=3,16$ sd=3 p=0,367
	satır%	17,3	5,3	75,6	1,8	100	
	sütun%	17,6	13,5	19,9	13,3	18,8	
Yöntem ve tekniklerin seçimi	f	29	22	103	9	163	$\chi^2=17,91$ sd=3 p=0,000
	satır%	17,8	13,5	63,2	5,5	100	
	sütun%	13,1	24,7	12,1	30	13,7	
Okul yöneticilerinin ve müfettişlerin tutumu	f	17	3	109	1	130	$\chi^2=12,47$ sd=3 p=0,006
	satır%	13,1	2,3	83,8	0,8	100	
	sütun%	7,7	3,4	12,8	3,3	10,9	
Diğer	f	3	1	13	-	17	$\chi^2=0,560$ sd=3 p=0,906
	satır%	17,6	5,9	76,5	-	100	
	sütun%	1,4	1,1	1,5	-	1,4	

Tablo 49 incelendiğinde, eğitim durumlarının hazırlanmasında öğretmenlerin %48.2’si fiziksel koşulların yetersizliğini, %38.7’si çocuk sayısının fazlalığını, %30.4’ü materyal seçimi ve hazırlığını güçlük yaşamalarının nedeni olarak gösterirken, %22.1’i eğitim durumunun belirlenmesini, %18.8’i ailelerin tutumunu, %13.7’si yöntem ve tekniklerin seçimini, %10.9’u da okul yöneticilerinin ve müfettişlerin tutumunu neden olarak göstermişlerdir. Öğretmenlerin %1.4’ü de “Diğer” seçeneğinde, belirtilen bütün nedenlerin eğitim durumlarının hazırlanmasında güçlük nedeni olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre eğitim durumlarının hazırlanmasında karşılaştıkları güçlükler bakıldığında, resmi anasınıfı öğretmenlerinin; %58 oranında fiziksel koşulların yetersizliği, %42.4 oranında çocuk sayısının fazlalığı ve %25.3 oranında eğitim ortamının düzenlenmesinde diğer okullarda görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek bir oranda güçlük yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile eğitim durumlarının hazırlanmasında karşılaştıkları güçlüklerden; fiziksel koşulların yetersizliği, çocuk sayısının fazlalığı, materyal seçimi ve hazırlığı, eğitim ortamının düzenlenmesi, yöntem ve tekniklerin seçimi, okul yöneticilerinin ve müfettişlerin tutumuna ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Buna göre, fiziksel koşulların yetersizliği, çocuk sayısının fazlalığı, materyal seçimi ve hazırlığı, eğitim ortamının düzenlenmesinde ve okul yöneticilerinin ve müfettişlerin tutumu söz konusu olduğunda resmi anaokulu ve anasınıfı öğretmenleri, yöntem ve tekniklerin seçiminde ise özel anaokulu ve anasınıfı öğretmenleri daha fazla güçlükle karşılaşmaktadır.

Resmi anasınıfı öğretmenlerinin fiziksel koşulların yetersizliği, çocuk sayısının fazlalığı ve eğitim ortamının düzenlenmesinde daha fazla sorun yaşamaları; okulöncesi eğitimde hedeflenen okullaşma oranına ulaşılabilmesi amacıyla MEB'e bağlı bütün örgün ve yaygın eğitim kurumlarında mevcut fiziksel koşullar doğrultusunda okulöncesi eğitime uygun koşullar gözetilmeden anasınıfı açılmasının bir sonucu olabilir.

Eğitim durumlarının hazırlanmasında karşılaşılan güçlüklerden biri olan materyal seçimi ve hazırlığında, en çok güçlük çeken öğretmenlerin %32.4 oranı ile resmi anaokulu öğretmenleri olduğu, ardından yakın bir oranla %31.7 ile resmi anasınıfı öğretmenlerinin geldiği görülmektedir. Özel anasınıfı öğretmenleri materyal seçimi ve hazırlığında %26.7 oranında güçlükle karşılaştıklarını belirtirken özel anaokulu öğretmenlerinde bu oranın %14.6'ya düştüğü gözlenmektedir. Bu bulguya göre, materyal seçimi ve hazırlığında özel anaokulu öğretmenlerinin çok fazla bir güçlük yaşamadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile materyal seçimi ve hazırlığını karşılaşılan bir güçlük olarak görmelerine ilişkin

görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (χ^2 (3, N=363)=11.75, $p<0.05$).

Gruplar arasındaki özel okullar lehine olan bu farklılık, materyal seçimi ve hazırlığında özel okulların imkanlarının daha yeterli olması sebebiyle bu konuda fazla bir sorun yaşamamalarından kaynaklanmış olabilir.

Eğitim durumlarının hazırlanmasında, %19.9 oranında ailelerin tutumunu, %12.8 oranında okul yöneticilerinin ve müfettişlerin tutumunu karşılaşılan güçlükler olarak en fazla ifade eden öğretmenlerin resmi anasınıfı öğretmenleri olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile ailelerin tutumunu karşılaşılan bir güçlük olarak görmelerine ilişkin görüşleri arasında gözlenen fark anlamlı bulunmaz iken, okul yöneticilerinin ve müfettişlerin tutumunu karşılaşılan bir güçlük olarak görmeleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (χ^2 (3, N=130)=12.47, $p<0.05$). Bunun nedeni, belirli fiziksel niteliklere sahip olmayan anasınıflarında öğretmenlerin programı uygularken daha çok güçlükle karşılaşması ve okulöncesi eğitim alanını çok iyi tanımayan müfettişler ve okul müdürlerinden de bu konuda gerekli rehberliği ve desteği alamaması olabilir.

Kuvvet (2001) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi öğretimle ilgili karşılaştıkları problemleri incelediği araştırmasında, okulöncesi eğitim kurumlarındaki fiziksel şartlarla ilgili problemlerin sınıf içi öğretimi etkilediği sonucunu bulmuştur.

Kandır (1991) ise okul öncesi eğitim kurumlarında 4-6 yaş grubu eğitim programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmada, öğretmenlerin okulöncesi eğitim programının uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar içinde en önemlilerinin öğrenci sayısının çokluğu ve araç-gereç yetersizliği olduğunu belirlemiştir.

Tablo 49'a göre, öğretmenlerin eğitim durumlarının hazırlanması sırasında karşılaştıkları güçlüklerin başında fiziksel koşulların yetersizliği, çocuk sayısının fazlalığı ile materyal seçimi ve hazırlığının geldiği, eğitim durumlarını hazırlarken en çok güçlükle karşılaşanların resmi anasınıfı öğretmenleri olduğu bununla beraber

resmi anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin özel anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlere oranla eğitim durumlarının hazırlanmasında daha çok güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Bu sonuç ve yukarıdaki araştırmaların sonuçları, eğitim programının amacına ulaşabilmesi için okulöncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının uygunluğunun yanı sıra sınıflardaki çocuk sayısı ve araç-gerecin de oldukça önemli olduğunu vurgulamakta, gerekçe olarak da en iyi planlanmış programların dahi uygun bir ortam olmadığında başarıya ulaşamadığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumlarının hazırlanmasında karşılaştıkları güçlüklerin bölgelere göre dağılımı Tablo 50’de verilmiştir.



Tablo 50- Öğretmenlerin Eğitim Durumlarının Hazırlanmasında Karşılaştıkları Güçlüklerin Bölgelere Göre Dağılımı

Eğitim durumlarının hazırlanmasında karşılaşılan güçlükler	f / %	Bölgeler							TOPLAM	Chi-Square Testi
		Marmara Bölgesi	Ege Bölgesi	Akdeniz Bölgesi	İç anadolu Bölgesi	Karadeniz Bölgesi	Doğu Anadolu Bölgesi	Güneydoğu Anadolu Bölgesi		
Fiziksel koşulların yetersizliği	f	190	70	80	110	72	22	31	575	$\chi^2=30,06$
	satır%	33	12,2	13,9	19,1	12,5	3,8	5,4	100	sd=6
	sütun%	46,5	37,2	52,6	49,8	66,7	36,7	55,4	48,2	p=0,035
Çocuk sayısının fazlaılığı	f	168	86	61	78	35	18	16	462	$\chi^2=12,25$
	satır%	36,4	18,6	13,2	16,9	7,6	3,9	3,5	100	sd=6
	sütun%	41,1	45,7	40,1	35,3	32,4	30	28,6	38,7	p=0,056
Materyal seçimi ve hazırlığı	f	118	45	41	70	42	25	22	363	$\chi^2=14,55$
	satır%	32,5	12,4	11,3	19,3	11,6	6,9	6,1	100	sd=6
	sütun%	28,9	23,9	27	31,7	38,9	41,7	39,3	30,4	p=0,024
Eğitim ortamının düzenlenmesi	f	74	47	34	48	34	10	17	264	$\chi^2=13,52$
	satır%	28	17,8	12,9	18,2	12,9	3,8	6,4	100	sd=6
	sütun%	18,1	25	22,4	21,7	31,5	16,7	30,4	22,1	p=0,035
Ailelerin tutumu	f	60	42	40	38	15	13	17	225	$\chi^2=19,00$
	satır%	26,7	18,7	17,8	16,9	6,7	5,8	7,6	100	sd=6
	sütun%	14,7	22,3	26,3	17,2	13,9	21,7	30,4	18,8	p=0,004
Yöntem ve tekniklerin seçimi	f	62	23	18	26	13	11	10	163	$\chi^2=4,39$
	satır%	38	14,1	11	16	8	6,7	6,1	100	sd=6
	sütun%	15,2	12,2	11,8	11,8	12	18,3	17,9	13,7	p=0,624
Okul yöneticilerinin ve müfettişlerin tutumu	f	33	29	21	21	11	8	7	130	$\chi^2=9,69$
	satır%	25,4	22,3	16,2	16,2	8,5	6,2	5,4	100	sd=6
	sütun%	8,1	15,4	13,8	9,5	10,2	13,3	12,5	10,9	p=0,138
Diğer	f	9	3	1	1	3	-	-	17	$\chi^2=7,00$
	satır%	52,9	17,6	5,9	5,9	17,6	-	-	100	sd=6
	sütun%	2,2	1,6	0,7	0,5	2,8	-	-	1,4	p=0,320

Tablo 50’de, öğretmenlerin geneli tarafından eğitim durumlarının hazırlanmasında birinci derecede güçlük olarak belirtilen fiziksel koşulların yetersizliği, bölgelere göre incelendiğinde, en yüksek oranın %66.7 oranında Karadeniz Bölgesi’nde olduğu, ardından %55.4 ile Güneydoğu Anadolu ve %52.6 ile Akdeniz Bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin fiziksel koşulların yetersizliğini dile getirdikleri görülmektedir. İç Anadolu Bölgesi’ndeki öğretmenler %49.8 ve Marmara Bölgesi’ndeki öğretmenler %46.5 ile birbirine yakın oranlarda fiziksel koşulların yetersizliğini karşılaşılan bir güçlük olarak nitelendirirken, bu konuda en az güçlük belirten bölgelerin %37.2 oranında Ege ve %36.7 oranında Doğu Anadolu Bölgeleri’nde görev yapan öğretmenler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarının hazırlanmasında fiziksel koşulların yetersizliğini bir güçlük olarak nitelendirmeleri ile görev yaptıkları bölgeler arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2(6, N=575)=30.06, p<0.05$).

Öğretmenlerin geneli tarafından eğitim durumlarının hazırlanmasında ikinci derecede güçlük olarak belirtilen çocuk sayısının çokluğu bölgelere göre değerlendirildiğinde; en yüksek oranın %45.7 ile Ege Bölgesi’nde olduğu, ardından birbirine yakın oranlarda %41.1 ile Marmara ve %40.1 ile Akdeniz Bölgelerinin geldiği görülmektedir. Bu konuda en az güçlük bildiren bölge ise, %28.6 ile Güneydoğu Anadolu Bölgesidir. Öğretmenlerin eğitim durumlarının hazırlanmasında çocuk sayısının çokluğunu bir güçlük olarak nitelendirmeleri ile görev yaptıkları bölgeler arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Öğretmenlerin geneli tarafından eğitim durumlarının hazırlanmasında üçüncü derecede güçlük olarak belirtilen materyal seçimi ve hazırlığının bölgelere göre dağılımına bakıldığında; en yüksek oran bildiren öğretmenlerin %41.7 oranında Doğu Anadolu Bölgesi’nde görev yaptığı, ardından birbirine yakın oranlarda %39.3 ile Güneydoğu Anadolu ve %38.9 ile Karadeniz Bölgesi’nde çalışan öğretmenlerin materyal seçimi ve hazırlığını karşılaşılan bir güçlük olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Bölgeler arası karşılaştırmada materyal seçimi ve hazırlığını

karşılaşılan bir güçlük olarak en düşük oranda belirten öğretmenlerin, %23.9 oranında Ege Bölgesi'nde görev yapan öğretmenler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarının hazırlanmasında materyal seçimi ve hazırlığını bir güçlük olarak nitelendirmeleri ile görev yaptıkları bölgeler arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2 (6, N=363)=14.55, p<0.05$).

Öğretmenlerin geneli tarafından eğitim durumlarının hazırlanmasında dördüncü derecede güçlük olarak belirtilen eğitim ortamının düzenlenmesinde bölgelere göre dağılım incelendiğinde; eğitim ortamının düzenlenmesini en yüksek oranda %31.5 ile Karadeniz ve %30.4 ile Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde çalışan öğretmenler bir güçlük olarak nitelendirirken, bu konuyu %16.7 oranı ile Doğu Anadolu ve %18.1 oranı ile de Marmara Bölgesi'nde görev yapan öğretmenlerin diğer bölgelerde görev yapan öğretmenlere oranla daha düşük oranda güçlük çekilen bir durum olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarının hazırlanmasında eğitim ortamının düzenlenmesini bir güçlük olarak nitelendirmeleri ile görev yaptıkları bölgeler arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2 (6, N=264)=13.52, p<0.05$).

Öğretmenlerin geneli tarafından eğitim durumlarının hazırlanmasında beşinci derecede güçlük olarak nitelendirilen ailelerin tutumunu en çok %30.4 oranında Güneydoğu Anadolu, ardından %26.3 oranı ile Akdeniz ve %21.7 oranı ile Doğu Anadolu Bölgeleri'nde görev yapan öğretmenler karşılaşılan bir güçlük olarak nitelendirirken, bu durumu, %14.7 oranı ile Marmara Bölgesi'nde görev yapan öğretmenlerin en düşük oranda bir güçlük olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarının hazırlanmasında eğitim ortamının düzenlenmesini bir güçlük olarak nitelendirmeleri ile görev yaptıkları bölgeler arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2 (6, N=225)=19.00, p<0.05$).

Öğretmenlerin geneli tarafından eğitim durumlarının hazırlanmasında altıncı derecede güçlük olarak belirtilen yöntem ve tekniklerin seçimi bölgelere göre incelendiğinde; bölgeler arasında belirgin bir farklılığın olmadığı, öğretmenlerin

birbirine yakın oranlar bildirdiği, yöntem ve tekniklerin seçiminde en yüksek oran bildiren öğretmenlerin %18.3 oranı ile Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan öğretmenler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarının hazırlanmasında yöntem ve tekniklerin seçimini bir güçlük olarak nitelendirmeleri ile görev yaptıkları bölgeler arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Diğer seçeneğinde, sözü edilen güçlüklerin hepsinin eğitim durumlarının düzenlenilmesinde etken olduğunu belirten öğretmenlere bakıldığında ise, en yüksek oranın %2.8 ile Karadeniz Bölgesi'nde olduğu, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde hepsini güçlük olarak gören öğretmenin bulunmadığı görülmektedir.

Koç, Taylan ve Bekman (2002), "Türkiye'de Okulöncesi Eğitimi: Hizmete Duyulan İhtiyaçların Saptanması ve Çocuğun Dil Yetisi Düzeyinin Değerlendirilmesi" konulu araştırmalarında; İstanbul, Diyarbakır ve Van illerinde görev yapan anasınıfı öğretmenlerinin %58'inin uygulamalarda fiziksel yetersizlikler, araç-gereç eksikliği ve yardımcı personel yetersizliği nedenlerinden dolayı zorluk çektiklerini, özellikle fiziksel koşulların uygunluğunu İstanbul dışındaki öğretmenlerin daha yetersiz buldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 50'de, öğretmenlerin fiziksel koşulların yetersizliğini, materyal seçimi ve hazırlığını, eğitim ortamının düzenlenmesini ve ailelerin tutumunu bir güçlük olarak nitelendirmeleri ile görev yaptıkları bölgeler arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Fiziksel koşulların yetersizliğini karşılaşılan bir güçlük olarak nitelendiren öğretmenlerin en fazla Karadeniz ardından Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan öğretmenler olduğu; materyal seçimi ve hazırlığında Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki öğretmenlerin daha çok sorun yaşadıkları; eğitim ortamının düzenlenmesinde en yüksek oranlarda Karadeniz ile Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde çalışan öğretmenlerin güçlük çektikleri; ailelerin tutumunu en fazla Güneydoğu Anadolu, en düşük oranda da Marmara Bölgesi'nde görev yapan öğretmenlerin bir güçlük olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Diğer bölgelere oranla, fiziksel koşulların yetersizliğini, materyal seçimi ve hazırlığını,

eğitim ortamının dñzenlenmesini ve ailelerin tutumunu bir gñçlük olarak en fazla nitelendiren ðđretmenlerin, Gñneydođu Anadolu Bðlgesinde gðrev yapan ðđretmenler olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, Koç, Taylan ve Bekman'ın (2002) araştırma sonucu ile paralellik gðstermektedir.

ðđretmenlerin Okulñncesi Eğitim Programındaki hedeflerin gerçekleşme dñzeyine ilişkin gðrñřlerinin dağılımı ve ortalama puanları Tablo 51'de verilmiştir.



Tablo 51- Öğretmenlerin Okulöncesi Eğitim Programındaki Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı ve Ortalama Puanları ($\bar{x}$)

PSİKOMOTOR ALAN	Tamamen gerçekleşiyor		Çoğunlukla gerçekleşiyor		Bazen gerçekleşiyor		Nadiren gerçekleşiyor		Hiç gerçekleşmiyor		TOPLAM		$\bar{x}$	S.S.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
H.1.Bedensel koordinasyon gerektiren hareketleri yapabilme	549	46,6	522	44,4	88	7,5	15	1,3	3	0,3	1177	100	4,36	,70
H.2.Farklı büyüklüklerdeki nesnelerle çeşitli hareketleriyapabilme	449	38,3	519	44,3	162	13,8	38	3,2	3	0,3	1171	100	4,17	,80
H.3.El ve göz koordinasyonu gerektiren hareketleri yapabilme	645	55,1	454	38,8	60	5,1	12	1,0	-	-	1171	100	4,48	,64
H.4.Denge gerektiren hareketleri yapabilme	401	34,3	513	43,9	192	16,4	48	4,1	14	1,2	1168	100	4,06	,88
H.5.Büyük kaslarını kullanarak güç gerektiren hareketleri yapabilme	551	47,1	459	39,2	131	11,2	25	2,1	5	0,4	1171	100	4,30	,78
H.6.Küçük kaslarını kullanarak güç gerektiren hareketleri yapma	639	55,7	434	37,8	61	5,3	11	1,0	2	0,2	1147	100	4,48	,66
SOSYAL-DUYGUSAL ALAN														
H.1.Duygularını fark edebilme	488	41,6	535	45,6	133	11,3	15	1,3	2	0,2	1173	100	4,27	,72
H.2.Duygularını kontrol edebilm	335	28,7	555	47,6	238	20,4	29	2,5	10	0,9	1167	100	4,01	,82
H.3.Kendi kendini güdüleyebilme	319	27,5	547	47,2	238	20,5	54	4,7	2	0,2	1160	100	3,97	,83
H.4.Başkalarının duygularını fark edebilme	314	27,2	548	47,4	240	20,8	53	4,6	-	-	1155	100	3,97	,81
H.5.Canlılara ve farklı özellikte olan kişilere karşı olumlu tavır gösterebilme	354	30,3	573	49,0	208	17,8	32	2,7	3	0,3	1170	100	4,06	,78
H.6.Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme	355	30,5	593	51,0	196	16,9	17	1,5	2	0,2	1163	100	4,10	,73
H.7.Toplumsal yaşamın nasıl sürdüğünü farkedebilme	416	35,7	544	46,7	169	14,5	31	2,7	4	0,3	1164	100	4,15	,79
H.8.Atatürk ile ilgili etkinliklere ilgi gösterebilme	698	60,0	414	35,6	41	3,5	9	0,8	1	0,1	1163	100	4,55	,61
H.9.Çevresindeki olgu ve olayların estetik özelliklerini farkedebilme	430	37,0	507	43,6	179	15,4	41	3,5	5	0,4	1162	100	4,13	,83
H.10.Çevresini estetik bakımdan düzenleyebilme	340	29,0	621	53,0	179	15,3	27	2,3	4	0,3	1171	100	4,08	,75
H.11.Estetik özellikler taşıyan özgün ürünler oluşturabilme	258	22,1	566	48,5	292	25,0	45	3,9	7	0,6	1168	100	3,88	,81
H.12.Çeşitli sanat dallarındaki eserlerin özelliklerini farkedebilme	202	17,3	454	38,9	384	32,9	102	8,7	25	2,1	1167	100	3,60	,94
H.13.Yaşamın iyileştirilmesinde ve korunmasında sorumluluk alabilme	286	24,8	579	50,3	223	19,4	54	4,7	10	0,9	1152	100	3,93	,84
BİLİŞSEL ALAN														
H.1.Gözlem yapabilme	599	51,2	476	40,7	80	6,8	14	1,2	-	-	1169	100	4,42	,67
H.2.Verilen nesne, durum, olay, sayı ya da sözcükleri hatırlayabilme	477	40,8	611	52,3	75	6,4	5	0,4	-	-	1168	100	4,34	,61
H.3.Verilen nesne,olay ya da varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirebilme	593	50,8	488	41,8	77	6,6	8	0,7	2	0,2	1168	100	4,42	,66
H.4.Verilen nesne,olay ya da varlıkları çeşitli özelliklerine göre gruplayabilme	597	51,1	475	40,7	85	7,3	10	0,9	1	0,1	1168	100	4,42	,67

	Tamamen gerçekleşiyor		Çoğunlukla gerçekleşiyor		Bazen gerçekleşiyor		Nadiren gerçekleşiyor		Hiç gerçekleşmiyor		TOPLAM		$\bar{x}$	S.S.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
H.6.Verilen nesneleri sayabilme	721	61,8	384	32,9	51	4,4	7	0,6	3	0,3	1166	100	4,55	,63
H.7.Tek basamaklı sayılarla basit toplama ve çıkarma işlemleri yapabilme	381	32,8	526	45,3	193	16,6	46	4,0	16	1,4	1162	100	4,04	,88
H.8.Günlük yaşamda kullanılan belli başlı sembollerini tanıyabilme	520	44,6	533	45,7	88	7,5	25	2,1	1	0,1	1167	100	4,32	,71
H.9.Mekanda konum kavramı ile ilgili verilen yönergeleri uygulayabilme	529	45,4	506	43,5	107	9,2	20	1,7	2	0,2	1164	100	4,32	,73
H.10.Zamanla ilgili bazı kavramlar ile belirli etkinlikler arasında ilişki kurabilme	335	28,9	585	50,4	198	17,1	38	3,3	5	0,4	1161	100	4,04	,79
H.11.Belli durumlarla ve olaylarla ilgili neden-sonuç ilişkisi	390	33,5	581	49,9	166	14,3	23	2,0	4	0,3	1164	100	4,14	,75
H.12.Verilen bir problem durumunu çözebilme	300	25,8	599	51,5	225	19,4	32	2,8	6	0,5	1162	100	3,99	,78
H.13.Çeşitli durumlarda kullanılan sözcüklerin anlamlarını kavrayabilme	371	31,8	599	51,3	176	15,1	21	1,8	-	-	1167	100	4,13	,72
H.14.Türkçeyi dil bilgisi kurallarına uygun olarak kullanabilme	366	31,3	631	54,0	139	11,9	31	2,7	1	0,1	1168	100	4,14	,73
H.15.Belli bir nesne, varlık ya da olayı tanımlayabilme	441	37,9	604	51,9	101	8,7	16	1,4	1	0,1	1163	100	4,26	,68
H.16.Dili etkili bir şekilde kullanabilme	420	36,1	612	52,5	106	9,1	25	2,1	2	0,2	1165	100	4,22	,71
H.17.Sesleri ayırt edebilme	566	48,5	495	42,4	86	7,4	18	1,5	2	0,2	1167	100	4,38	,70
H.18.Atatürk'ün yaşamı ve kişiliği ile ilgili özellikleri fark edebilme	669	57,3	429	36,7	55	4,7	11	0,9	4	0,3	1168	100	4,50	,66
H.19.Atatürk'ün için önemini fark edebilme	717	62,3	378	32,9	43	3,7	9	0,8	3	0,3	1150	100	4,56	,63
ÖZBAKIM BECERİLERİ														
H.1.Giyisleri giyip çıkarma ile ilgili davranışları göstere bilme	623	53,1	465	39,6	73	6,2	12	1,0	-	-	1173	100	4,45	,66
H.2.Dengeli beslenme ile ilgili davranışları gösterme	456	38,8	594	50,6	107	9,1	16	1,4	1	0,1	1174	100	4,27	,69
H.3.Sağlıklı yaşayabilmek için gerekli temizlik kurallarını uygulayabilme	632	53,9	479	40,8	48	4,1	13	1,1	1	0,1	1173	100	4,47	,64
H.4.Sağlıklı yaşayabilmek için dinlenme ile ilgili davranışları gösterebilme	483	42,3	533	46,6	100	8,7	19	1,7	8	0,7	1143	100	4,28	,75
H.5.Kendini kazalardan ve tehlikelerden koruyabilme	379	32,3	646	55,1	125	10,7	18	1,5	4	0,3	1172	100	4,18	,70

Tablo 51’de, 2002 OÖE Programı’nda yer alan hedeflerin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri gelişim alanlarına göre incelendiğinde; “Psikomotor alandaki” hedeflerin gerçekleşme düzeyine ilişkin ortalama puanların 4.06 ile 4.48 arasında değiştiği görülmektedir. Bu ortalama puanlar, 5’li derecelendirme ölçeğinin “çoğunlukla gerçekleşiyor” ve “tamamen gerçekleşiyor” düzeyleri arasına gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programındaki psikomotor gelişim alanı ile ilgili hedeflerin genellikle gerçekleştirildiği düşüncesinde oldukları söylenilebilir. “Sosyal-duygusal alandaki” hedeflerin gerçekleşme düzeyine ilişkin ortalama puanlara bakıldığında, 3.60 ile 4.55 arasında değiştiği görülmektedir. Bu ortalama puanlar, 5’li derecelendirme ölçeğinin “çoğunlukla gerçekleşiyor” ve “tamamen gerçekleşiyor” düzeyleri arasına gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programındaki sosyal-duygusal gelişim alanı ile ilgili hedeflerin genellikle gerçekleştirildiği düşüncesinde oldukları söylenilebilir. “Bilişsel alandaki” hedeflerin gerçekleşme düzeyine ilişkin ortalama puanların 3.99 ile 4.56 arasında değiştiği görülmektedir. Bu ortalama puanlar, 5’li derecelendirme ölçeğinin “çoğunlukla gerçekleşiyor” ve “tamamen gerçekleşiyor” düzeyleri arasına gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programındaki bilişsel gelişim alanı ile ilgili hedeflerin genellikle gerçekleştirildiği düşüncesinde oldukları söylenilebilir. “Özbakım becerileri” ile ilgili hedeflerin gerçekleşme düzeyine ilişkin ortalama puanların 4.18 ile 4.45 arasında değiştiği görülmektedir. Bu ortalama puanlar, 5’li derecelendirme ölçeğinin “çoğunlukla gerçekleşiyor” ve “tamamen gerçekleşiyor” düzeyleri arasına gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programındaki özbakım becerileri ile ilgili hedeflerin genellikle gerçekleştirildiği düşüncesinde oldukları söylenilebilir.

Tablo 51'deki bulgular, öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programındaki hedeflerin çoğunlukla ve tamamen gerçekleştiğini düşündüklerini ve bu konuda fazla bir sorun yaşanmadığını gösteriyor denilebilir.

Güler (2001) 1994 Okulöncesi Eğitim Programını değerlendirdiği araştırmasında; anaokulu ve anasınıfı programlarının hedeflerinin gerçekleştirilmesi konusunda öğretmenler tarafından çok fazla bir sorun olmadığını saptamıştır. Bu bulgu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Okul öncesi eğitim programındaki gelişim alanları ve hedefler birer alt ölçek olarak değerlendirilerek farklı okullarda çalışan öğretmenlerin bu alt ölçeklerden aldıkları ortalama puanları hesaplanmış ve elde edilen ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını gözlemlemek için söz konusu veriler tek yönlü anova yöntemiyle incelenmiştir.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programındaki hedeflerin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre Anova betimsel istatistikleri Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52- Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Anova Betimsel İstatistikleri

Gelişim alanları	Okul türü	F	$\bar{x}$	S.S
Psiko-motor alan	resmi anaokulu	211	25,89	3,15
	özel anaokulu	83	26,92	2,93
	resmi anasınıfı	799	25,70	3,34
	özel anasınıfı	25	26,92	2,73
	Toplam	1118	25,86	3,28
Sosyal-duygusal alan	resmi anaokulu	198	51,85	7,20
	özel anaokulu	83	55,45	6,25
	resmi anasınıfı	760	52,88	7,32
	özel anasınıfı	27	56,25	6,64
	Toplam	1068	52,98	7,27
Bilişsel alan	resmi anaokulu	198	75,56	9,49
	özel anaokulu	83	78,75	10,46
	resmi anasınıfı	758	77,68	8,78
	özel anasınıfı	28	80,28	7,99
	Toplam	1067	77,44	9,08
Öz bakım becerileri	resmi anaokulu	213	21,36	2,82
	özel anaokulu	88	22,03	2,59
	resmi anasınıfı	804	21,70	2,82
	özel anasınıfı	30	21,86	2,81
	Toplam	1135	21,66	2,80

Tablo 52’de, 2002 OÖE Programı’nda yer alan hedeflerin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; psiko-motor gelişim alanından alınan ortalama puanların resmi anaokullarında 25.89, özel anaokullarında 26.92 olduğu, resmi anasınıflarında bu gelişim alanından alınan ortalama puanının 25.70, özel anasınıflarında bu puanın 26.92 olduğu görülmektedir. Resmi ve özel okullar arasında psiko-motor alandaki hedeflerin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında belirgin bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir.

Öğretmenlerin sosyal-duygusal alandaki hedeflerin gerçekleşmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde, alınan ortalama puanların resmi anaokullarında 51.85 iken, özel anaokullarında 55.45’e yükseldiği, resmi anasınıflarında bu etkinliğin gerçekleştirilmesinden alınan ortalama puanının 52.88, buna karşın özel anasınıflarında alınan puanın 56.25 olduğu görülmektedir. Burada, Öğretmenlerin

sosyal-duygusal alandaki hedeflerin gerçekleşmesine ilişkin görüşlerde gruplar arasında farklılık olduğu gözlenmektedir.

Öğretmenlerin bilişsel alandaki hedeflerin gerçekleşmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde, alınan ortalama puanların resmi anaokullarında 75.56 iken, özel anaokullarında 78.75'e yükseldiği, resmi anasınıflarında bu etkinliğin gerçekleştirilmesinden alınan ortalama puanının 77.68, buna karşın özel anasınıflarında alınan puanın 80.28 olduğu görülmektedir. Burada, öğretmenlerin bilişsel alandaki hedeflerin gerçekleşmesine ilişkin görüşlerde gruplar arasında farklılık olduğu gözlenmektedir.

Öğretmenlerin öz bakım becerilerindeki hedeflerin gerçekleşmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde öz bakım becerilerinden alınan ortalama puanların resmi anaokullarında 21.36, özel anaokullarında 22.03 olduğu, resmi anasınıflarında bu gelişim alanından alınan ortalama puanının 21.70, özel anasınıflarında bu puanın 21.86 olduğu görülmektedir. Resmi ve özel okullar arasında öz bakım becerilerindeki hedeflerin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında belirgin bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir.

Tablo 52'de yer alan farklı okullarda çalışan öğretmenlerin söz konusu alt ölçekten aldıkları ortalama puanların istatistiksel olarak birbirinden farklı olup olmadığını gözlemlemek için tek yönlü Anova uygulanmış, gruplar arasında genel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlendiğinde de spesifik olarak hangi grupların birbirinden farklı olduğunu belirlemek için Post-Hoc Testleri uygulanarak, grup düzeyinde çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programındaki hedeflerin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre Anova sonuçları Tablo 53'de verilmiştir.

Tablo 53- Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Anova Sonuçları

Gelişim alanları		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Ort. Kare	F	Anlm.
psikomotor alan	Gruplar arası	141,344	3	47,115	4,401	,004
	Gruplar içi	11926,166	1114	10,706		
	Toplam	12067,511	1117			
sosyal-duygusal alan	Gruplar arası	1055,153	3	351,718	6,760	,000
	Grup içi	55362,544	1064	52,032		
	Toplam	56417,697	1067			
bilişsel alan	Gruplar arası	1110,691	3	370,230	4,529	,004
	Gruplar içi	86896,280	1063	81,746		
	Toplam	88006,971	1066			
öz bakım becerileri	Gruplar arası	33,346	3	11,115	1,411	,238
	Gruplar içi	8907,755	1131	7,876		
	Toplam	8941,101	1134			

Tablo 53'e göre, farklı okullarda çalışan öğretmenlerin psiko-motor gelişim alanındaki hedeflerin gerçekleşme durumuna ilişkin görüşlerinin ortalama değerleri arasında $p < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F(3, 1114) = 4.401, p = .004$). Spesifik olarak hangi grupların birbirinden farklı olduğunu belirlemek için uygulanan Tukey HSD Post-Hoc Testi sonuçlarına bakılmıştır. Buna göre; psikomotor gelişim alanındaki hedeflerin gerçekleşmesine ilişkin görüşler açısından özel anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanının ($M = 26.92$) resmi anasınıfında ($M = 25.70$) görev yapan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı bir şekilde farklı olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar; özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin, resmi anasınıfında çalışan öğretmenlere kıyasla, psikomotor gelişim alanındaki hedeflerin kurumlarında gerçekleşme durumlarını daha olumlu olarak değerlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Sosyal-duygusal gelişim alanındaki hedeflerin gerçekleşme durumuna ilişkin farklı okullarda çalışan öğretmen görüşlerinin ortalama değerleri arasında $p < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F (3, 1064) = 6.760, p = .000$). Spesifik olarak hangi grupların birbirinden farklı olduğunu belirlemek için uygulanan Tukey HSD Post-Hoc Testi sonuçlarına bakılarak yapılan karşılaştırmada sosyal-duygusal gelişim alanındaki hedeflerin gerçekleşmesine dair görüşler açısından özel anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanının ($M = 55.45$) resmi anaokulu ($M = 51.85$) ve resmi anasınıfında ($M = 52.88$) görev yapan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı bir şekilde farklı olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar; özel anaokulundaki çalışan öğretmenlerin, resmi anasınıfında ve resmi anaokulunda çalışan öğretmenlere kıyasla, kurumlarındaki sosyal-duygusal gelişim alanındaki hedeflerin gerçekleşme durumlarını daha olumlu olarak değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Aynı şekilde, özel anasınıfında görev yapan öğretmenlerin ortalama puanları ($M = 55.45$) ile resmi anasınıfında görev yapan öğretmenlerin ortalama puanları ($M = 52.88$) arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum, özel anasınıfında görev yapan öğretmenlerin, resmi anasınıfında görev yapan öğretmenlere kıyasla, kurumlarında sosyal-duygusal gelişim alanındaki hedeflerin gerçekleşme durumuna dair görüşlerinin daha olumlu olduğuna işaret etmektedir.

Bilişsel gelişim alanındaki hedeflerin gerçekleşme durumuna ilişkin olarak farklı okullarda çalışan öğretmen görüşlerinin ortalama değerleri arasında $p < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F (3, 1063) = 4.529, p = .004$). Spesifik olarak hangi grupların birbirinden farklı olduğunu belirlemek için uygulanan Tukey HSD Post-Hoc Testi sonuçlarına göre bilişsel gelişim alanındaki hedeflerin gerçekleşmesine dair görüşler açısından özel anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanının ($M = 78.75$) resmi anaokulunda ($M = 75.56$) görev yapan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı bir şekilde farklı olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar; özel anaokulundaki çalışan

öğretmenlerin, resmi anaokulunda çalışan öğretmenlere kıyasla, bilişsel gelişim alanındaki hedeflerin kurumlarındaki gerçekleşme durumlarını daha olumlu olarak değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, resmi anasınıfında çalışan öğretmenlerin ortalama puanları ($M=77.68$) ile resmi anaokulunda çalışan öğretmenlerin ortalama puanları ($M=75.56$) arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre; resmi anasınıfında görev yapan öğretmenler, resmi anaokulundaki öğretmenlere kıyasla, kurumlarında bilişsel gelişim alanındaki hedeflerin gerçekleşme durumunu daha olumlu görmektedir. Diğer anlamlı bir farklılık ise, özel anasınıfı öğretmenleri ($M=80.28$) ile resmi anaokulu öğretmenlerinin ($M=75.56$) ortalama puanları arasında gözlenmiştir. Bu durum, özel anasınıfı öğretmenlerinin, kurumlarındaki bilişsel alandaki gelişim hedeflerini, resmi anaokulu öğretmenlerine kıyasla, daha olumlu değerlendirdiğine işaret etmektedir.

Farklı okullarda çalışan öğretmenlerin öz bakım gelişim alanındaki hedeflerin gerçekleşme durumuna ilişkin görüşlerinin ortalama değerleri arasında $p<.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F(3, 1131)=1.411, p=.238$).

Güler (2001) 1994 Okulöncesi Eğitim Programını değerlendirdiği araştırmasında; tüm hedeflerin gerçekleşme düzeyinin özel okullarda resmi okullara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Tablo 53'e göre, farklı okullarda; resmi ve özel, anaokulları ve anasınıflarında çalışan öğretmenlerin psiko-motor, sosyal-duygusal, bilişsel gelişim alanlarındaki ve öz-bakım becerilerindeki hedeflerin gerçekleşme durumuna ilişkin görüşleri arasında farklılıkların olduğu gözlenmektedir. Genel olarak, özel okullarda çalışan öğretmenlerin, resmi okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla, gelişim alanlarındaki hedeflerin kurumlarında gerçekleşme durumlarını daha olumlu olarak değerlendirdiği görülmektedir. Nitekim Güler'in araştırmasından elde ettiği sonuç da bu sonucu desteklemektedir. Bu durum, özel okullarda çalışan öğretmenlerin fiziksel

koşullar, araç-gereç, çocuk sayısı gibi faktörler göz önüne alındığında daha geniş olanaklara sahip olmalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki gerçekleşmeyen hedeflerin nedenlerine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre dağılımı Tablo 54'de verilmiştir.

Tablo 54- Öğretmenlerin Gerçekleşmeyen Hedeflerin Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı

Hedeflerin gerçekleşmeme nedenleri	f / %	Okul türü				TOPLAM	Chi-Square Testi
		resmi anaokulu	özel anaokulu	resmi anasınıfı	özel anasınıfı		
Fiziksel koşulların yetersizliği	f	48	6	354	2	410	$\chi^2=75,58$ sd=3 p=0,000
	satır%	11,7	1,5	86,3	0,5	100	
	sütun%	21,6	6,7	41,5	6,7	34,3	
Ailelerin tutumu	f	66	21	288	8	383	$\chi^2=5,01$ sd=3 p=0,171
	satır%	17,2	5,5	75,2	2,1	100	
	sütun%	29,7	23,6	33,8	26,7	32,1	
Araç-gereç yetersizliği	f	54	11	291	1	357	$\chi^2=33,68$ sd=3 p=0,000
	satır%	15,1	3,1	81,5	0,3	100	
	sütun%	24,3	12,4	34,1	3,3	29,9	
Çocuk sayısının çokluğu	f	76	5	243	3	327	$\chi^2=31,52$ sd=3 p=0,000
	satır%	23,2	1,5	74,3	0,9	100	
	sütun%	34,2	5,6	28,5	10	27,4	
Okul yöneticilerinin tutumu	f	6	-	42	-	48	$\chi^2=7,78$ sd=3 p=0,051
	satır%	12,5	-	87,5	-	100	
	sütun%	2,7	-	4,9	-	4	
Diğer	f	11	3	26	3	43	-
	satır%	25,6	7	60,5	7	100	
	sütun%	5	3,4	3	10	3,6	

Tablo 54 incelendiğinde, öğretmenlere göre hedeflerin gerçekleşmemesinin ilk sırada gelen nedeni %34.3 oranı ile fiziksel koşulların yetersizliği iken ikinci sırada gelen neden, %32.1 oranı ile ailelerin tutumu, üçüncü neden %29.9 oranı ile araç-gereç yetersizliği, dördüncü sıradaki neden %27.4 oranı ile sınıflardaki çocuk sayısının çokluğudur. Öğretmenlerin, %4 oranı ile okul yöneticilerinin tutumunu hedeflerin gerçekleştirilememesinde önemli bir etken olarak görmediği ve bu konuda düşük bir oran belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler “Diğer” seçeneğinde %3.6 oranında çocukların bireysel özelliklerini ve yukarıda belirtilen

nedenlerin hepsini gerçekleşmeyen hedeflerin nedeni olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre gerçekleşmeyen hedeflerin nedenlerine ilişkin görüşlerine bakıldığında; fiziksel koşulların yetersizliği, araç-gereç yetersizliği ve çocuk sayısının çokluğunu resmi anaokulu ve anasınıflarında çalışan öğretmenlerin özel anaokulu ve anasınıflarında çalışan meslektaşlarına oranla daha yüksek oranda hedeflerin gerçekleşmeme nedeni olarak gösterdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile hedeflerin gerçekleşmemesinde fiziksel koşulların yetersizliğini bir neden olarak görmelerine ilişkin görüşleri arasındaki fark ($\chi^2 (3, N=410)=75.58, p<0.05$), araç-gereç yetersizliğini bir neden olarak görmelerine ilişkin görüşleri arasındaki fark ($\chi^2 (3, N=357)=33.68, p<0.05$) ve de çocuk sayısının çokluğunu bir neden olarak görmelerine ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 (3, N=327)=31.52, p<0.05$).

Resmi anaokulu ve anasınıflarında çalışan öğretmenlerin gerçekleşmeyen hedeflerin nedeni olarak fiziksel koşulların yetersizliğini, araç-gereç yetersizliğini ve çocuk sayısının çokluğunu gördükleri ve bu konularda özel okullarda çalışan öğretmenlere oranla daha çok sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Bu doğrultuda, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında mevcut olanaklar doğrultusunda açılan resmi okul öncesi eğitim kurumlarında, nitelikli bir eğitimin verildiğinin en somut göstergesi olan gelişimsel hedeflere ulaşmada öğretmenlere sağlanan imkanların yeterli olmadığı söylenebilir.

Hedeflerin gerçekleşmeme nedenlerinden biri olarak görülen ailelerin tutumu konusunda grupların yakın oranlarda görüş belirttikleri ancak burada da resmi okullarda çalışan öğretmenlerin, özel okullardaki meslektaşlarına oranla bu konuda da daha sıkıntılı oldukları anlaşılmaktadır. Farklı okullarda görev yapan

öğretmenlerin ailelerin tutumunu hedeflerin gerçekleşmeme nedenlerinden biri olarak görmeleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Resmi anaokulu (%2.7) ve anasınıfı (%4.9) öğretmenleri okul yöneticilerinin tutumunu hedeflerin gerçekleşmeme nedenlerinden biri olarak görürken, özel anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin bunu bir neden olarak görmemektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile okul yöneticilerinin tutumunu hedeflerin gerçekleşmesine etki eden bir neden olarak görmelerine ilişkin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 54’de öğretmenler hedeflerin gerçekleşmemesinin ilk sırada gelen nedeni olarak fiziksel koşulların yetersizliğini belirtmişlerdir. Daha sonraki nedenler ise sırasıyla ailelerin tutumu, araç-gereç yetersizliği ve sınıflardaki çocuk sayısının çokluğudur. Fiziksel koşulların yetersizliği, çocuk sayısının çokluğu ve araç-gereç yetersizliğinin eğitim programının gerektiği şekilde uygulanmasına ve buna paralel olarak da eğitimsel hedeflerin gerçekleştirilmesine etkide bulunduğu söylenebilir. Başka bir anlatımla, eğitim durumlarının düzenlenmesine etki eden faktörlerin aynı zamanda hedeflerin gerçekleşme düzeyini de doğrudan etkilediği düşünülebilir.

Öğretmenlerin gerçekleşmeyen hedeflerin nedenlerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre dağılımı Tablo 55’de verilmiştir.

Tablo 55- Öğretmenlerin Gerçekleşmeyen Hedeflerin Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Hedeflerin gerçekleşmeme nedenleri	f / %	Mesleki kıdem					TOPLAM	Chi-Square Testi
		<5	6-10	11-15	16-21	21>		
Fiziksel koşulların yetersizliği	f	72	77	78	120	61	408	$\chi^2=15,24$ sd=4 p=0,004
	satır%	17,6	18,9	19,1	29,4	15,0	100	
	sütun%	27,0	30,1	38,8	38,2	40,9	34,4	
Ailelerin tutumu	f	75	94	65	103	44	381	$\chi^2=5,00$ sd=4 p=0,287
	satır%	19,7	24,7	17,1	27,0	11,5	100	
	sütun%	28,1	36,7	32,3	32,8	29,5	32,1	
Araç-gereç yetersizliği	f	81	82	64	85	44	356	$\chi^2=2,14$ sd=4 p=0,710
	satır%	22,8	23,0	18,0	23,9	12,4	100	
	sütun%	30,3	32,0	31,8	27,1	29,5	30,0	
Çocuk sayısının çokluğu	f	54	71	57	100	43	325	$\chi^2=10,30$ sd=4 p=0,036
	satır%	16,6	21,8	17,5	30,8	13,2	100	
	sütun%	20,2	27,7	28,4	31,8	28,9	27,4	
Okul yöneticilerinin tutumu	f	5	7	8	21	6	47	$\chi^2=10,21$ sd=4 p=0,037
	satır%	10,6	14,9	17,0	44,7	12,8	100	
	sütun%	1,9	2,7	4,0	6,7	4,0	4,0	
Diğer	f	11	12	4	11	5	43	$\chi^2=2,59$ sd=4 p=0,627
	satır%	25,6	27,9	9,3	25,6	11,6	100	
	sütun%	4,1	4,7	2,0	3,5	3,4	3,6	

Tablo 55 incelendiğinde, fiziksel koşulların yetersizliğini hedeflerin gerçekleşmeme nedeni olarak gören öğretmenlerin oranı, kıdemi 5 yıl ve daha az olanlarda %27 iken, bu oranın 6-10 yıl kıdemi olanlarda %30.1'e çıktığı, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde %38.8 ve kıdemi 16-21 yıl olan öğretmenlerde %38.2 ile birbirine yakın oranlarda olduğu, ancak bu oranın 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerde %40.9'a ulaştığı görülmektedir. Fiziksel koşulların yetersizliğini hedeflerin gerçekleşmemesinde en fazla sorun olarak gören öğretmenlerin 21 yıl ve üstü kıdeme sahip, bu durumu en az sorun olarak gören öğretmenlerin de 5 yıl ve altı kıdeme sahip olan öğretmenler oldukları göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemi ile hedeflerin gerçekleşmemesinde fiziksel koşulların yetersizliğini neden olarak görmelerine ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 (4, N=408)=15.24, p<0.05$). Buna göre, meslekteki kıdemi arttıkça öğretmenlerin

fiziksel koşulların yetersizliğini hedeflerin gerçekleşmeme nedeni olarak görme oranlarının da arttığı söylenebilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha hevesli olmaları ve yeni bilgilere sahip olmaları mevcut koşulların yetersizliğini daha az önemsemelerine, ileri kıdeme sahip öğretmenlerin ise deneyimlerinin artmasına karşın meslekteki yeni gelişmeleri yeterince takip edip yeni bilgiler edinememeleri, onların mevcut koşulların yetersizliğine daha çok odaklanmalarına sebep olmuş olabilir.

Hedeflerin gerçekleşmeme nedeni olarak çocuk sayısının çokluğunu gören öğretmenlerin oranına bakıldığında, kıdemi 5 yıl ve daha az olanlarda oran %20.2 iken, bu oranın 6-10 yıl kıdemi olanlarda %27.7'ye, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde ise %28.4'e ve ardından kıdemi 16-21 yıl olan öğretmenlerde %31.8'e çıktığı, ancak bu oranın 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerde tekrar %28.9'a düştüğü görülmektedir. Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin çocuk sayısının çokluğunu hedeflerin gerçekleşmeme nedeni olarak görmelerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur (χ^2 (4, N=325)=10.30, $p<0.05$). Hedeflerin gerçekleşmeme nedeni olarak çocuk sayısının çokluğunu gören öğretmenlerin özellikle 16-21 yıllık kıdeme sahip öğretmenler olmaları, bu öğretmenlerin sınıf mevcutlarının diğer öğretmenlerden fazla olmasından kaynaklanmış olabilir.

Okul yöneticilerinin tutumunu hedeflerin gerçekleşmeme nedeni olarak gören öğretmenlerin oranı incelendiğinde, kıdemi 5 yıl ve daha az olanlarda oranın %1.9 olduğu, 6-10 yıl kıdemi olanlarda bu oranın %2.7'ye, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde ise %4'e ulaştığı ve ardından kıdemi 16-21 yıl olan öğretmenlerde de %6.7'ye çıktığı, ancak bu oranın 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerde tekrar %4'e düştüğü görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi ile hedeflerin gerçekleşmeme nedeni olarak okul yöneticilerinin tutumunu görmelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur (χ^2 (4, N=47)=10.21,

$p<0.05$). Hedeflerin gerçekleşmemesinde okul yöneticilerinin tutumunu özellikle 16-21 yıllık öğretmenlerin nedenlerden biri olarak görmeleri, onların ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında çalışan öğretmenler olmalarından kaynaklanmış olabilir. İlköğretim okul müdürlerinin alan dışından olması ve bu nedenle anasınıfı öğretmenlerine gerekli rehberlik ve desteği yeterince sağlayamamaları sonucunda, öğretmenler mevcut koşullar içinde karşılaştıkları sorunların çözümünde zorlanabilmektedir.

Tablo 55’de, öğretmenlerin meslekteki kıdemlerinin artmasına paralel olarak, hedeflerin gerçekleşmemesinde fiziksel koşulların yetersizliğini, ocuk sayısının çokluğunu ve okul yöneticilerinin tutumunu görme oranlarının arttığı, başka bir deyişle öğretmenlerin kıdemleri yükseldikçe hedeflerin gerçekleşmemesine yönelik nedenlere karşı hassasiyetlerinin de arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin gerçekleşmeyen hedeflerin nedenlerine ilişkin görüşlerinin bölgelere göre dağılımı Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56- Öğretmenlerin Gerçekleşmeyen Hedeflerin Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Bölgelere Göre Dağılımı

Bölgeler	f / %	Hedeflerin gerçekleşmeme nedenleri					
		Çocuk sayısının çokluğu	Fiziksel koşulların yetersizliği	Okul yöneticilerinin tutumu	Araç-gereç yetersizliği	Ailelerin tutumu	Diğer
Marmara Bölgesi	f	116	126	14	132	124	17
	satır%	28,4	30,8	3,4	32,3	30,3	4,2
	sütun%	35,5	30,7	29,2	37	32,4	39,5
Ege Bölgesi	f	64	71	9	55	64	9
	satır%	34	37,8	4,8	29,3	34	4,8
	sütun%	19,6	17,3	18,8	15,4	16,7	20,9
Akdeniz Bölgesi	f	47	63	13	48	57	1
	satır%	30,9	41,4	8,6	31,6	37,5	0,7
	sütun%	14,4	15,4	27,1	13,4	14,9	2,3
İç anadolu Bölgesi	f	50	68	5	52	66	9
	satır%	22,6	30,8	2,3	23,5	29,9	4,1
	sütun%	15,3	16,6	10,4	14,6	17,2	20,9
Karadeniz Bölgesi	f	21	44	3	31	35	3
	satır%	19,4	40,7	2,8	28,7	32,4	2,8
	sütun%	6,4	10,7	6,3	8,7	9,1	7
Doğu Anadolu Bölgesi	f	17	15	2	16	20	2
	satır%	28,3	25	3,3	26,7	33,3	3,3
	sütun%	5,2	3,7	4,2	4,5	5,2	4,7
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	f	12	23	2	23	17	2
	satır%	21,4	41,1	3,6	41,1	30,4	3,6
	sütun%	3,7	5,6	4,2	6,4	4,4	4,7
TOPLAM	f	327	410	48	357	383	43
	satır%	27,4	34,3	4	29,9	32,1	3,6
	sütun%	100	100	100	100	100	100
Chi-Square Testi		$\chi^2=12,31$ sd=6 p=0,055	$\chi^2=13,30$ sd=6 p=0,038	$\chi^2=11,06$ sd=6 p=0,086	$\chi^2=9,32$ sd=6 p=0,156	$\chi^2=3,58$ sd=6 p=0,732	-

Tablo 56’da, bölgelere göre gerçekleşmeyen hedeflerin nedenleri incelendiğinde; Marmara Bölgesi’nde en çok %32.3 oranında araç-gereç yetersizliği, Ege Bölgesi’nde %37.8, Akdeniz Bölgesi’nde %41.4, İç Anadolu Bölgesi’nde %30.8 ve Karadeniz Bölgesi’nde %40.7 oranlarında fiziksel koşulların yetersizliği, Doğu Anadolu Bölgesi’nde %33.3 oranında ailelerin tutumu, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde ise en çok %41.1 oranında fiziksel koşulların yetersizliği ve araç-gereç yetersizliği aynı oranda gerçekleşmeyen hedeflerin nedenleri olarak belirtilmiştir.

Fiziksel koşulların yetersizliğini hedeflerin gerçekleşmeme nedeni olarak gören öğretmenlerin oranı, Doğu Anadolu Bölgesi'nde %25 iken, bu oranın İç Anadolu ve Marmara Bölgelerinde %30.8'e yükseldiği, ardından %40.7 ile Karadeniz Bölgesi'nin ve %41.1 ile de Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin geldiği, fiziksel koşulların yetersizliğini hedeflerin gerçekleşmeme nedeni olarak gören öğretmenlerin oranının Akdeniz Bölgesi'nde ise %41.4 ulaştığı görülmektedir. Buna göre, fiziksel koşulların yetersizliğini hedeflerin gerçekleşmemesinde bir neden olarak nitelendiren öğretmenlerin en yüksek ve birbirine yakın oranlarda, Akdeniz, Güneydoğu Anadolu ve Karadeniz Bölgeleri'nde görev yapan öğretmenler olduğu söylenebilir. Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan öğretmenler bu konuda daha düşük bir oran bildirmişlerdir. Fiziksel koşulların yetersizliği, farklı bölgelerde görev yapan tüm öğretmenler tarafından hedeflerin gerçekleşmemesinde en önemli neden olarak nitelendirilirken, bu konuda Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan öğretmenlerin daha düşük bir oran bildirmeleri, onların mesleğe yeni başlayan ve bu nedenle de fiziksel koşulların yetersizliğine daha az odaklanan öğretmenler olmalarının bir sonucu olabilir. Nitekim, Koç, Taylan ve Bekman (2002), "Türkiye'de Okulöncesi Eğitimi: Hizmete Duyulan İhtiyaçların Saptanması ve Çocuğun Dil Yetisi Düzeyinin Değerlendirilmesi" konulu İstanbul, Diyarbakır ve Van illerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmenlerle yapılan mülakatlar sonucunda, en tecrübeli ve üniversitelerin farklı bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin İstanbul'da, en genç ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ise Diyarbakır ve Van'da olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bu sonuç, araştırmadaki Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan öğretmenlerin fiziksel koşulların yetersizliğini, hedeflerin gerçekleşmeme nedeni olarak nitelendirmede daha düşük bir oran bildirmeleri sonucunu desteklemektedir.

Farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin hedeflerin gerçekleşmemesinde fiziksel koşulların yetersizliğini neden olarak görmelerine ilişkin görüşleri arasındaki söz konusu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur (χ^2 (6, N=410)=13.30, $p<0.05$).

Öğretmenlerin 2002 OÖE Programı'ndaki gerçekleşmeyen hedeflerin nedenlerine ilişkin görüşleri çalıştıkları okul türü, meslekteki kıdemleri ve görev yaptıkları bölgeler göz önüne alınarak değerlendirildiğinde; hedeflerin gerçekleşmemesinin en önemli nedenlerinin; fiziksel koşulların yetersizliği (%34.3), ailelerin tutumu (%32.1) ve araç-gereç yetersizliği (%29.9) olduğu, fiziksel koşulların yetersizliğini resmi anaokulu (%21.6) ve anasınıflarında (%41.5) görev yapan öğretmenlerin daha büyük bir sorun olarak dile getirdiği, öğretmenlerin meslekteki kıdemi yükseldikçe fiziksel koşulların yetersizliğini hedeflerin gerçekleşmeme nedeni olarak görme oranlarının da yükseldiği ve Türkiye genelinde farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerden hedeflerin gerçekleşmemesinde fiziksel koşulların yetersizliğini bir neden olarak gören öğretmenlerin sayısının en düşük olduğu bölgenin Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan öğretmenler olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin günlük planın değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre dağılımı Tablo 57'de verilmiştir.

Tablo 57- Öğretmenlerin Günlük Planın Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı

Günlük planın değerlendirilmesini yapıyor musunuz?	f / %	Okul türü				TOPLAM
		resmi anaokulu	özel anaokulu	resmi anasınıfı	özel anasınıfı	
Evet	f	182	85	594	26	887
	satır%	20,5	9,6	67	2,9	100
	sütun%	83,5	96,6	70,9	86,7	75,6
Hayır	f	3	2	28	1	34
	satır%	8,8	5,9	82,4	2,9	100
	sütun%	1,4	2,3	3,3	3,3	2,9
Bazen	f	33	1	216	3	253
	satır%	13	0,4	85,4	1,2	100
	sütun%	15,1	1,1	25,8	10	21,6
TOPLAM	f	218	88	838	30	1174
	satır%	18,6	7,5	71,4	2,6	100
	sütun%	100	100	100	100	100
$\chi^2=42,30$ sd=6 p=0,000						

Tablo 57’de, öğretmenlerin günlük planın değerlendirmesini yapmalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin %75.6’sının günlük planın değerlendirmesini yaptığı, %21.6’sının bazen yaptığı, %2.9’unun ise hiç değerlendirme yapmadığı görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin büyük bir bölümünün günlük planın değerlendirmesini yaptığı söylenebilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre günlük planın değerlendirmesini yapma durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; özel anaokulu öğretmenlerinin %96.6’sının, özel anasınıfı öğretmenlerinin %86.7’sinin, resmi anaokulu öğretmenlerinin %83.5’inin ve resmi anasınıfında görev yapan öğretmenlerin de %70.9’unun günlük planın değerlendirmesini yaptığı anlaşılmaktadır. Özel anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin, resmi anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerine oranla daha yüksek bir oranda günlük planı değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile günlük planın değerlendirmesini yapmalarına ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 (6, N=1174)=42.30$, $p<0.05$).

Tablo 57’de, öğretmenlerin büyük bir bölümünün günlük planın değerlendirmesini yaptığı görülmektedir. Günlük planın değerlendirmesini en az oranda yapan öğretmenlerin resmi anasınıfı öğretmenlerinin olması onların fiziksel koşullar, araç-gereç yetersizliği, çocuk sayısının çokluğu, okul yöneticilerinin tutumu gibi programın uygulanmasını güçleştiren birçok nedenle baş etmeye çalışmalarından kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin günlük planın değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre dağılımı Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58- Öğretmenlerin Günlük Planın Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Öğretmenlerin günlük planın değerlendirmesini yapmalarına ilişkin görüşleri	f / %	Mesleki kıdem					TOPLAM
		<5	6-10	11-15	16-21	21>	
Evet	f	226	186	133	224	115	884
	satır%	25,6	21,0	15,0	25,3	13,0	100
	sütun%	85,6	73,5	67,9	72,5	78,8	75,7
Hayır	f	4	9	9	8	4	34
	satır%	11,8	26,5	26,5	23,5	11,8	100
	sütun%	1,5	3,6	4,6	2,6	2,7	2,9
Bazen	f	34	58	54	77	27	250
	satır%	13,6	23,2	21,6	30,8	10,8	100
	sütun%	12,9	22,9	27,6	24,9	18,5	21,4
TOPLAM	f	264	253	196	309	146	1168
	satır%	22,6	21,7	16,8	26,5	12,5	100
	sütun%	100	100	100	100	100	100
$\chi^2=24.99$ $sd=8$ $p=0,002$							

Tablo 58’de günlük planın değerlendirmesini yapan öğretmenlerin oranı, kıdemi 5 yıl ve daha az olanlarda %85.6 iken, bu oranın 6-10 yıl kıdemi olanlarda %73.5’e, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde %67.9’a düştüğü, ardından bu oranın kıdemi 16-21 yıl olan öğretmenlerde %72.5’e yükseldiği ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerde de %78.8’e ulaştığı görülmektedir. Buna göre, günlük planın değerlendirmesini kıdemi 5 yıldan az olan öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere göre daha yüksek oranda yapan öğretmenler oldukları söylenebilir.

Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin günlük planın değerlendirmesini yapmalarına ilişkin görüşlerinde gözlenen bu fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 (8, N=1168)=24.99$, $p<0.05$). Bu farklılık, kıdemi 5 yıldan az olan öğretmenlerin yeni bilgilerle donanımlı olarak göreve başlamaları sebebiyle yeni programlar hakkında ve dolayısıyla değerlendirme konusunda da gerekli bilgiye sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin günlük planın değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin bölgelere göre dağılımı Tablo 59'da verilmiştir.

Tablo 59- Öğretmenlerin Günlük Planın Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerinin Bölgelere Göre Dağılımı

Bölgeler	f / %	Öğretmenlerin günlük planın değerlendirilmesini yapmalarına ilişkin görüşleri			TOPLAM
		Evet	Hayır	Bazen	
Marmara Bölgesi	f	303	7	89	399
	satır%	75,9	1,8	22,3	100
	sütun%	34,2	20,6	35,2	34
Ege Bölgesi	f	147	4	36	187
	satır%	78,6	2,1	19,3	100
	sütun%	16,6	11,8	14,2	15,9
Akdeniz Bölgesi	f	123	3	25	151
	satır%	81,5	2	16,6	100
	sütun%	13,9	8,8	9,9	12,9
İç anadolu Bölgesi	f	130	15	71	216
	satır%	60,2	6,9	32,9	100
	sütun%	14,7	44,1	28,1	18,4
Karadeniz Bölgesi	f	89	2	16	107
	satır%	83,2	1,9	15	100
	sütun%	10	5,9	6,3	9,1
Doğu Anadolu Bölgesi	f	53	-	6	59
	satır%	89,8	-	10,2	100
	sütun%	6	-	2,4	5
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	f	42	3	10	55
	satır%	76,4	5,5	18,2	100
	sütun%	4,7	8,8	4	4,7
TOPLAM	f	887	34	253	1174
	satır%	75,6	2,9	21,6	100
	sütun%	100	100	100	100
$\chi^2=49,42$ $sd=12$ $p=0,000$					

Tablo 59'da, günlük planın değerlendirmesini yapmadığını belirten öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelere göre dağılımı incelendiğinde, ilk sırada %6.9 ile İç Anadolu Bölgesindeki öğretmenlerin geldiği, bu bölgeyi %5.5 ile Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki öğretmenlerin izlediği, Ege (%2.1), Akdeniz (%2), Karadeniz (%1.9) ve Marmara (%1.8) Bölgelerinde ise günlük planın değerlendirmesini yapmama oranının daha da düşük olduğu görülürken, Doğu Anadolu Bölgesinde günlük planın değerlendirmesini yapmayan öğretmenin bulunmadığı göze çarpmaktadır. Bu sonuca göre, günlük planın değerlendirmesini her zaman yapan öğretmenlerin en yüksek oranda Doğu Anadolu Bölgesinde (%89.8), en düşük oranda da İç Anadolu Bölgesinde (%60.2) görev yaptıkları söylenebilir. Farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin günlük planın değerlendirmesini yapmalarına ilişkin görüşlerinde gözlenen farklılık anlamlı bulunmuştur (χ^2 (12, N=1174)=49.42, $p<0.05$). Bu durum, okul öncesi eğitim programına bütüncül bir gözle bakıldığında, eğitim programının öğeleri göz önüne alınarak, eğitim durumlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde de farklı bölge ve koşullara istinaden farklılıkların oluşabildiğini gösteriyor olabilir.

Öğretmenlerin günlük planda, o gün uygulanan eğitim durumları ile belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını, değerlendirme bölümünde belirterek bir sonraki planlama için gerekli ipuçlarını kaydetmesi son derece önemli görülmektedir. Zira, yapılan bu değerlendirme öğretmen açısından; etkinliklerin çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygunluğunu, materyallerin hedeflenen davranışları kazandırmadaki uygunluk ve yeterliliği ile etkinlikler için belirlenen sürenin yeterliliğini, aynı zamanda da günlük planı aksatan özel durumların neler olduğunu belirlemesi anlamına gelmektedir. Değerlendirme, öğretmenin planlanan ile uygulanan arasındaki durumu tespit etmesi ve ileriki uygulamalar için aynı zamanda çıkış noktası olması sebebiyle de son derece önemlidir (MEB, 2002; Aral ve ark.,2002; Oktay ve ark.,2003)

Öğretmenlerin günlük planın değerlendirmesini yapmalarına ilişkin görüşlerine, okul türü, meslekteki kıdemleri ve görev yaptıkları bölgeler göz önüne alınarak toplu olarak bakıldığında; %75.6'sının her zaman, %21.6'sının da bazen olmak üzere büyük bir bölümünün günlük planı değerlendirdiği, özel anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin, resmi anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlere göre günlük planı değerlendirme oranlarının daha yüksek olduğu, 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin günlük planın değerlendirilmesi konusunda daha yüksek oran belirttikleri, Türkiye genelinde de Doğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin en yüksek, İç Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin de en düşük oranda günlük planı değerlendirdikleri söylenebilir. Bu durum, okul öncesi eğitim programının öğeleri bir arada düşünülürse; eğitim durumlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde İç Anadolu Bölgesi'nde görev yapan öğretmenlerin daha fazla sorun yaşamaları ile ilişkili olabileceği gibi, bu bölgede görev yapan öğretmenlerin bilgi eksikliğinden de kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin günlük planın değerlendirmesini nasıl yaptıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 60'da verilmiştir.

Tablo 60- Öğretmenlerin Günlük Planın Değerlendirmesini Nasıl Yaptıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Öğretmen yanıtları	f	%
Belirlediğim hedef ve kazanılması beklenen davranışları dikkate alıyorum	858	68,8
Çocukların ilgilerini dikkate alıyorum	693	55,6
Uygulamadaki güçlükleri belirtiyorum	537	43,1
Uygulamadaki olumlu noktaları belirtiyorum	530	42,5
Diğer	48	3,8

Tablo 60'da, günlük planın değerlendirmesini yaparken öğretmenlerin, %68.8'inin belirlediği hedef ve kazanılması beklenen davranışları dikkate aldığı, %55.6'sının çocukların ilgilerini dikkate aldığı, %43.1'inin uygulamadaki güçlükleri belirttiği, %42.5'inin uygulamadaki olumlu noktaları belirttiği, %3.8'inin de "diğer" seçeneğinde belirttikleri üzere hepsini göz önüne alarak değerlendirme yaptığı görülmektedir.

Öğretmenler, o gün uygulanan günlük plan ile belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını belirtmeli ve sonraki planlamalar için gerekli ipuçlarını kaydederek kullanmalıdır. Öğretmen değerlendirmeyi yaparken; sınıftaki çocukların bireysel ve grup olarak etkinliklere katılma durumunu, etkinliklerin düzeyinin gruptaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygunluğunu, materyallerin hedeflenen davranışları kazandırmadaki uygunluk ve yeterliliğini, etkinlikler için belirlenen sürenin yeterliliğini, günlük planı aksatan özel durumların neler olduğunu tek tek belirtmelidir (MEB,2002:46-47).

Tablo 60'da öğretmenlerin günlük planın değerlendirmesini yaparken, büyük oranda belirlediği hedef ve kazanılması beklenen davranışlara ne ölçüde ulaşıldığını dikkate aldıkları, bununla birlikte etkinliklere çocukların ilgisini, uygulamadaki olumlu noktaları ve uygulama sırasında yaşanan güçlükleri de göz önünde bulundurdıkları görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda günlük planın değerlendirmesini gerektiği şekilde yaptıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin yıllık planın değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre dağılımı Tablo 61'de verilmiştir.

Tablo 61- Öğretmenlerin Yıllık Planın Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı

Yıllık planın değerlendirilmesini yapıyor musunuz?	f / %	Okul türü				TOPLAM
		resmi anaokulu	özel anaokulu	resmi anasınıfı	özel anasınıfı	
Evet	f	169	75	697	24	965
	satır%	17,5	7,8	72,2	2,5	100
	sütun%	79,7	87,2	84,5	80	83,7
Hayır	f	43	11	128	6	188
	satır%	22,9	5,9	68,1	3,2	100
	sütun%	20,3	12,8	15,5	20	16,3
TOPLAM	f	212	86	825	30	1153
	satır%	18,4	7,5	71,6	2,6	100
	sütun%	100	100	100	100	100
		$\chi^2=11,17$	sd=6	p=0,083		

Tablo 61’de, öğretmenlerin yıllık planın değerlendirmesini yapmalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin %83.7’sinin yıllık planın değerlendirmesini yaptığı, %16.3’unun ise yapmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre yıllık planın değerlendirmesini yapma oranları incelendiğinde, ilk sırada %87.2 ile özel anaokulu öğretmenlerinin geldiği, resmi anasınıfı öğretmenlerinin %84.5 ile bu oranı izlediği gözlenirken özel anasınıfı öğretmenlerinin %80’inin, resmi anaokulu öğretmenlerinin ise %79.7’sinin yıllık planın değerlendirmesini yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile yıllık planın değerlendirmesini yapmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 61’e göre, öğretmenlerin büyük bir bölümünün yıllık planı değerlendirdiği söylenilebilir.

Öğretmenlerin yıllık planın değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre dağılımı Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62- Öğretmenlerin Yıllık Planın Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Öğretmenlerin yıllık planın değerlendirmesini yapmalarına ilişkin görüşleri	f / %	Mesleki kıdem					TOPLAM
		<5	6-10	11-15	16-21	21>	
Evet	f	170	135	116	191	103	715
	satır%	23,8	18,9	16,2	26,7	14,4	100
	sütun%	81,0	74,6	74,4	78,9	91,2	79,3
Hayır	f	40	46	40	51	10	187
	satır%	21,4	24,6	21,4	27,3	5,3	100
	sütun%	19,0	25,4	25,6	21,1	8,8	20,7
TOPLAM	f	210	181	156	242	113	902
	satır%	23,3	20,1	17,3	26,8	12,5	100
	sütun%	100	100	100	100	100	100
$\chi^2=14.79$ sd=4 p=0,005							

Tablo 62’de yıllık planın değerlendirmesini yapan öğretmenlerin oranı incelendiğinde, kıdemi 21 yıl ve üstünde olan öğretmenlerin %91.2 ile ilk sırada yer aldığı, kıdemi 5 yıl ve daha az olanların %81 ile bu oranı izlediği, 16-21 yıllık öğretmenlerin %78.9, 6-10 yıl kıdemi olanların %74.6, 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerin de %74.4 oranında yıllık planı değerlendirdiği görülmektedir.

Buna göre, yıllık planın değerlendirmesini 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek oranda yapan öğretmenler oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin sahip oldukları kıdem ile yıllık planın değerlendirmesini yapmalarına ilişkin görüşlerinde gözlenen fark anlamlı bulunmuştur (χ^2 (4, N=902)=14.79, $p<0.05$). Bu farklılık, kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin meslekteki tecrübeleri sebebiyle daha geniş bir bakış açısı gerektiren yıllık planı değerlendirme işinde daha az zorlandıklarını ifade etmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin yıllık planın değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin bölgelere göre dağılımı Tablo 63’de verilmiştir.

Tablo 63- Öğretmenlerin Yıllık Planın Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerinin Bölgelere Göre Dağılımı

Bölgeler	f / %	Öğretmenlerin yıllık planın değerlendirilmesine ilişkin görüşleri		TOPLAM
		Evet	Hayır	
Marmara Bölgesi	f	335	60	395
	satır%	84,8	15,2	100
	sütun%	34,7	31,9	34,3
Ege Bölgesi	f	157	26	183
	satır%	85,8	14,2	100
	sütun%	16,3	13,8	15,9
Akdeniz Bölgesi	f	125	23	148
	satır%	84,5	15,5	100
	sütun%	13	12,2	12,8
İç anadolu Bölgesi	f	169	41	210
	satır%	80,5	19,5	100
	sütun%	17,5	21,8	18,2
Karadeniz Bölgesi	f	85	22	107
	satır%	79,4	20,6	100
	sütun%	8,8	11,7	9,3
Doğu Anadolu Bölgesi	f	53	5	58
	satır%	91,4	8,6	100
	sütun%	5,5	2,7	5
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	f	41	11	52
	satır%	78,8	21,2	100
	sütun%	4,2	5,9	4,5
TOPLAM	f	965	188	1153
	satır%	83,7	16,3	100
	sütun%	100	100	100
$\chi^2=30,07$		sd=12	p=0,003	

Tablo 63’de, yıllık planın değerlendirilmesine ilişkin görüşler incelendiğinde; Marmara Bölgesindeki öğretmenlerin %84.8’inin, Ege Bölgesindeki öğretmenlerin %85.8’inin, Akdeniz Bölgesindeki öğretmenlerin %84.5’inin, İç Anadolu Bölgesindeki öğretmenlerin %80.5’inin, Karadeniz Bölgesindeki öğretmenlerin %79.4’ünün, Doğu Anadolu Bölgesindeki öğretmenlerin % 91.4’ünün, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki öğretmenlerin de %78.8’inin “evet” yanıtı verdikleri görülmektedir. Bölgelere göre dağılım değerlendirildiğinde, en yüksek oranda değerlendirme yapan öğretmenlerin Doğu Anadolu Bölgesinde (%91.4), en düşük oranda değerlendirme yapan öğretmenlerin de Güneydoğu Anadolu Bölgesinde (%78.8) görev yaptıkları dikkati çekmektedir. Farklı bölgelerde görev

yapan öğretmenlerin yıllık planın değerlendirmesini yapmalarına ilişkin görüşlerinde gözlenen fark anlamlı bulunmuştur (χ^2 (12, N=1153)=30.07, $p<0.05$). Özellikle, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri arasında gözlenen farkın şaşırtıcı olduğu söylenebilir.

Koç, Taylan ve Bekman (2002), “Türkiye’de Okulöncesi Eğitimi: Hizmete Duyulan İhtiyaçların Saptanması ve Çocuğun Dil Yetisi Düzeyinin Değerlendirilmesi” konulu araştırmalarında, en genç ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin Diyarbakır ve Van’da görev yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır.

En genç ve daha tecrübesiz öğretmenlerin ağırlıklı olarak bu iki bölgede görev yaptıkları düşünüldüğünde, bölgeler arasındaki bu farkın öğretmenlerin aldıkları eğitimden ya da o bölgedeki teftiş sistemi ile sağlanan rehberlik hizmetinin niteliğinden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir.

Öğretmenlerin yıllık planın değerlendirmesini yapmalarına ilişkin görüşlerine, okul türü, meslekteki kıdemleri ve görev yaptıkları bölgeler göz önüne alınarak toplu olarak bakıldığında; öğretmenlerin %83.7’sinin yıllık planı değerlendirdiği, okul türüne göre yıllık planın değerlendirilmesinde anlamlı bir fark olmadığı, yıllık planı en yüksek oranda değerlendiren öğretmenlerin 20 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler olduğu, Türkiye genelinde değerlendirildiğinde de, en yüksek oranda değerlendirme yapan öğretmenlerin Doğu Anadolu Bölgesinde (%91.4), en düşük oranda değerlendirme yapan öğretmenlerin de Güneydoğu Anadolu Bölgesinde (%78.8) görev yaptıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yıllık planı değerlendirme oranlarının, günlük planı değerlendirme oranlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum günlük planın daha sık değerlendirilmesi gerekliliğinin bir sonucu olabilir.

Öğretmenlerin yıllık planın değerlendirilmesini yaparken karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 64’de verilmiştir.

Tablo 64- Öğretmenlerin Yıllık Planın Değerlendirmesini Yaparken Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Güçlük çekilen konular	f	%
Değerlendirmenin ne kadar sıklıkla yapılacağı konusunda duyulan endişe	407	32,6
Değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda sahip olunan bilgilerden emin olamama	320	25,7
Çocukların gelişimsel özelliklerinin değerlendirilmesi konusunda çekilen zorluk	309	24,8
Diğer	29	2,3

Tablo 64’de, öğretmenlerin yıllık planın değerlendirilmesini yaparken karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri incelendiğinde, %32.6’sının değerlendirmenin ne kadar sıklıkla yapılacağı konusunda endişeli olduğu, %25.7’sinin değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda bilgilerinden emin olmadığı, %24.8’inin çocukların gelişimsel özelliklerinin değerlendirilmesi konusunda zorluk çektiği, %2.3’ünün de “diğer” seçeneğinde belirttiği üzere hiçbir güçlükle karşılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenler, yıllık planı değerlendirirken planın tüm boyutlarını (süre, hedef ve kazanılması beklenen davranışların dağılımı, kavramlar, deney-gezi ve gözlemler, aile katılımı etkinlikleri ve çocukların gelişimini değerlendirmede kullanacağı yöntemleri ve bunların sıklığını) ele alarak, bunlar arasındaki tutarlılıkları, planlanan ile uygulanan arasındaki durumu, uygulamada ortaya çıkan yeni gereksinimleri belirlemeli ve bir sonraki yılın programını hazırlarken bu değerlendirme sonuçlarını kullanmalıdır (MEB,2002:20-21).

Tablo 64 incelendiğinde, öğretmenlerin yıllık planı değerlendirirken; değerlendirmenin nasıl yapılacağı, ne kadar sıklıkla yapılacağı ve çocukların gelişimsel özelliklerinin yıl boyunca değerlendirilmesinin yapılması konularında

güçlük çektikleri anlaşılmaktadır. Yıllık planın değerlendirilmesinin, o yıl içindeki uygulamalar arasındaki tutarlılıkları ve eksiklikleri saptamada, aynı zamanda belirlenen aksaklıklar ve duyulan yeni gereksinimler doğrultusunda bir sonraki yılın programını hazırlamada sahip olduğu büyük önem düşünüldüğünde, öğretmenlere bu konuda gerekli rehberliğin yapılması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin davranış değerlendirme formunu kullanmalarına ilişkin görüşlerinin okul türüne göre dağılımı Tablo 65’de verilmiştir.

Tablo 65- Öğretmenlerin Davranış Değerlendirme Formunu Kullanmalarına İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı

Öğretmen yanıtları	f / %	Okul türü				TOPLAM
		resmi anaokulu	özel anaokulu	resmi anasınıfı	özel anasınıfı	
Evet	f	186	58	709	22	975
	satır%	19,1	5,9	72,7	2,3	100
	sütun%	87,3	69,9	85,9	75,9	84,8
Hayır	f	27	25	116	7	175
	satır%	15,4	14,3	66,3	4	100
	sütun%	12,7	30,1	14,1	24,1	15,2
TOPLAM	f	213	83	825	29	1150
	satır%	18,5	7,2	71,7	2,5	100
	sütun%	100	100	100	100	100
$\chi^2=17,99$ $sd=3$ $p=0,000$						

Tablo 65’de öğretmenlerin davranış değerlendirme formunu kullanmalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, %84.8’inin davranış değerlendirme formunu kullandığı, %15.2’sinin ise kullanmadığı görülmektedir. Okul türüne göre bu durum değerlendirildiğinde; resmi anaokulu ve anasınıflarında çalışan öğretmenlerin, özel anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlere oranla davranış değerlendirme formunu daha çok kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile davranış değerlendirme formunu kullanmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($\chi^2 (3, N=1150)=17.99$, $p<0.05$). Buna göre, resmi anaokulu ve anasınıflarında çalışan öğretmenlerin, çocukların davranışlarını değerlendirme konusunda özel anaokulu ve anasınıflarında görev yapan

öğretmenlere oranla daha hassas davrandıkları söylenebilir. Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin daha çok lisans ve ön lisans mezunu olmaları bu durumun bir açıklaması olabilir.

Öğretmenler çocuğu değerlendirirken onun kazanılması beklenen davranışlarındaki gelişmesini, eğitim süreci içinde incelemelidir. Her çocuk için gözlediği davranışlar hakkında özel notlar tutmalı, daha sonra bu notları davranış değerlendirme formuna kaydetmelidir (MEB,2002:16).

Tablo 65’de, öğretmenlerin büyük bir bölümünün davranış değerlendirme formunu kullandıkları görülmektedir. Çocukların gelişim özelliklerinin izlenmesi ve değerlendirilmesinde öğretmene yardımcı olması sebebiyle davranış değerlendirme formunun kullanılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin davranış değerlendirme formunu kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 66’da verilmiştir.

Tablo 66 - Öğretmenlerin Davranış Değerlendirme Formunu Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Değerlendirme aralığı	f	%
Her gün	44	4,1
Haftada bir	73	6,8
Ayda bir	701	65,5
Üç ayda bir	174	16,2
Diğer	79	7,4
TOPLAM	1071	100

Tablo 66’da, öğretmenlerin davranış değerlendirme formunu kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, %65.5’inin ayda bir, %16.2’sinin üç ayda bir, %7.4’ünün “diğer” seçeneğinde her dönem sonunda, %6.8’inin haftada bir, %4.1’inin de her gün davranış değerlendirme formunu doldurduklarını belirttikleri

görülmektedir. Öğretmenlerin davranış değerlendirme formunu doldurma sıklıklarının ayda bir seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte, davranış değerlendirme formunu her gün, haftada bir ve üç ayda bir dolduran öğretmenlerin yanı sıra, yalnızca dönem sonlarında dolduran öğretmenler de bulunmaktadır. Gelişime ilişkin değişiklikler her gün veya haftada bir değerlendirmeyi gerektirmeyecek şekilde ilerleyebilir. Dolayısıyla bu kadar sık değerlendirme yapmak bilgi eksikliğinden kaynaklanmış olabilir. Davranış değerlendirme formunun, eğitim durumları için belirlenen hedef ve hedef davranışların çocuklar tarafından kazanılma durumunu dolayısıyla da çocuğun gelişimini değerlendirmek üzere hazırlanması sebebiyle oldukça önemli olduğu ve öğretmenlerin yarısından fazlası tarafından da en az ayda bir doldurulmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenilebilir.

Öğretmenlerin davranış değerlendirme formunun yeterliliğine ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 67’de verilmiştir.

Tablo 67 - Öğretmenlerin Davranış Değerlendirme Formunun Yeterliliğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Davranış değerlendirme formunun yeterliliğine ilişkin görüşler	f	%
Evet	596	55,6
Hayır	117	10,9
Kısmen	358	33,4
TOPLAM	1071	100

Tablo 67’de öğretmenlerin davranış değerlendirme formunun yeterliliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, %55.6’sının davranış değerlendirme formunu yeterli buluyor iken, %33.4’ünün kısmen yeterli, %10.9’unun da yetersiz buldukları görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin büyük bir oranının davranış değerlendirme

formunu yeterli buldukları söylenebilir. Öğretmenlerin davranış değerlendirme formunu yeterli bulmaları formun kullanım oranını da etkileyeceği için önemlidir.

Güler (2000), 1994 Okulöncesi Eğitim Programını değerlendirmek üzere yaptığı araştırmada öğretmenlerin gözlem formunu; kapsam, anlaşılabilirlik ve gözlenebilirlik bakımından kısmen yeterli ve yeterli bulduklarını saptamıştır.

Tablo 67 incelendiğinde, öğretmenlerin davranış değerlendirme formunu yeterli ve kısmen yeterli buldukları görülmektedir. Bu sonuç, Güler'in (2000) araştırma sonucu tarafından desteklenmektedir.

Öğretmenlerin başka gelişim değerlendirme ölçeği/yöntemi kullanmalarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 68'de verilmiştir.

Tablo 68- Öğretmenlerin Başka Gelişim Değerlendirme Ölçeği/Yöntemi Kullanmalarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Başka gelişim değerlendirme ölçeği/yöntemi kullanıyor musunuz?	f	%
Evet	803	70,5
Hayır	336	29,5
TOPLAM	1139	100,0

Tablo 68'de öğretmenlerin başka gelişim değerlendirme ölçeği/yöntemi kullanmalarına ilişkin görüşlerine göre, öğretmenlerin %70.5'inin davranış değerlendirme formunun dışında başka gelişim değerlendirme ölçeği/yöntemi kullandıklarını, %29.5'inin de başka herhangi bir gelişim değerlendirme ölçeği/yöntemi kullanmadıklarını belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisinin davranış değerlendirme formunun dışında başka gelişim değerlendirme ölçeği/yöntemi de kullanmalarının, çocukların gelişimini değerlendirme konusunda gösterdikleri özenden kaynaklandığı

söylenilebilir. Nitekim Güler (2000)'in yaptığı araştırmada da öğretmenlerin yarısından fazlasının (%51.1) programda yer alan gözlem formu dışında da başka gözlem formu kullandıkları sonucunu belirlemiştir. Bu sonuç araştırma sonucunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin kullandıkları farklı gelişim değerlendirme ölçeği/yöntemlerinin dağılımı Tablo 69'da verilmiştir.

Tablo 69- Öğretmenlerin Kullandıkları Farklı Gelişim Değerlendirme Ölçeği/Yöntemlerinin Dağılımı

Değerlendirme ölçeği/yöntemi	f	%
Etkinlikler sırasında çocuğu gözlemleme	679	54,5
Çocuğun ailesi ile görüşme yapma	602	48,3
Çocuğun yaptığı çalışmaların incelenmesi	513	41,1
Gözleme dayalı kontrol listeleri	428	34,3
Peabody resim kelime testi	25	2,0
Portage gelişim formu	24	1,9
Danver gelişim ölçeği	15	1,2
Diğer	39	3,1

Tablo 69'da öğretmenlerin kullandıkları farklı gelişim değerlendirme ölçeği/yöntemlerinin neler olduğu incelendiğinde, davranış değerlendirme formunun yanı sıra öğretmenlerin %54.5'inin etkinlikler sırasında çocuğu gözlemleme, %48.3'ünün çocuğun ailesi ile görüşme yapma, %41.1'inin çocuğun yaptığı çalışmaların incelenmesi, %34.3'ünün gözleme dayalı kontrol listeleri, %2'sinin Peabody resim kelime testi, %1.9'unun Portage gelişim formu, %1.2'sinin Danver gelişim ölçeği ve %3.1'inin de "diğer" seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir.

Çocukların gelişimini değerlendirirken farklı gelişim ölçeklerinden yararlanabilmek, bu konuda alınmış bir eğitime ve alınan eğitime paralel olarak da belli bir yeterliliğe sahip olunmasını gerektirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, Portage gelişim formu, Danver gelişim ölçeği ve Peabody resim kelime testi gibi çeşitli test ve ölçekleri kullanma oranları düşüktür.

Eğitim programlarının hazırlanmasında çocukların gelişim düzeyinin bilinmesi önemli bir yer tutar. Çocuklar değişik teknikler yardımıyla değerlendirilerek gelişim düzeyleri belirlenebilir. Çocuklar tanınmadan, eğitimin planlanması, eğitim ortamının hazırlanması ve eğitimin gerçekleştirilmesi amaca uygun bir şekilde yapılamaz. Okul öncesi dönemde öğretmen, çocukları tanımak amacıyla gözlem, görüşme, anket, ev ziyaretleri ve çocukların sanat etkinliklerindeki çalışmalarının değerlendirilmesi gibi teknikleri kullanabilir (Aral v.d.,2000:93-94).

Tablo 69'da, öğretmenlerin davranış değerlendirme formunun dışında başka değerlendirme yöntem ve tekniklerinden de yararlandıkları, bunlar içinde en fazla; etkinlikler sırasında çocuğu gözlemleme, çocuğun ailesi ile görüşerek bilgi alma, çocuğun yaptığı çalışmaları inceleme, gözleme dayalı kontrol listelerinden yararlanma gibi teknikleri kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin çeşitli gelişim ölçeklerinden (Peabody resim kelime testi, Portage gelişim formu, Danver gelişim ölçeği vb) ise pek fazla yararlanmadıkları belirtilmektedir. Buna göre, öğretmenlerin çocukları değişik teknikler yardımıyla değerlendirerek gelişim düzeylerini belirlemeye özen gösterdikleri ancak, gelişim ölçeklerinin kullanımı özel bir eğitim almayı gerektirdiğinden veya bu konudaki bilgi eksikliklerinden bunları tercih etmedikleri düşünülebilir.

Öğretmenlerin aile katılımının programın başarısına etkisine ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 70'de verilmiştir.

Tablo 70- Öğretmenlerin Aile Katılımının Programın Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Aile katılımı programın başarısını artırmakta mıdır?	f	%
Evet	993	91,1
Hayır	97	8,9
TOPLAM	1090	100,0

Tablo 70’de öğretmenlerin aile katılımının programın başarısına etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, %91.1’inin aile katılımının programın başarısını arttırdığı, %8.9’unun da programın başarısını arttırmadığı şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Bu bulgudan, öğretmenlerin tamamına yakın bir bölümünün aile katılımının programın başarısını arttırdığı görüşünde olduğu anlaşılmaktadır.

Aile ile okulöncesi eğitim kurumu arasında kurulacak olan bağ son derece önemlidir. Zira çocuğun çok yönlü gelişiminin desteklenmesi bu bağın kuvvetli olmasıyla sağlanılabilir. Her ne kadar çocuk gelişimi konusunda uzman olanlar öğretmenler ise de çocuklarını en iyi tanıyan kişilerin de aileler olduğu unutulmamalıdır (Ersoy,2003:117).

Buna göre, öğretmenlerin büyük bir bölümünün aile katılımının önemine inandıkları söylenilebilir.

Öğretmenlerin ailelerle iletişim kurmada kullanılan teknikler ile ilgili görüşlerinin dağılımı ve ortalama puanları Tablo 71’de verilmiştir.

Tablo 71- Öğretmenlerin ailelerle iletişim kurmada kullanılan teknikler ile ilgili görüşlerinin dağılımı, ortalama puanları ($\bar{x}$) ve standart sapmaları

Ailelerle iletişim kurmada kullanılan teknikler	Hiçbir zaman		Nadiren		Arasıra		Çoğunlukla		Her zaman		TOPLAM		$\bar{x}$	S.S.
	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%		
1. Selamlaşma	4	0,4	4	0,4	31	2,7	125	11,1	967	85,5	1131	100	4,81	,52
2. Telefon görüşmeleri	11	1,0	58	5,1	455	40,1	386	34,0	224	19,8	1134	100	3,66	,88
3. Bülten ve Bülten Tahtaları	185	19,7	125	13,3	234	24,9	200	21,3	194	20,7	938	100	3,10	1,40
4. Haber Mektupları	146	15,1	127	13,1	273	28,2	226	23,3	196	20,2	968	100	3,21	1,32
5. Kitapçıklar	267	31,4	170	20,0	231	27,2	116	13,7	65	7,7	849	100	2,46	1,27
6. Broşürler	248	29,0	190	22,2	225	26,3	124	14,5	67	7,8	854	100	2,50	1,26
7. Afiş	281	34,4	176	21,5	220	26,9	92	11,3	48	5,9	817	100	2,33	1,22
8. Fotoğraflar	190	22,2	158	18,5	268	31,4	147	17,2	91	10,7	854	100	2,76	1,27
9. İki Yönlü Yazışmalar	208	24,9	133	15,9	248	29,6	141	16,8	107	12,8	837	100	2,77	1,33
10. Diğer	4	2,2	22	-	-	12,0	92	50,3	65	35,5	183	100	4,17	,80

Tablo 71’de, öğretmenlerin ailelerle iletişim kurmada kullanılan tekniklerden aldıkları ortalama puanlara bakıldığında; selamlaşmayı, 4.81 ortalama puan ile her zaman kullandıkları, telefon görüşmelerini, 3.66 ortalama puan ile çoğunlukla kullandıkları, bülten ve bülten tahtalarını 3.10 ortalama ile arasıra kullandıkları, haber mektuplarını 3.21 ortalama ile arasıra kullandıkları, kitapçıkları 2.46 ortalama ile nadiren kullandıkları, broşürleri 2.50 ortalama ile nadiren kullandıkları, afişleri 2.33 ile nadiren kullandıkları, fotoğrafları 2.76 ortalama ile arasıra kullandıkları, iki yönlü yazışmaları 2.77 ortalama ile arasıra kullandıkları ve diğer seçeneğinde belirttikleri üzere veli görüşmelerini 4.17 ortalama ile çoğunlukla kullandıkları, ailelerle iletişim kurmada kullanılan teknikleri hiçbir zaman kullanmayan öğretmenin olmadığı görülmektedir.

Hornby’nin (2000) aktardığına göre, Turnbull (1986) 217 veli üzerinde yaptığı araştırmada, velilerin %69’unun öğretmenlerle mektup aracılığıyla, %51’inin

yüzyüze görüşmelerle, %45'inin telefon konuşmalarıyla ve sadece %19'unun da evlere ziyaret yoluyla iletişim kurmayı istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Ev-okul iletişimi ile ilgili yapılan bir başka araştırmaya, Cattermole and Robinson (1985) tarafından yapılan araştırmaya göre de, veliler tarafından en çok tercih edilen yöntemlerin telefon görüşmesi ve yüzyüze görüşme olduğu tespit edilmiştir.

Kaya (2002), okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okul öncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısını incelediği araştırmasında; anne-babaların öğretmenler ile hemen hemen her gün ve sorunlar oldukça görüştükleri belirlenmiştir. Ayrıca aynı araştırmada anne-babaların, çocuklarının okulda yaptıkları günlük etkinlikler konusunda en fazla çocuklarından bilgi aldıkları, bunun dışında da veli toplantılarından, okul panosuna asılan çalışmalardan ve panoya asılan programdan bilgi aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Aileyi ve çocuğun yakın sosyal çevresini ele alan kapsamlı programların daha başarılı olduğu görülmektedir. Sosyal çevresi desteklenmemiş bir çocuk okul öncesi eğitim programından yararlansa bile, program bittiği zaman kendi başına kalmakta, çevresi değişmemiş olduğundan programdan edindiği becerileri sürdürememektedir. Bu nedenle, çocuğun daha iyi gelişmesi ve eğitimi için uygulanan okul öncesi eğitim programlarının aile katılımını da içermesi gerekmektedir (Ersoy,2003:116).

Öğretmen ailelerle iletişim kurabilirse çocukları daha iyi tanıma fırsatı bulacaktır. Ailelerle iletişim değişik etkinliklerle gerçekleştirilebilir. Bu etkinlikler; selamlaşma, telefon görüşmeleri, bülten ve bülten tahtaları, haber mektupları, kitapçıklar, broşürler, afiş, fotoğraflar, iki yönlü yazışmalardır (Temel,2001; Aral vd.,2002).

Tablo 71'de, öğretmenlerin ailelerle iletişim kurmada en sık kullandıkları tekniklerin selamlaşma, telefon görüşmeleri ve veli toplantısı olduğu; arasıra kullandıkları tekniklerin haber mektupları, bülten ve bülten tahtaları, iki yönlü

yazışmalar ve ailelerle paylaşılan fotoğraflar olduğu; nadiren kullandıkları tekniklerin de broşürler, kitapçıklar ve afişler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin broşür, kitapçık ve afiş gibi hazırlığı ve çoğaltılması daha güç olan teknikleri daha az kullandıkları düşünülebilir.

Öğretmenlerin ailelerin programa katılımını sağlamada kullanılan etkinlikler ile ilgili görüşlerinin dağılımı ve ortalama puanları Tablo 72’de verilmiştir.

Tablo 72- Öğretmenlerin ailelerin programa katılımını sağlamada kullanılan etkinlikler ile ilgili görüşlerinin dağılımı, ortalama puanları ($\bar{x}$) ve standart sapmaları

Ailelerin programa katılımını sağlamada kullanılan etkinlikler	Hiçbir zaman		Nadiren		Arasıra		Çoğunlukla		Her zaman		TOPLAM		$\bar{x}$	S.S.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Sınıfta gözlem yaparak	71	8,1	146	16,6	294	33,4	180	20,4	190	21,6	881	100	3,31	1,21
2. Evde/ okulda eğitim materyali hazırlayarak	103	11,0	141	15,0	351	37,4	213	22,7	130	13,9	938	100	3,13	1,16
3. Dosyalama, tamir vb. konularda öğretmene yardımcı olarak	192	21,0	188	20,6	283	31,0	153	16,8	97	10,6	913	100	2,75	1,26
4. Gezi vb. etkinliklere katılarak	62	6,0	95	9,1	313	30,1	325	31,3	245	23,6	1040	100	3,57	1,12
5. Meslekleri hakkında çocuklara bilgi vererek	38	3,8	96	9,6	357	35,9	310	31,2	194	19,5	995	100	3,53	1,03
6. Yetenekleriyle ilgili konularda çocuklara etkinlik yaptırarak	121	13,0	117	12,6	264	28,3	263	28,2	167	17,9	932	100	3,26	1,26
7. Bilgilendirme toplantıları ile	50	4,9	63	6,2	242	23,7	352	34,5	312	30,6	1019	100	3,80	1,09
8. Ev ziyaretleri ile	149	15,1	230	23,4	314	31,9	151	15,3	140	14,2	984	100	2,90	1,25
9. Diğer	-	-	1	2,9	1	2,9	16	47,1	16	47,1	34	100	4,38	,70

Tablo 72’de öğretmenlerin ailelerin programa katılımını sağlamada kullanılan etkinliklerden aldıkları ortalama puanlara bakıldığında; ailelerin sınıfta gözlem yapmasını sağlamayı 3.31 ortalama puan ile arasıra, ailelerin evde veya okulda eğitim materyali hazırlamalarını sağlamayı 3.13 ortalama puan ile arasıra, dosyalama, tamir vb. konularda öğretmene yardımcı olmasını istemeyi 2.75 ortalama puan ile arasıra, ailelerin gezi vb. etkinliklere katılımını sağlamayı 3.57 ortalama puan ile çoğunlukla, ailelerin meslekleri hakkında çocuklara bilgi vermelerini

sağlamayı 3.53 ortalama puan ile çoğunlukla, ailelerin yetenekleri ile ilgili konularda çocuklara etkinlik yaptırmalarını sağlamayı 3.26 ortalama puan ile arasıra, bilgilendirme toplantılarını 3.80 ortalama puan ile çoğunlukla, ev ziyaretlerini 2.90 ortalama puan ile arasıra, diğer seçeneğinde de veli toplantısını 4.38 ortalama puan ile her zaman gerçekleştirdikleri, ailelerin programa katılımını sağlamada kullanılan etkinlikleri hiçbir zaman kullanmayan öğretmenin olmadığı görülmektedir.

Kaya (2002), okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okul öncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısını incelediği araştırmasında; anne-babaların okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara karşı ilgili ve işbirliğine açık oldukları ancak araştırma kapsamında görüşleri alınan anne ve babaların çoğunun istekli olmasına karşın, eğitim programı ve etkinliklere katılımlarının gerçekleşmemiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan anne-babaların çoğu çocuklara etkinliklerde destek olabileceklerini söylerken bazıları da kendi meslekleri ile ilgili çocuklara yönelik çalışmalar yapabileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca böyle bir çalışmaya katılımın kendilerini mutlu edeceğini, çocuklarının okuldaki davranışlarını izleme şanslarının olacağını ve bunun sonucunda da çocukları ile daha olumlu ilişki kurabilecekleri görüşünü ifade etmişlerdir.

Okul öncesi eğitim programlarının başarılı olabilmesi için aile katılımı gereklidir ve bir çok biçimde olabilir: Çocukları etkileyecek kararları almak ve amaçları belirlemek amacıyla yönetim kurulunda yer alma, sınıfta gözlem yapma, çocuklarla birlikte kitap okuma, şarkı söyleme gibi bir etkinlik planlama ve uygulama, gezilerde öğretmene yardımcı olma, evde veya okulda eğitim materyali hazırlama, dosyalama, kayıt tutma, sınıftaki eşyaların tamiri vb. konularda yardımcı olma, meslekleri ya da yetenekleri ile ilgili konularda öğretmene yardımcı olma, bilgilendirme toplantıları düzenleme, ev ziyaretleri gibi çeşitli yollarla ailelerin

programa etkin bir biçimde katılımı sağlanabilir (Ersoy,2003; Aral ve ark.,2002; Temel,2001).

Tablo 72’de, öğretmenlerin ailelerin programa katılımını sağlama konusunda çeşitli etkinlikleri bir arada kullandıkları, bununla birlikte en sık yararlandıkları etkinliklerin veli toplantıları olduğu, öğretmenlerin bilgilendirme toplantılarının yanı sıra ailelerin gezi vb. etkinliklere katılımını sağladıkları, meslekleri hakkında sınıfa gelip çocuklara bilgi vermelerini ve de yetenekleriyle ilgili konularda çocuklara etkinlik yaptırılmalarını sağlamayı da çoğunlukla kullandıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin programa ailelerin katılımını sağlama konusunda çeşitli etkinlikleri tanıdıkları ve kullandıkları ancak ailelerle işbirliğinde en fazla veli toplantılarından yararlandıkları söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin programa aile katılımının nasıl sağlanacağına ilişkin bilgilerinin yeterli olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Kaya’nın araştırmasında, anne-babaların okuldaki etkinliklere katılmaya istekli ve bu katılımdan pratik yararlar çıkartmaya da hazır oldukları anlaşılmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar okul öncesi eğitim programına aile katılımının sağlanmasının gerekli olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Tablo 72’de öğretmenlere sunulan okul öncesi eğitim programına ailelerin katılımını sağlamada kullanılan etkinliklere birer alt ölçek olarak davranılmış ve katılımcıların söz konusu ölçekten aldıkları ortalama puanları hesaplanmıştır. Okul türlerine göre gruplar arasında ilgili uygulamalar konusunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığını gözlemlemek için, elde edilen veriler Tek Yönlü ANOVA istatistik yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin aile katılımını sağlamada kullanılan etkinliklere ilişkin görüşlerinin okul türüne göre anova betimsel istatistikleri Tablo 73’de verilmiştir.

Tablo 73- Öğretmenlerin Aile Katılımını Sağlamada Kullanılan Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Anova Betimsel İstatistikleri

Okul türü	N	Ortalama	S.S
resmi anaokulu	123	24,24	6,41
özel anaokulu	44	23,50	7,56
resmi anasınıfı	485	25,83	6,13
özel anasınıfı	15	29,13	6,50
Toplam	667	25,45	6,35

Tablo 73’de, öğretmenlerin aile katılımını sağlamada kullanılan etkinliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde; ortalama puanlarının 23.50 ile 29.13 arasında değiştiği, aile katılımının sağlanmasında farklı etkinlikleri kullanmada en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin özel anasınıflarında, en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin de özel anaokullarında görev yaptıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin aile katılımını sağlamada kullanılan etkinliklere ilişkin görüşlerinin okul türüne göre anova sonuçları Tablo 74’de verilmiştir.

Tablo 74- Öğretmenlerin Aile Katılımını Sağlamada Kullanılan Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Anova Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Ort. Kare	F	Anlm.
Gruplar arası	620,064	3	206,688	5,211	,001
Gruplar içi	26297,552	663	39,664		
Toplam	26917,616	666			

Tablo 74’e göre, farklı kurumlarda çalışan öğretmenlerin okul öncesi eğitim programına aile katılımını sağlamak için gerçekleştirdikleri etkinliklere dair ortalama değerleri arasında $p < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F(3, 663) = 5.211, p = .001$). Spesifik olarak hangi grupların birbirinden farklı olduğunu belirlemek için uygulanan Tukey HSD Post-Hoc Testi sonuçlarına bakılmıştır. Buna göre; okul öncesi eğitim programına aile katılımını

sağlamak için uygulanan etkinliklere dair özel anasınıfında görev yapan öğretmenlerin ortalama puanının ($M=29.1333$), resmi anaokulunda ($M= 24.2439$) ve özel anaokulunda ($M=23.5000$) görev yapan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı bir şekilde farklı olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar; özel anasınıfında çalışan öğretmenlerin, resmi anaokulu ve özel anaokulunda çalışan öğretmenlere kıyasla, okul öncesi eğitim programına ailelerin katılımını sağlamak için daha çok etkinlikte bulunduğunu göstermektedir. Buna göre, özel anasınıflarında çalışan öğretmenlerin, resmi ve özel anaokullarında çalışan öğretmenlere oranla programa aile katılımını daha fazla önemsedikleri, bu doğrultuda da programa aile katılımını sağlamada daha yeterli bilgilere sahip oldukları söylenebilir.



BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇLAR

MEB'e bağlı resmi ve özel anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve programın kullanımına ilişkin görüşlerinin incelendiği bu araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

1. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin demografik özelliklerinin dağılımı şu şekildedir: Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 99.3'ü kadın, %37.7'si 31-40 yaşları arasında, %3.3'ü 50 ve üzeri yaş aralığında, %26.5'i 16-21 yıllık kıdeme sahip, %44.3'ü iki yıllık ön lisans, %43.2'si dört yıllık lisans ve %43.7'si okulöncesi eğitimi öğretmenliği mezunu oldukları, %61.2'sinin yarım gün, %3.3'ünün 9.00-15.00 saatleri arasında görev yaptığı, %89.3'ünün altı yaş grubu öğretmenliği yapıp, öğretmenlerin %71.4'ünün de resmi anasınıfında çalıştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. MEB'e bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının çoğunda, okul öncesi eğitim programından yararlanan çocukların ağırlıklı olarak 6 yaşında oldukları belirlenmiştir.

2. Öğretmenlerin eğitim durumları ve mezun oldukları bölümler incelendiğinde; resmi anaokullarında çalışan öğretmenlerin %63.5'inin lisans ve %43.2'sinin okulöncesi eğitimi öğretmenliği, özel anaokullarında çalışan öğretmenlerin %48.3'ünün kız meslek lisesi ve %58.4'ünün çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünden; resmi anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %52.3'ünün ön

lisans ve %45.7'sinin okulöncesi eğitimi öğretmenliği, özel anasınıflarında çalışan öğretmenlerin de %44.8'inin lisans ve %51.7'sinin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü mezunu oldukları tespit edilmiştir.

3. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün (%96.2'sinin) 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı zamanında uygulamaya başladığı, program hakkındaki ilk bilgiyi de okullarına gönderilen resmi yazıdan (%34.4'ü) ve meslektaşlarından (% 25'i) edindikleri anlaşılmıştır. Görev yaptıkları okul türüne göre öğretmenlerin bilgi kaynakları araştırılmış ve bunun sonucunda; resmi anaokulu (%29.8) ve özel anaokulu (%34.5) olmak üzere anaokullarında çalışan öğretmenlerin en çok "okul müdüründen", resmi anasınıfında görev yapan öğretmenlerin (%38.3) resmi yazıdan, özel anasınıfında görev yapan öğretmenlerin de (%46.4) ağırlıklı olarak meslektaşlarından bilgi aldıkları görülmüştür. Ayrıca özel anaokulu öğretmenlerinin (%23) ikincil bilgi kaynaklarının okulöncesi eğitim yayınevleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Öğretmenlerin yeni program ile ilgili hizmetiçi eğitim/kurs/ seminere katılma durumları incelendiğinde; %66.4'ünün yeni program hakkında böyle bir eğitime katılmadıkları görülmüştür.

5. Öğretmenlerin 2002 Okulöncesi Eğitim Programını uygulamadaki yeterlilik algılarına bakılmış, öğretmenlerin %62.1'inin yeni okulöncesi eğitim programını uygulamada kendini yeterli hissettiği, %31.9'unun kısmen yeterli hissettiği, %6'sının ise yetersiz hissettiği belirlenmiştir. Buna paralel olarak öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikleri kullanmada kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleri de araştırılmış ve bu konuda kendilerini yeterli hissetmelerine yönelik görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin %67.1'i kendini yeterli hissettiğini, %30'u kısmen yeterli, %2.9'u da yetersiz hissettiğini ifade etmiştir. Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı ile ilgili hizmet içi eğitim/kurs/seminere katılım oranlarının oldukça düşük olduğu buna rağmen okul

öncesi eğitim programını uygularken büyük bir bölümünün kendini yeterli hissetmesi dikkat çekici bulunmuştur.

6. Öğretmenlere programın uygulanması sırasında karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğu sorulduğunda, en fazla karşılaştıkları güçlükleri sırasıyla; rehberlik çalışmalarının yetersizliği (%54.2'si), fiziksel koşulların yetersizliği (%42.8'i), çocuk sayısının fazla olması (%35.8'i) ve araç-gereç yetersizliği (%33.9'u) olarak nitelendirdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin programın uygulanması sırasında karşılaştıkları güçlüklerden; fiziksel koşulların yetersizliği, çocuk sayısının fazla olması ve araç-gereç yetersizliğine ilişkin görüşleri ile görev yaptıkları okul türü arasındaki söz konusu farkın özel okullar lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

7. Program konusundaki rehberlik çalışmalarının yetersizliğini programın uygulanmasında güçlük çekme gerekçesi olarak gösteren öğretmenlerin en fazla 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler (%60.5) olduğu, bu durumu en az gerekçe olarak sunan öğretmenlerin de 5 yılın altında kıdeme sahip öğretmenler (%52.1) ile 16-21 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin (%52.2) oluşturduğu tespit edilmiştir. Program konusundaki rehberlik çalışmalarının yetersizliğinde kıdemlerine göre öğretmenler arasındaki fark 5 yılın altında kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bulunmuştur.

8. Öğretmenlerin 2002 OÖE Programının bundan önceki yıllarda uygulanan programlarla karşılaştırıldığında, yeni programda ünite planının olmamasını (%36.9) ve programa aile katılımının sağlanmasını (%8.1) bir farklılık olarak gördükleri saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ünite planı gereksiz buldukları (%86.5'i) belirlenmiştir.

9. Öğretmenlerin, anlaşılır olma bakımından program kitabındaki günlük plan, yıllık plan örneklerini ve eğitim durumu örneklerini yeterli ve kısmen yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. 2002 Okulöncesi Eğitim Program kitabından

yararlanma sıklıklarının genel toplamına bakıldığında; öğretmenlerin yarıdan fazlası %54'ü her zaman, yarıya yakını %41.8'i arasıra program kitabından yararlandıklarını belirtirken program kitabından hiçbir zaman yararlanmadıklarını söyleyen öğretmenlerin oranının ise %4.3 oranında olduğu görülmüştür.

10. “2002 Okulöncesi Eğitim Programı” yapılırken bir önceki programda olduğu gibi dünyadaki farklı birçok program yaklaşımı incelenerek gerekli kuramsal zenginlik sağlanmıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programını daha iyi kavrayabilmeleri açısından farklı okulöncesi eğitim program yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları önemli görülmüş ve öğretmenlerin farklı okulöncesi eğitim yaklaşımlarına ilişkin bilgilerine bakıldığında da; %51.1'inin Montessori'yi, %37.2'sinin Açık okulöncesi eğitim yaklaşımını, %32.6'sının Proje yaklaşımını, %21.9'unun High/scope, %19.7'sinin Homeschooling, %12.6'sının Head start, %10.9'unun Ekolojik yaklaşımı, %8'inin de Regio Emilia yaklaşımını tanıdıkları belirlenmiştir.

11. Kurumsal okulöncesi eğitimin etkin olabilmesinin, bu eğitimi meydana getiren öğelerin niteliğine bağlı olduğu düşüncesine paralel olarak, eğitim programına direkt etkide bulunması sebebiyle okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşulları da gözden geçirilmiştir. Okulöncesi eğitim kurumlarının %39.7'sinin uygun yapı koşulları gözetilerek, %60.3'ünün uygun yapı koşulları gözetilmeden inşaa edildikleri, 20 yıl ve altında faaliyet gösteren özellikle de son 10 yıl içinde (%69.1) faaliyet gösteren okulöncesi eğitim kurumu sayısında yoğunlaşma olduğu, 20 yıl ve üstünde (%7.4) ise okulöncesi eğitim kurumu sayısının çok az olduğu, bölgelere göre, 10 yıl ve altı zaman diliminde; Marmara Bölgesi (%65), Ege Bölgesi (%65.5), İç Anadolu (%66.6)ve Karadeniz Bölgelerindeki (%57,9) okullaşma oranı birbirine yakın oranlarda iken eski yıllardaki okullaşma oranı düşük olan Akdeniz (%84.2), Doğu Anadolu (%78.3) ve Güneydoğu Anadolu (%93.2) Bölgelerinde ise özellikle son 10 yıl içinde okulöncesindeki okullaşma oranında

artış olduğu hatta bu artışın diğer bölgelere göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

12. Okulöncesi eğitim kurumlarındaki sınıfların genel özellikleri incelendiğinde, araştırma kapsamındaki okulöncesi eğitim kurumlarındaki sınıfların %83.9'unun yeterince ıslık alıp aydınlık olduğu, %12.4'ünün de kısmen bu özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sınıfların yeterince ıslık alıp aydınlık olmasına, sınıf kapısının sağlam ve dışa açılır özellik taşımasına, sınıfların temizlik açısından lavaboya yakın olmasına, lavabo ve tuvaletlerin çocukların boyuna uygunluğuna ve olağanüstü durumlara yönelik tedbirler alınmasına ilişkin görüşleri arasında özel okullar lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ayrıca, İlköğretim okullarının yaklaşık üçte ikisinde (%71.9) anasınıfları için ayrılmış ayrı bir bahçenin bulunmadığı, bağımsız anaokullarının bahçelerinin de %26.1'inin öğretmenler tarafından yeterli bulunmadığı sonuçları tespit edilmiştir.

13. Okulöncesi eğitim kurumlarında sınıflarda bulunan köşelerin durumu incelendiğinde, %97.2 oranlarında evcilik ve kitap köşelerinin en yüksek oranda oluşturulan köşeler olduğu, fen-doğa (%82.4) ve müzik köşelerinin (%77.4) ise daha düşük oranda oluşturulan köşeler olduğu bulunmuştur. Köşelerin yeterliliği araştırıldığında ise; en yeterli köşenin evcilik köşesi (%56.7) ve kitap köşesi (%14.2), yeterliliği en düşük köşelerin de fen-doğa (%1.6) ve müzik köşeleri (%1.1) olduğu sonuçları bulunmuştur. Okul türü ile sınıflarda oluşturulan köşeler arasındaki ilişkiye bakıldığında evcilik, eğitici oyuncak, kitap, kukla, köşelerinin oluşturulma oranlarında anlamlı bir farklılık gözlenmez iken blok, fen-doğa ve müzik köşelerinin oluşturulmasında ise anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Buna göre, blok köşesinin en yüksek oranda özel anaokullarında ve özel anasınıflarında çalışan öğretmenler tarafından oluşturulduğu, müzik köşesinin en yüksek oranda oluşturan öğretmenlerin resmi anaokullarında çalışan öğretmenler olduğu, fen-doğa köşesini de

sınıflarında en yüksek oranda oluşturan öğretmenlerin resmi ve özel anaokullarında çalışan öğretmenler olduğu görülmüştür.

14. Öğretmenlerin günlük planı hazırlarken güçlük çektikleri öğeler incelendiğinde; en çok hedefler ve kazanılması beklenen davranışlar ile konular arasında bağlantı kurmada ve değerlendirmede güçlük çektikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin günlük planı hazırlarken hedefler ve kazanılması beklenen davranışlar ile konular arasında bağlantı kurmada güçlük çekmelerine ilişkin görüşleri ile görev yaptıkları okul türü arasındaki söz konusu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmaz iken, değerlendirmede güçlük çekmelerine ilişkin görüşleri arasındaki farkın resmi okullar lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Resmi anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin günlük planı değerlendirirken daha çok güçlük çekmekte oldukları görülmüştür.

15. Öğretmenlerin yıllık planı hazırlarken güçlük çektikleri öğeler incelendiğinde; öğretmenlerin yıllık planı hazırlarken ağırlıklı olarak hedefler ve kazanılması beklenen davranışların yıl içindeki dağılımının belirlenmesi, aile katılımı etkinliklerinin planlanması ve uygulanması sırasında ve de değerlendirmenin yapılmasında güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hedefler ve kazanılması beklenen davranışların yıl içindeki dağılımının belirlenmesinde, aile katılımı etkinliklerinin planlanması ve uygulanması sırasında güçlük çekmelerine ilişkin görüşleri ile görev yaptıkları okul türü arasındaki söz konusu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmaz iken, değerlendirmenin yapılmasında güçlük çekmelerine ilişkin görüşleri arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Özel anaokullarında görev yapan öğretmenlerin yıllık planın değerlendirilmesi aşamasında daha çok güçlük çekmekte oldukları görülmüştür.

16. Öğretmenlerin yıllık planı hazırlarken yararlandıkları destek materyallerinin başında %80.9 oranıyla MEB Okul Öncesi Eğitim Program kitabının geldiği, bunu, %59.5 oranı ile okul öncesi eğitim yayınevlerince hazırlanmış hazır

plan örnekleri ve %53.9 oranı ile de okul öncesi eğitim yayınevlerinin rehber kitaplarının izlediği tespit edilmiştir.

17. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%68.9) günlük ve yıllık planlarını hazırlarken hazır plan örneklerinden yararlandıkları, hazır plan örneklerinden yararlanmalarına ilişkin görüşleri ile görev yaptıkları okul türü arasındaki söz konusu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu, resmi ve özel anasınıfı öğretmenlerinin hazır plan örneklerinden daha fazla yararlandıkları bulunmuştur.

18. Öğretmenlerin günlük planda, hedef ve kazanılması beklenen davranışlara ulaşmada konu seçiminde bulunma durumlarına bakıldığında, %88.2'sinin konu seçiminde bulundukları görülmüştür. Öğretmenlerin konu seçiminde bulunma durumları ile görev yaptıkları okul türü arasındaki fark anlamlı bulunmamış, görev yaptıkları okul türüne göre konu seçiminde bulunma oranlarının birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

19. Öğretmenlerin günlük plandaki etkinlikleri gerçekleştirirken; Serbest zaman, Türkçe dil, okuma-yazmaya hazırlık, oyun etkinliklerini “her zaman”, müzik etkinliğini “çoğunlukla”, fen doğa etkinliğini ise “ara sıra” gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin, resmi anasınıfında çalışan öğretmenlere kıyasla, serbest zaman etkinliklerini daha çok kullanmakta olduğu, resmi ve özel anaokulu ve anasınıflarında Türkçe-dil etkinliklerinin birbirine yakın sıklıkta uygulandığı, özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin, resmi anasınıfında çalışan öğretmenlere kıyasla, oyun etkinliklerini daha çok kullandığı, özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin, resmi anaokulu ve anasınıfında çalışan öğretmenlere kıyasla, müzik etkinliklerini daha çok kullandığı, özel anasınıfında görev yapan öğretmenlerin fen-doğa etkinliklerini, resmi anasınıfında görev yapan öğretmenlere kıyasla, daha sık kullandığı, resmi ve özel anaokulu ve anasınıflarında okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinin birbirine yakın sıklıkta uygulandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

20. Öğretmenlerin etkinliklerin uygulanması sırasında en fazla fen-doğa etkinliklerinin uygulanması sırasında güçlük çektikleri, güçlük çekilen bu etkinlik ile görev yapılan okul türü arasındaki farkın anlamlı olduğu, buna göre, resmi anaokulları ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin fen-doğa etkinliğinin uygulanması sırasında daha fazla güçlük yaşadıkları sonucu bulunmuştur.

21. Öğretmenlerin oyun etkinliğinin uygulanması sırasında güçlük yaşamaları ile çalıştıkları yaş grubu arasındaki ilişki incelendiğinde 5-6 yaş grubu öğretmenlerinin daha fazla güçlük yaşadıkları belirlenmiş, istatistiksel olarak da bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin oyun etkinliğinin uygulanması sırasında güçlük yaşamaları ile sınıflarındaki çocuk sayısı arasındaki ilişki incelendiğinde sınıflarında 27-45 arasında çocuk bulunan öğretmenlerinin daha fazla güçlük yaşadıkları belirlenmiş, istatistiksel olarak bu fark anlamlı bulunmuştur.

22. Öğretmenlerin eğitim durumlarının planlanması sırasında en çok çocukların ilgilerine uygunluk (%85.8) ile hedef ve kazanılması beklenen davranışlara uygunluğu (%84.7) gözönünde bulundurdıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitim durumlarının planlanması sırasında çocukların ilgilerine uygunluğunu gözönüne almalarına ilişkin görüşleri ile görev yaptıkları okul türü arasındaki söz konusu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmaz iken, hedef ve kazanılması beklenen davranışlara uygunluğu gözönünde bulundurmalarına ilişkin görüşleri arasındaki farkın anlamlı olduğu buna göre, hedef ve kazanılması beklenen davranışlara uygunluğu en düşük oranda göz önünde bulunduran öğretmenlerin özel anaokullarında çalışan öğretmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

23. Öğretmenlerin eğitim durumlarının planlanması sırasında hedef ve kazanılması beklenen davranışlara uygunluk ile çocukların ilgilerine uygunluğu göz önünde bulundurmaları ile eğitim durumları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Buna göre, hedef ve kazanılması beklenen davranışlara uygunluk ile çocukların ilgilerine uygunluğunu en düşük oranda göz önünde

bulunduran öğretmenlerin Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler olduğu saptanmıştır.

24. Öğretmenlerin eğitim durumlarının hazırlanması sırasında en fazla karşılaştıkları güçlüklerin sırasıyla; fiziksel koşulların yetersizliği (%48.2), çocuk sayısının fazlalığı (%38.7), materyal seçimi ve hazırlığı (%30.4), eğitim ortamının düzenlenmesi (%22.1), ailelerin tutumu (%18.8), yöntem ve tekniklerin seçimi (%13.7), okul yöneticilerinin ve müfettişlerin tutumu (%10.9) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumlarının hazırlanması sırasında karşılaştıkları güçlükler ile görev yaptıkları okul türü arasındaki ilişki incelendiğinde, fiziksel koşulların yetersizliği, çocuk sayısının fazlalığı, materyal seçimi ve hazırlığı, eğitim ortamının düzenlenmesi, yöntem ve tekniklerin seçimi, okul yöneticilerinin ve müfettişlerin tutumu yönünden gruplar arasındaki sözkonusu farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre, fiziksel koşulların yetersizliği, çocuk sayısının fazlalığı, materyal seçimi ve hazırlığı, eğitim ortamının düzenlenmesinde ve okul yöneticilerinin ve müfettişlerin tutumu söz konusu olduğunda resmi anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin, yöntem ve tekniklerin seçiminde ise özel anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin daha fazla güçlükle karşılaştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

25. Öğretmenlerin eğitim durumlarının hazırlanmasında güçlük çektikleri konular bölgeler genelinde incelendiğinde; öğretmenlerin fiziksel koşulların yetersizliğini, materyal seçimi ve hazırlığını, eğitim ortamının düzenlenmesini ve ailelerin tutumunu bir güçlük olarak nitelendirmeleri ile görev yaptıkları bölgeler arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Fiziksel koşulların yetersizliğini karşılaşılan bir güçlük olarak nitelendiren öğretmenlerin en fazla Karadeniz ardından Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan öğretmenler olduğu; materyal seçimi ve hazırlığında Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki öğretmenlerin daha çok sorun yaşadıkları; eğitim ortamının düzenlenmesinde en yüksek oranlarda Karadeniz ile Güneydoğu Anadolu

Bölgeleri’nde çalışan öğretmenlerin güçlük çektikleri; ailelerin tutumunu en fazla Güneydoğu Anadolu, en düşük oranda da Marmara Bölgesi’nde görev yapan öğretmenlerin bir güçlük olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Diğer bölgelere oranla, fiziksel koşulların yetersizliğini, materyal seçimi ve hazırlığını, eğitim ortamının düzenlenmesini ve ailelerin tutumunu bir güçlük olarak en fazla nitelendiren öğretmenlerin, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenler olduğu anlaşılmıştır.

26. Okul öncesi eğitim programı hedeflerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerine göre programdaki psiko-motor, sosyal-duygusal ve bilişsel gelişim alanlarındaki hedeflerin “tamamen gerçekleştiği”, öz bakım becerilerindeki hedeflerin “çoğunlukla gerçekleştiği” yönünde olduğu görülmüştür.

27. Farklı okullarda çalışan öğretmenlerin gelişim alanlarındaki hedeflerin gerçekleşme durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde; özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin, resmi anasınıfında çalışan öğretmenlere kıyasla, psikomotor gelişim alanındaki hedeflerin kurumlarında gerçekleşme durumlarını daha olumlu olarak değerlendirdiği, özel anaokulundaki çalışan öğretmenlerin, resmi anasınıfında ve resmi anaokulunda çalışan öğretmenlere kıyasla, kurumlarındaki sosyal-duygusal gelişim alanındaki hedeflerin gerçekleşme durumlarını daha olumlu olarak değerlendirdiği, aynı şekilde özel anasınıfında görev yapan öğretmenlerin, resmi anasınıfında görev yapan öğretmenlere kıyasla, kurumlarında sosyal-duygusal gelişim alanındaki hedeflerin gerçekleşme durumuna dair görüşlerinin daha olumlu olduğu, özel anaokulundaki çalışan öğretmenlerin, resmi anaokulunda çalışan öğretmenlere kıyasla, bilişsel gelişim alanındaki hedeflerin kurumlarındaki gerçekleşme durumlarını daha olumlu olarak değerlendirdiği, farklı okullarda çalışan öğretmenlerin öz bakım gelişim alanındaki hedeflerin gerçekleşme durumuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonuçları bulunmuştur.

28. Öğretmenlerin gerçekleşmeyen hedeflerin en önemli nedeni olarak sırasıyla; fiziksel koşulların yetersizliğini(%34.3), ailelerin tutumunu(%32.1) ve araç gereç yetersizliği (%29.9) ve çocuk sayısının çokluğunu (%27.4) gördükleri saptanmıştır. Öğretmenlerin, %4 oranı ile okul yöneticilerinin tutumunu hedeflerin gerçekleştirilememesinde önemli bir etken olarak görmediği belirlenmiştir. Türkiye genelinde farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin hedeflerin gerçekleşmemesinde fiziksel koşulların yetersizliğini en önemli neden olarak gördükleri tespit edilmiştir.

29. Öğretmenlerin gerçekleşmeyen hedeflerin nedeni olarak gördüğü fiziksel koşulların yetersizliği, araç gereç yetersizliği ve çocuk sayısının çokluğu ile görev yaptıkları okul türü arasındaki söz konusu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre resmi anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenler fiziksel koşulların yetersizliği, araç gereç yetersizliği ve çocuk sayısının çokluğunu özel anaokulu ve anasınıflarında çalışan meslektaşlarına göre daha yüksek oranda hedeflerin gerçekleşmeme nedeni olarak göstermektedir.

30. Öğretmenlerin hedeflerin gerçekleşmemesinde fiziksel koşulların yetersizliğini, çocuk sayısının çokluğunu neden olarak görmelerine ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arttıkça fiziksel koşulların yetersizliğini ve çocuk sayısının çokluğunu hedeflerin gerçekleşmeme nedeni olarak görme oranları da artmaktadır.

Öğretmenlerin %75.6'sının günlük planın değerlendirmesini yaptığı, %21.6'sının bazen yaptığı, %2.9'unun ise hiç değerlendirme yapmadığı görülmüş, günlük planların değerlendirmesini öğretmenlerin büyük bir bölümünün yaptığı sonucuna varılmıştır. Günlük planın değerlendirmesini yaparken öğretmenlerin, %68.8'inin belirlediği hedef ve kazanılması beklenen davranışları dikkate aldığı, %55.6'sının çocukların ilgilerini dikkate aldığı, %43.1'inin uygulamadaki güçlükleri

belirttiği, %42.5'inin uygulamadaki olumlu noktaları belirttiği, %3.8'inin de hepsini göz önüne alarak değerlendirme yaptığı tespit edilmiştir.

31. Günlük planın değerlendirmesini yapma ile görev yapılan okul türü, mesleki kıdem arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Buna göre, günlük planın değerlendirmesini en az oranda yapan öğretmenler resmi anasınıfı öğretmenleri, en fazla yapanlar ise 5 yıl ve altında kıdeme sahip öğretmenlerdir. Öğretmenlerin günlük planın değerlendirmesini yaparken; belirlediği hedef ve kazanılması beklenen davranışları, çocukların ilgilerini, uygulamadaki güçlükleri ve uygulamadaki olumlu noktaları dikkate aldığı belirlenmiştir.

32. Yıllık planların değerlendirmesini öğretmenlerin (%83.7) büyük bir bölümünün yaptığı anlaşılmıştır. Yıllık planın değerlendirmesini yapma ile görev yapılan okul türü arasındaki fark anlamlı bulunmaz iken, mesleki kıdem arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yıllık planın değerlendirmesini en yüksek oranda yapan öğretmenlerin 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yıllık planı değerlendirirken; değerlendirmenin nasıl yapılacağı (%25.7), ne kadar sıklıkla yapılacağı (%32.6) ve çocukların gelişimsel özelliklerinin yıl boyunca değerlendirilmesi (%24.8) konularında güçlük çektikleri anlaşılmıştır.

33. Davranış değerlendirme formunu öğretmenlerin büyük bir bölümünün kullandığı (%84.8), davranış değerlendirme formunu, “yeterli” (%55.6) ve “kısmen yeterli” (%33.4) buldukları ve öğretmenlerin çoğu tarafından (%65.5) bu formun kullanım sıklığının ayda bir olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin (%70.5'inin) davranış değerlendirme formunun dışında başlıca; etkinlikler sırasında çocuğu gözlemleme (%54.5), çocuğun ailesi ile görüşme yapma (%48.3), çocuğun yaptığı çalışmaların incelenmesi (%41.1) ve gözleme dayalı kontrol listelerinden (%34.3) de yararlandıkları saptanmıştır.

34. Öğretmenlerin tamamına yakınının (%91.1) aile katılımının programın başarısını arttırdığı görüşünde oldukları anlaşılmıştır.

35. Öğretmenlerin programa ailelerin katılımını sağlamada yararlandıkları etkinliklerin başlıcalarının; veli toplantıları, bilgilendirme toplantıları, gezi,vb. etkinliklere katılımın sağlanması ve ailelerin meslekleri hakkında sınıfa gelip bilgi vermesi şeklinde sıralandığı tespit edilmiştir.

36. Özel anasınıfında çalışan öğretmenlerin, resmi anaokulu ve özel anaokulunda çalışan öğretmenlere kıyasla, okul öncesi eğitim programına ailelerin katılımını sağlamak için daha çok etkinlikte bulunduğu sonucu bulunmuştur.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak okul öncesi eğitim programlarının kullanımına yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda iki ana başlık altında verilmiştir:

A- Yapılacak Uygulamalara Yönelik Öneriler

Elde edilen bulgulara göre,

1. MEB'e bağlı okul öncesi eğitim hizmetlerinden 0-4 yaş grubu çocuklarının da daha fazla yararlanması sağlanmalıdır.
2. Eğitim programının uygulamadaki başarısının artırılabilmesi için fiziksel koşullarda, araç gereç yeterliliğinde iyileştirmeler yapılmalı, sınıflardaki çocuk sayısının fazla olmaması sağlanmalıdır. Özellikle resmi anasınıflarındaki mevcut koşullar gözden geçirilerek bu sınıflardaki eğitim olanaklarında nitelikli bir okul öncesi eğitimin verilebilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

3. Okul öncesi eğitim programının uygulamadaki başarısının artırılabilmesi ve nitelikli bir okul öncesi eğitimin verilebilmesi için anaokulları ve anasınıflarının bina yapı koşullarında uluslar arası normlarda bir standart oluşturulmalı; mevcut okul öncesi eğitim kurumlarının ise fiziksel koşullarında, sınıf mevcudu ve araç-gereç yeterliliğinde iyileştirme yapılmalıdır.
4. Okul öncesi eğitim yapılarının planlanmasında disiplinler arası bir çalışma yürütülmeli, bu konuda ulusal normlar belirlenerek yeni yapılacak olan okul öncesi eğitim kurumları binaları belirlenen standartlara uygun olarak inşa edilmelidir.
5. Okul öncesi eğitim programlarında yapılan değişiklikler sonrasında yeni program uygulanmaya konulmadan önce;
 - Okullar resmi yazı ile haberdar edilmek yerine pilot bir uygulama yapılmalı, öğretmenler ve çocukla iletişim içinde olan tüm personel yeni program hakkında, özellikle öğretmenler okul öncesi eğitim programının öğeleri ve bu öğeler arasındaki bağlantıların nasıl kurulacağı hakkında hizmet içi eğitim/kurs/seminerler yolu ile bilgilendirilmeli, bu konuda akademisyenlerle işbirliği içinde olunmalıdır.
 - Öğretmenlerin bilgi paylaşımında bulundukları göz önüne alınarak mesleki deneyimlerin paylaşıldığı etkileşim grupları oluşturularak okul öncesi eğitim programlarının uygulama boyutu zenginleştirilmelidir.
 - Merkezi eğitim sisteminin gücü kullanılarak okullara MEB tarafından öğretmenlerin alandaki yeni gelişmeleri takip edebilecekleri yayınlar ile ilgili dökümanlar, rehber kitap veya kitapçıklar gönderilmelidir.
6. Öğretmenlerin meslekteki yeterlilik algılarını arttırmaya yönelik olarak gerekli rehberliğin müfettişler tarafından verilmesi sağlanmalıdır.

7. Günlük ve yıllık planların hazırlanmasında öğretmenlere kolaylık sağlamak amacıyla MEB tarafından akademisyenler ile işbirliği içinde çeşitli örnek planlar hazırlanmalı ve bu konuda nitelikli bir standart oluşturulmalıdır.
8. Aile katılımının programın başarısını arttırdığı düşünülerek öğretmenlere aile katılımı etkinliklerinin planlanması ve uygulanması ile ilgili hizmet içi eğitim/kurs/seminerler yolu ile bilgi verilmelidir.
9. Uygulanan okul öncesi eğitim programlarının etkililiğini tespit etmek amacıyla MEB tarafından belirli aralıklarla takip edilen ve yalnızca öğretmen görüşlerine dayalı olmayan çalışmalar yapılmalıdır.
10. Belirli aralıklarla bilimsel yöntemler kullanılarak programın değerlendirilmesi yapıp sorunların çözümüne yönelik önlemler uygulamaya geçirilmelidir.
11. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar tespit edilerek, ihtiyaç duydukları konularda hizmet içi eğitim, kurs ve seminerler düzenlenmelidir.
12. Öğretmenler, çocukları daha iyi tanımak ve gelişimlerini daha iyi değerlendirebilmek için, davranış değerlendirme formlarının dışında farklı gelişim ölçekleri konusunda da hizmet içi eğitim aracılığı ile bilgilendirilmelidir.
13. Öğretmenler tarafından internetin yaygın bir biçimde kullanılması sağlanarak, öğretmenlerin ihtiyaçları olan bilgiye daha kısa sürede ulaşmaları sağlanmalıdır. Bununla beraber, internet üzerinden öğretmenlerin birbirleri ile iletişim kurarak bu yolla bilgi ve deneyimlerini paylaşabilecekleri bir etkileşim ortamı oluşturulmalıdır.

B- Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- 1.Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programlarından ne ölçüde yararlandıklarını tespit etmeye yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir.
2. Uygulanan okul öncesi eğitim programlarının ıraksak etkisini belirlemeye yönelik boylamsal araştırmalar yapılabilir.
3. Okul öncesi eğitim programlarının uygulamadaki niteliğinin artmasında yapılan aile katılımı çalışmalarının etkisi araştırılabilir.



KAYNAKÇA

1. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) (2002). Okul Öncesi Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Toplantısı Raporu, AÇEV Yayınları, İstanbul
2. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) (1999). 7 Çok Geç, AÇEV Yayınları, Yapım Matbaası, İstanbul
3. Aksoy, A.(1995). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim”, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yayın No:16, Ankara.
4. Aksoy, A.(2001). “Ebeveyn ile İşbirliğini Geliştirmede Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Düşen Sorumluluklar”, Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s: 359-365.
5. Albayrak, H. (2000). “Okuma-Yazma Eğitimine Hazırlık Çalışmaları”, Selçuk Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s:45-54
6. Albayrak, H. (2000). “Okul Öncesi Eğitimde Fen ve Doğa Çalışmaları”, Selçuk Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s:55-65
7. Aral, N.; Kandır, A.; Can Yaşar, M.(2000) Okulöncesi Eğitim 1, Ya-Pa Yayınevi, İstanbul.
8. Aral, N.; Kandır, A.; Can Yaşar, M.(2002) Okulöncesi Eğitim ve Okulöncesi Eğitim Programı, Ya-Pa Yayınevi, İstanbul.

9. Arnas, A.Y. (2002) “Bir Öğrenme Merkezi Olarak: Blok Köşesi” , Çoluk Çocuk Dergisi, 2002/11, Sayı:20, s:14-15, Kök Yayıncılık, Ankara.
10. Artan,İ. (1993). “Okul Öncesi Dönemde Müziğin Gelişimi ve Etkinlik Örnekleri”, 9. Ya-pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-pa Yayınları, İstanbul, s:235-249
11. Avcı, N. (1987). Anaokulu-Anasınıfı Öğretmenlerinin Program Konusundaki Bilgi Yeterlikleri ve Hizmet-içi Eğitim Kurslarının Okul Öncesi Eğitimi ve Program Bilgilerine Katkıları, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
12. Bakan, Ü. (2002). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Denetiminde Düzeltme-Geliştirme Süreci, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
13. Bal, S. (1993). “Anaokullarında Fen Çalışmaları”, 9. Ya-pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-pa Yayınları, İstanbul, s:146-151
14. Banet, B. (1990). “Gelişim Açısından Sağlam Bir Okul Öncesi Programına Doğru”, Erken Çocukluk Eğitiminde Farklı Modeller Seminer Bildirileri, Editör: Sevda Bekman, Unicef, İstanbul, s:110-117
15. Banks, R. (2003). “The Early Childhood Education Curriculum Debate: Direct Instruction Initiated Learning”, <http://ceep.crc.uiuc.edu/poptopics/preschoolcurr.html>

16. Beaty, J.J.(2002). "Observing Development of the Young Child"
Merrill Prentice Hall, "Okulöncesinde Gelişimin Değerlendirilmesi"
Çeviri: Çağatay Gülabioğlu, Çoluk Çocuk Dergisi, 2003/02, Sayı:23,
s:28-29, Kök Yayıncılık, Ankara.
17. Bekman,S.(1998). Eşit Fırsat: Anne-Çocuk Eğitim Programının
Değerlendirilmesi, AÇEV Yayınları-12, İstanbul, s:7-11
18. Biemiller, A.; Reagan, E.M.; Lero, D.(1992). "Early Childhood
Education in Canada", International Handbook of Early Childhood
Education, Garland Publishing, New York, London, pp:147-155.
19. Bilir, Ş.; Arı, M.; Gönen, M.; Üstün, E.; Pekçağlayan, N. (1998).
Okulöncesi Eğitimcisinin Rehber Kitabı, Aşama Yayıncılık, Ankara,
s:1-2
20. Bredekamp, S.; Knuth, R.A.; Kunes, L.G.; Shulman, D.D.(1992).
"What Does Research Say About Early Childhood Education",
NCREL, Oak Brook,
http://www.ncrel.org/sdrs/areas/stw_esys/5erly_ch.html
21. Budak, Ş.(1999). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Denetimine
İlişkin İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri, Yayımlanmamış Yüksek
Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
22. Burts, D.C.; Hart, C.H.; Charlesworth, R.; Kirk, L. (1990). "A
comparison of frequencies of stress behaviors observed in
kindergarten children in classroom with developmentally appropriate
versus developmentally inappropriate instructional practices",
Childhood Research Quarterly, 5(3), pp: 407-423, ERIC Journal No:
EJ421825

23. Bursalioğlu, Z. (1991). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Pegem Yayınları No:2, Ankara
24. Büyükkaragöz, S. S. (1996). “Okulöncesi Eğitim ve Uygulanmakta Olan Programla İlgili Sorunlar”, Milli Eğitim Dergisi, 132:23-24.
25. Cantekinler, S. (1989). Konya İlinde Ana-babalarla Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programları ve Uygulamaları Haakındaki Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
26. Cantekinler, S. (2000). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Serbest Zaman Etkinlikleri”, Selçuk Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s:74-86
27. Cartwright, S.(1999). ““What Makes Good Early Childhood Teachers?””, , Young Children, July 1999, s:4-8
28. Cemaloğlu, N.(1996). İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Yardım ve Rehberlik Rolünün Öğretmenleri Güdülemesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
29. Çelenk, S.; Tertemiz, N.; Kalaycı, N. (2000). İlköğretim Programları ve Gelişmeler, Yayına Hazırlayan: Atilla Tazebay, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s:10
30. Çalışandemir, F. (2002). Burdur İli Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Uygulama Yeterlik Düzeyleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta

31. Çıngı, H. (1994). Örneklem Kuramı, Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları, Ankara
32. Demirdalıç, A. (2003). Çorum İl Merkezinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Oyun Etkinliklerini Planlama, Uygulama ve Oyuncak Seçimi, Kullanımı Becerilerinin İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
33. Doğan, İ.(2000). Akıllı Küçük, Sistem Yayıncılık, İstanbul, s:1
34. Dunn, L.; Kontos, S. (1997). “ Developmentally appropriate practice: what does the research tell us?”, ERIC Digest, Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Eric Document No: ED413106
<http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/1997/dunn97.html>
35. Ersoy, Ö.(2003). “Aile Katılım Çalışmaları”, 36-72 Aylık Çocukların Eğitimi İçin Yıllık Plan Örnekleri ve Aile Katılımı Çalışmaları, Yayıma Hazırlayan: Esra Ömeroğlu, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, s:115-120
36. Gander,M.J.; Gardiner, H.W.(1998). Çocuk ve Ergen Gelişimi, (Çev. Ali Dönmez, Nermin Çelen, Bekir Onur), İmge Kitabevi, Ankara, s:37
37. Gelb, S.A.; Bishop, K.D.(1992). “Contested Terrain: Early Childhood Education in the United States”, International Handbook of Early Childhood Education, Garland Publishing, New York, London, s:503-529

38. Genç, Ş. (1997). Anasınıfı Öğretmenlerinin Eğitim Programından Yararlanma Derecesi ve Nedenlerinin Araştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
39. Goffin, S.G.(2000). “The Role of Curriculum Models in Early Childhood Education”,
<http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/2000/goffin00.html>
40. Goffin, S.G.; Wilson,C.(2001). Curriculum Models and Early Childhood Education, Second Edition, Merrill Prentice Hall, Ohio, s:65,97
41. Güler, D.S. (2001). 4-5 ve 6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
42. Gündoğan, A. (2002). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar (Denizli İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli
43. Gürkan, T. (1986). “Öğretmen Tutumlarının Okul Öncesi Çocukları Üzerindeki Etkileri”. 4.Ya-pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-pa Yayınları, İstanbul, s:129
44. Havayıoğlu, B. (2001). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Sistemi Gereksinimlerinin Fiziksel Mekana Yansıması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü, İzmir

45. Hopf, A.(1992). "Preschool Education in Germany", International Handbook of Early Childhood Education, Garland Publishing, New York, London, pp:217-223
46. Hornby,G.(2000). Improving Parental Involvement, Cassell Wellington House, Londra, p:33
47. Hyson, M.C.; Hirsh-Pasek, K.; Rescorla, L.(1990). "The classroom practices inventory: An observation instrument based on NAEYC's guidelines for developmentally practices for 4 and 5 year old children, Early Childhood Research Quarterly, 5(4), pp:475-494, Journal No: EJ423540
48. Kağıtçıbaşı,Ç.;Bekman,S.;Sunar,D.(1993). Başarı Ailede Başlar, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s:16
49. Kalemci, F.(1998). Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Çevre Düzenlemesi ve Çalışan Eğitimci Personelin Nitelikleri Yönünden İncelenmesi, Aydoğdu Ofset, Ankara
50. Kandır, A.(1991). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında 4-6 Yaş Grubu Eğitim Programlarının Hazırlanmasında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
51. Kandır, A.(2001). "Çocuk Gelişiminde Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi", Milli Eğitim Dergisi, Sayı:151, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/151/kandir.htm>
52. Kandır, A.(2001). "Okulöncesi Eğitim Programlarının Hazırlanması", Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s:9-19

53. Kandır, A. (2002). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okulöncesi Eğitim Programlarının Hazırlanması, Kök Yayıncılık, Ankara, s:7-9
54. Kandır, A. (2003). "Okul Öncesi Eğitim Programında Müzik", Müziğin Okul Öncesi Eğitimde Kullanılması, Kök Yayıncılık, Ankara, s:29-35
55. Kandır, A. (2003). "36-72 Aylık Çocukların Eğitimi İçin Yıllık Plan Örnekleri", 36-72 Aylık Çocukların Eğitimi İçin Yıllık Plan Örnekleri ve Aile Katılımı Çalışmaları, Yayına Hazırlayan: Esra Ömeroğlu, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, s:7-8.
56. Karnes, M.B.; Schwedel, A.M.; Williams, M.B.(1983). Acomparison of five approaches for educating young chidren from low-income homes. In Consortium for Longitudinal studies (Ed.), As the twig is bent Lasting effects of preschool programs, pp: 133-170, Hillsdale, NJ:Erlbaum
57. Kasalı, İ. (2002). Anaokulları ve Anasınıflarındaki 4-6 Yaş Çocuklarının Eğitimlerinde Kullanılan Araç-Gereçlerin Mevcut Durumu ve Niteliklerinin Belirlenmesi (Diyarbakır Örneği), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır
58. Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayınevi, Ankara, s: 59-79
59. Katz, L.G. (1999). "Curriculum Disputes in Early Childhood Education",
<http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests//1999/katz99b.html>
60. Kaya, A. (2000). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Program ve Farklı Etkinliklerin Çocukların Özerklik (Otonomi) ve

Atılgnlık Gelişim Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi,
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal
Bilimler Enstitüsü, Konya

61. Kaya, Ö. M. (2002). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlara Ailelerin İlgi ve Katılımları Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Aile Eğitimine Katkısı Konusunda Anne Baba Görüşleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
62. Kaykanacı, M. (2001). “Milli Eğitim Şuralarında Okulöncesi Eğitim”, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:9 No:1, s:103-108
63. Koç, A.A.; Taylan, E.E.; Bekman, S. (2002).Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi: Hizmete Duyulan İhtiyaçların Saptanması ve Çocuğun Dil Yetisi Düzeyinin Değerlendirilmesi Araştırma Raporu, Yayımlanmamış 1. Taslak, <http://acev.org.tr>.
64. Koçak, N. (2001). “Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:151,<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/151/kocak.htm>
65. Kuvvet, Z. (2001). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretimle İlgili Karşılaştıkları Problemler (Van İli Örneği), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van,
66. Laut, J.(2001). “Classroom Management: Beliefs of Preservice Teachers and Classroom Teachers Concerning Classroom Management Styles”, Paper presented at the Fall Teachers Education Conference Charleston, South Carolina. ED445815.1-8.

67. M.E.B.(2002). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okulöncesi Eğitim Programı, T.C. M.E.B. Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
68. McCloskey, C.M (1996). “Taking Positive Steps Toward Classroom Management in Preschool: Loosening Up without Letting It All Fall Apart”, Young Children, March 1996, s:14-16
69. Miller, L. B.; Bizzell, R.P. (1983). “The Louisville experiment: A comparison of four programs. In Consortium for Longitudinal Studies”, As the twig is bent-Lasting effects of preschool programs, Hillsdale, NJ: Erlbaum, s:171-199
70. Oğuzkan, Ş.; Oral, G.(1996). Okulöncesi Eğitimi, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, s:4-7
71. Oktay, A. (1991). “Okulöncesi Öğretmen Özellikleri ve Öğretmen Yetiştirme”, 7. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-pa Yayınları, İstanbul, s:57
72. Oktay, A. (2002). Yaşamın Sihirli Yılları, Epsilon Yayıncılık, İstanbul
73. Oktay, A.; Zembat, R. (1997). “Okulöncesi Eğitimcisi Yetiştirilmesinde Yeni Eğilimler”, Okulöncesi Eğitim Sempozyumu “Okulöncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar”, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, s:24-32
74. Oktay, A.; Gürkan, T.; Zembat, R.; Unutkan, P.Ö. (2003). Okul Öncesi Eğitim Programı Uygulama Rehberi, Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapmalıyım?, Ya-pa Yayınları, İstanbul, s: 171-188

75. Parlakyıldız, B. (1998). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Anasınıfı Programını Uygulamadaki Yeterlik Dereceleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
76. Perihanoğlu, P. (2002). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Eğitim Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeyi (Van İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van
77. Poyraz, H.(2001). “Okul Öncesi Kurumlarında Fiziki Özellikler ve Güvenlik”, Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s:69-89
78. Poyraz, H.; Dere, H.(2001). Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri, Anı Yayıncılık, Ankara, s: 21,165,171
79. Rosser, C.S.(1993). Planning Activities For Child Care A Curriculum Guide For Early Childhood Education, The Goodheart-Willcox Company, Ilionois, pp:35-42
80. Schweinhart, L.J.; Weikart, D.P.(1997). “The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23. Early Childhood Research Quarterly, 12(2), pp:114-143, eric journal No: EJ554350
81. Seçkin, N.; Koç, G. (1997). “Okul Öncesi Eğitimde Okul Aile İşbirliği”, Yaşadıkça Eğitim, sayı 51, s:5-10
82. Senemoğlu, N.(1994). “Okulöncesi Eğitim Programları Hangi Yeterlilikleri Kazandırmalıdır?”, H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:10, Ankara

83. Senemoğlu, N.(2001). “Çocuk Hakları, Çalışan Çocuklar ve Eğitim Sorunları”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:151, s:25-35
84. Senemoğlu, N.(2001). Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Gazi Kitabevi, Başak Matbaası, Ankara, s: 399-400
85. Smith, J.F.(1994). Supporting Emotional Development Through Positive Classroom Management, Interactions in the Classroom, Facilitating Play in the Early Years. Maxwell Mocmillon International, New York, pp: 275-295
86. Sylva, K.(1995). “Kurum Merkezli Okulöncesi Eğitim Programlarını Etkili Kılan Unsurlar Nelerdir?”, Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi Sempozyum Raporu, AÇEV Yayın No: 6, İstanbul, s:116
87. Şahin, T.F.; Turla, A.; Avcı, N. (2000) “Okulöncesi Öğretmenlerinin Özlük Hakları, Kendini Geliştirme ve Yenileme ile İlgili Sorunlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Mesleki Eğitim Dergisi, Cilt 2, Sayı 2, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, s: 52-62
88. Temel,Z.F.; Ersoy,Ö.; Tezel Şahin,F.; Avcı, N.; Turla, A.(1997). “Anaokulu Öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi”, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir
89. Temel,Z.F.; Avcı, N.; Koç, G.(1994). “Batı Avrupa Ülkelerinde Okulöncesi Eğitim”, 10.Ya-pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-pa Yayınları, İstanbul, s:285-286
90. Temel,Z.F.(2001). “Okulöncesi Eğitime Ana-Babanın Katılımı”, Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s:342-357

91. Temel, Z.F.; Dere, H.(2001). “Okulöncesi Eğitimde Yaklaşımlar”, Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s:108-132
92. Temel, Z.F.; Kandır, A.; Erdemir, N.; Çiftçi, H. (2003). Okulöncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı ve Program Örnekleri, Morpa Kültür Yayınları, Karakter Matbaası, İstanbul, s:11
93. Tezel,Ş. (2001). “Okul Öncesi Eğitimde Oyun Etkinlikleri” Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s:263-268
94. Turan, E.Ö; Şahin, F.T. (1994). “İngiltere’de Okulöncesi Eğitim”, 10.Ya-pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-pa Yayınları, İstanbul, s:215-220
95. Turcan, A.İ. (1988). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumları Programlarının Yeterliliği, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
96. Turla, A.; Şahin, F.T.; Avcı, N.(2001). “Okulöncesi Öğretmenlerinin Fiziksel Şartlar, Program, Yöntem, Teknik, Sınıf ve Davranış Yöntemi Sorunlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:151, http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/151/turla_sahin_avci.
97. Tuğrul, B.A. (1993). “Okul Öncesi Dönemde Etkin Öğretmen Modeli”. 9. Ya-pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-pa Yayınları, İstanbul, s:57

98. Tülü, H. (1998). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlik Alanlarını Algılama Düzeyleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
99. Ulcay, S. (1993). “Okulöncesi Eğitim Araçları ve Lego-Dacta Eğitim Sistemi”, 9.Ya-pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-pa Yayınları, İstanbul, s:212
100. Ural, M. (1987). “Okulöncesi Eğitim”, 5. Ya-pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-pa Yayınları, İstanbul, s:12
101. Üstünoğlu, Ü. (1991). “Okulöncesi Öğretmenlerinin Değerlendirilmesi” 7.Ya-pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-pa Yayınları, İstanbul, s:60
102. Vander Wilt, J.L; Monroe, V. (1998). “Succesfully Moving toward Developmentally Appropriate Practice: It Takes Time and Effort”, Young Children, 53 (4), s:17-24
103. Williams, K.C (1997). “What Do You Wonder? Involving Children in Curriculum Planning, Young Children, 49 (6), s:78-81
104. Winter, M.S.(1994). “A Program for All Children” Childhood Education, Winter, 71(2): 91-95
105. Wortham, S.C. (1998). Early Childhood Curriculum Developmental Bases for Learning and Teaching, Prentice Hall. Inc., USA.

106. Yaşar, M.C.(2000). Ankara İl Merkezindeki Anasınıfı Öğretmenlerinin Yeni Eğitim Programı Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Saptanması, H.Ü. Ev Ekonomisi Y.O. Yayınları No:6, Araştırma Serisi:6, Ankara, s:1
107. Yazıcı, Z.(2003). “Dil Merkezli Okulöncesi Eğitim Programı”, Çoluk Çocuk Dergisi, 2003/03, Sayı:24, s:12-15, Kök Yayıncılık, Ankara.



EKLER LİSTESİ

EK	Sayfa
1. Bölgelere göre illerde görev yapan öğretmen sayıları.....	284
2. Anketin geçerlik güvenirlik çalışmaları kapsamında görüşleri alınan uzmanlar.....	288
3. Ön uygulama yapılan okullar.....	289
4. Öğretmen anketinin geçerlik ve güvenirlik analiz sonuçları	290
5. Araştırmanın veri toplama aracı.....	293
6. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından MEB'e bağlı resmi ve özel anaokulu ve anasınıflarından verilerin toplanabilmesi amacıyla 17 ildeki İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne gönderilen izin yazısı.....	300

EK 1

2002-2003 APK Verilerine göre Marmara Bölgesindeki Resmi ve Bağımsız Anaokulları ile Anasınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dağılımı				
İller	Resmi Bağımsız Anaokulları	Özel Bağımsız Anaokulları	Resmi Anasınıfları	Özel Anasınıfları
Balıkesir	32	6	242	4
Bilecik	13	0	22	0
Bursa	128	61	287	8
Çanakkale	8	0	113	2
Edirne	20	0	103	0
İstanbul	107	215	1320	71
Kırklareli	17	0	107	0
Kocaeli	30	0	157	0
Sakarya	9	0	124	8
Tekirdağ	16	0	131	0
Yalova	9	0	44	2
TOPLAM	389	282	2650	95

2001-2003 APK Verilerine göre Karadeniz Bölgesindeki Resmi ve Bağımsız Anaokulları ile Anasınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dağılımı				
İller	Resmi Bağımsız Anaokulları	Özel Bağımsız Anaokulları	Resmi Anasınıfları	Özel Anasınıfları
Amasya	9	0	78	0
Artvin	2	0	41	0
Bolu	15	0	78	1
Çorum	13	0	66	0
Giresun	12	0	68	0
Gümüşhane	6	0	21	0
Kastamonu	11	1	61	1
Ordu	26	0	69	2
Rize	16	0	50	1
Samsun	33	0	183	0
Sinop	12	0	81	0
Tokat	12	0	77	0
Trabzon	30	0	94	0
Zonguldak	15	3	145	4
Bayburt	4	0	18	0
Bartın	9	0	36	0
Karabük	11	0	49	1
Düzce	7	0	51	2
TOPLAM	243	4	1266	12

2002-2003 APK Verilerine göre İç Anadolu Bölgesindeki Resmi ve Bağımsız Anaokulları ile Anasınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dağılımı

İller	Resmi Bağımsız Anaokulları	Özel Bağımsız Anaokulları	Resmi Anasınıfları	Özel Anasınıfları
Ankara	104	47	1087	3
Çankırı	8	0	43	0
Eskişehir	21	7	155	1
Kayseri	46	2	123	3
Kırşehir	16	0	47	0
Konya	35	6	295	2
Nevşehir	9	0	75	0
Niğde	19	0	61	0
Sivas	23	0	85	1
Yozgat	6	0	61	0
Aksaray	14	0	83	0
Karaman	7	0	46	0
Kırıkkale	11	3	71	0
TOPLAM	319	65	2232	10

2002-2003 APK Verilerine göre Doğu Anadolu Bölgesindeki Resmi ve Bağımsız Anaokulları ile Anasınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dağılımı

İller	Resmi Bağımsız Anaokulları	Özel Bağımsız Anaokulları	Resmi Anasınıfları	Özel Anasınıfları
Ağrı	1	0	22	0
Bingöl	5	0	31	1
Bitlis	10	0	43	0
Elazığ	19	0	151	0
Erzincan	10	0	51	0
Erzurum	14	0	103	4
Hakkari	5	0	4	0
Kars	9	0	44	0
Malatya	31	9	92	0
Muş	11	0	48	0
Tunceli	3	0	40	0
Van	15	0	122	0
Ardahan	4	0	13	0
Iğdır	2	0	42	0
TOPLAM	139	9	806	5

2002-2003 APK Verilerine göre Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Resmi ve Bağımsız Anaokulları ile Anasınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dağılımı

İller	Resmi Bağımsız Anaokulları	Özel Bağımsız Anaokulları	Resmi Anasınıfları	Özel Anasınıfları
Adıyaman	16	0	127	0
Diyarbakır	45	0	115	1
Gaziantep	60	3	150	1
Mardin	17	0	75	0
Siirt	5	0	78	0
Şanlıurfa	30	0	86	0
Batman	15	0	65	0
Şırnak	16	0	8	0
Kilis	5	0	23	0
TOPLAM	209	3	727	2

2002-2003 APK Verilerine göre Akdeniz Bölgesindeki Resmi ve Bağımsız Anaokulları ile Anasınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dağılımı

İller	Resmi Bağımsız Anaokulları	Özel Bağımsız Anaokulları	Resmi Anasınıfları	Özel Anasınıfları
Adana	66	0	282	2
Antalya	30	10	293	1
Burdur	25	0	88	0
Hatay	64	0	199	1
Isparta	13	0	90	1
Mersin	59	3	300	1
K.Maraş	20	0	236	0
Osmaniye	11	0	87	0
TOPLAM	288	13	1575	6

2002-2003 APK Verilerine göre Ege Bölgesindeki Resmi ve Bağımsız Anaokulları ile Anasınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dağılımı

İller	Resmi Bağımsız Anaokulları	Özel Bağımsız Anaokulları	Resmi Anasınıfları	Özel Anasınıfları
Afyon	15	10	89	0
Aydın	30	1	178	1
Denizli	53	7	214	0
İzmir	56	79	663	8
Kütahya	8	0	89	0
Manisa	13	1	207	5
Muğla	25	3	173	9
Uşak	5	0	74	0
TOPLAM	205	101	1687	23

EK 2

ANKETİN GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMALARI KAPSAMINDA
GÖRÜŞLERİ ALINAN UZMANLAR

İSİM	ALAN	KURUM
Prof.Dr. Esra Ömeroğlu	ÇGE	Gazi Üniversitesi
Prof.Dr. Fulya Temel	ÇGE	Gazi Üniversitesi
Prof.Dr. Neriman Aral	ÇGE	Ankara Üniversitesi
Doç.Dr. Aysel Köksal Akyol	ÇGE	Ankara Üniversitesi
Yard.Doç.Dr.Necati Cemaloğlu	Eğitim Bilimleri	Gazi Üniversitesi
Yard.Doç.Dr. Özlem Ersoy	ÇGE	Gazi Üniversitesi
Öğr.Gör. Ayşe Turla	ÇGE	Gazi Üniversitesi
Dr. Semra Tican Başaran	Araştırma şubesi	EARGED

EK 3

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Kapsamında
Ön Uygulama Yapılan Okullar

Okullar	Öğretmen sayısı
1. Demetevler İ.Ö.O.	2
2. Abdi İpekçi İ.Ö.O.	4
3. İsmail Erez İ.Ö.O.	2
4. Barbaros İ.Ö.O.	2
5. Ziya Gökalp İ.Ö.O.	2
6. Şentepe İ.Ö.O.	2
7. Çalışanlar İ.Ö.O.	2
8. Mimar Sinan İ.Ö.O.	2
9. Gazi Osman Paşa İ.Ö.O.	4
10. Fatih İ.Ö.O.	2
11. Kubilay İ.Ö.O.	2
12. G.Ü. Uygulama Anaokulu	4
13. Hayriye Andiçen Anaokulu	2
14. İller Bankası Anaokulu	4
15. Yıldırım Beyazıt Anaokulu	4
TOPLAM	40

EK 4

SORULAR	YÜZDE DAĞILIMI			
	Yanıtlanan	Boş	Toplam	%
I.BÖLÜM				
A-Kişisel Bilgiler:				
1.Yaşınız:	40	-	40	100
2.Cinsiyetiniz:	40	-	40	100
3.Eğitim durumunuz	40	-	40	100
4.En son mezun olduğunuz bölümün adını belirtiniz.	40	-	40	100
5.Okulöncesi öğretmen olarak ne kadar süredir çalışıyorsunuz?	40	-	40	100
6.Çalışma saatlerinizi belirtiniz:	40	-	40	100
7.Çalıştığınız kurumun türünü belirtiniz:	40	-	40	100
8.M.E.B ile çeşitli kurum ve kuruluşların işbirliğinde yürütülen okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma projelerinden herhangi birinde görev aldınız mı?	7	33	40	18
9.Görev aldığınız proje:	7	33	40	18
B-Program Kitabının Kullanımı Hakkındaki Görüşler:				
10. "2002 OÖE Programını" 2002-2003 Eğitim yılında uygulamaya başlayabildiniz mi?	40	-	40	100
11.Eğer uygulayamadıysanız programı uygulayamamanızın nedeni	-	40	40	0
12."2002 OÖE Programı" hakkında ilk bilgiyi kimden aldınız?	39	1	40	98
13. "2002 OÖE Programı" ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime, kurs/seminere katıldınız mı?	14	26	40	35
14.Katıldığınız hizmet içi eğitim, kurs/seminerin : Adı Süresi Yeri	14	26	40	35
15.Katıldığınız hizmet içi eğitim, kurs/ seminerin yeterince yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?	14	26	40	35
16.Program tanıtıcı hizmet içi eğitimlerin, kurs/seminerlerin daha yararlı olabilmesi için önerileriniz?	19	21	40	48
17."2002 OÖE Programını" uygulamada kendinizi yeterli hissediyor musunuz?	35	5	40	88
18.Yeni yöntem ve teknikleri kullanmada kendinizi yeterli hissediyor musunuz?	36	4	40	90
19."2002 OÖE Programını" uygularken karşılaştığınız güçlükler nelerdir?	36	4	40	90
20.Sizce "2002 OÖE Programının" daha önceki yıllarda uygulanan programdan farklılıkları nelerdir?	32	8	40	80
21."2002 OÖE Programında" ünite planının olmaması hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?	27	13	40	68
22."2002 OÖE Programı" kitabındaki Günlük Plan örneklerini yeterince anlaşılır buluyor musunuz?	36	4	40	90
23.Yanıtınız "Hayır" ya da "Kısmen" ise hangi konularda anlaşılır bulmadığınızı belirtiniz.	7	33	40	18
24."2002 OÖE Programı" kitabındaki Yıllık Plan örneklerini yeterince anlaşılır buluyor musunuz?	34	6	40	85
25.Yanıtınız "Hayır" ya da "Kısmen" ise hangi konularda anlaşılır bulmadığınızı belirtiniz.	3	37	40	8
26."2002 OÖE Programı" kitabındaki Eğitim durumu örneklerini yeterince anlaşılır buluyor musunuz?	34	6	40	85
27.Yanıtınız "Hayır" ya da "Kısmen" ise hangi konularda anlaşılır bulmadığınızı belirtiniz.	2	38	40	5

	Yanıtlanan	Boş	Toplam	%
28. Kitaptaki "Eğitim durumu" örneklerinin yeterince anlaşılır olması konusunda önerileriniz nelerdir?	8	32	40	20
29. "Eğitim durumlarını planlarken "2002 OÖE Programı" kitabından hangi sıklıkla yararlanıyorsunuz?	37	3	40	93
30. Aşağıda verilen OÖE yaklaşımlarından hangilerini tanıyorsunuz?	37	3	40	93
31. Bu farklı OÖE Program yaklaşımlarından hangilerini uygulanabilir buluyorsunuz?	25	15	40	63
II. BÖLÜM				
A-Fiziksel Koşullar				
1. Anasınıfı/Anaokulu uygun bina yapı koşulları gözetilerek mi inşa edilmiş?	40	-	40	100
2. Anasınıfı/Anaokulu kaç yıldan beri faaliyet göstermekte? () yıl	33	7	40	83
3. Sınıfınızın genişliği ne kadar? () m	17	23	40	43
4. Sınıfınızda kaç çocuk var? ()	35	5	40	88
5. Anasınıfındaki çocuklar için okulun ayrılmış bahçesi var mı?	40	-	40	100
6. Anaokulunun bahçesi yeterli büyüklükte mi?	40	-	40	100
7. Sınıfınızın zemini hangi malzeme ile kaplı?	35	5	40	88
8. Sınıfınızın ısıtma sistemi nedir? Soba () Kalorifer ()	40	-	40	100
9. Sınıfınızın genel özelliklerini (X) işareti koyarak değerlendiriniz.	38	2	40	95
10. Sınıfınızda hangi köşeler mevcut?	38	2	40	95
11. Sınıftaki köşeler düzenlenme biçimi ve malzeme çeşidi bakımından değerlendirildiğinde sizce en yeterli ve en yetersiz köşe / köşeler hangileri?	37	3	40	93
12. Sınıftaki köşeler içinde çocuklar tarafından en az ve en çok tercih edilen köşeler:	36	4	40	90
B-Günlük ve Yıllık Plan				
13. Günlük Planı hazırlarken en çok sıkıntı çektiğiniz öğe aşağıdakilerden hangisi/ hangileridir?	32	8	40	80
14. Günlük Planın hazırlanması sırasında karşılaştığınız diğer güçlükler nelerdir?	10	30	40	25
15. Yıllık Planı hazırlarken en çok sıkıntı çektiğiniz öğe aşağıdakilerden hangisi/ hangileridir?	34	6	40	85
16. Yıllık Planın hazırlanması sırasında karşılaştığınız diğer güçlükler nelerdir?	2	38	40	5
17. Günlük ve Yıllık Planın hazırlanması sırasında hangi destek materyallerinden yararlanıyorsunuz?	40	-	40	100
18. Hazır haldeki planlardan yararlanıyor musunuz?	39	1	40	98
19. Kullanıyorsanız hangi hazır plan örneklerini tercih ediyorsunuz?	26	14	40	65
C-Gelişimsel Alanlar ve Hedefler				
20. Hiç gerçekleşmeyen hedeflerin nedenleri	32	8	40	80
21. Hiç gerçekleşmeyen hedefler için öneriler	15	25	40	38
D-Konu, Etkinlikler ve Eğitim Durumları				
22. Hedeflere ve kazanılması beklenen davranışlara ulaşmak için konu seçiminde bulunuyor musunuz?	40	-	40	100
23. Yanıtınız "Evet" ise konu seçiminde ne tür güçlüklerle karşılaşıyorsunuz, belirtiniz.	18	22	40	45

	Yanıtlanan	Boş	Toplam	%
24.Yanıtınız “Hayır” ise konu seçiminde bulunmamanızın nedenini belirtiniz.	6	34	40	15
25.Günlük Plandaki hedefleri ve kazanılması beklenen davranışları gerçekleştirmek için kullandığınız yöntem ve teknikleri hangi sıklıkla kullandığınızı (X) işareti koyarak belirtiniz.	40	-	40	100
26.Günlük Planı uygularken en çok hangi etkinlik/etkinlikler sırasında güçlükle karşılaşıyorsunuz?	29	11	40	73
27.Eğitim durumlarını planlarken göz önünde bulundurduğunuz faktörler nelerdir?	36	4	40	90
28.Eğitim durumlarının planlanması sırasında hangi güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?	34	6	40	85
E-Değerlendirme				
29.Günlük planın değerlendirmesini yapıyor musunuz?	37	3	40	93
30.Günlük Planın değerlendirmesini nasıl yapıyorsunuz?	34	6	40	85
31.Yıllık Planın değerlendirmesini yapıyor musunuz?	34	6	40	85
32.Yıllık Planın değerlendirilmesi sırasında ne tür güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?	28	12	40	70
33.OÖE Program kitabındaki davranış değerlendirme formunu kullanıyor musunuz?	34	6	40	85
34.Davranış değerlendirme formunu hangi sıklıkla dolduruyorsunuz?	29	11	40	73
35.Davranış değerlendirme formunu yeterli buluyor musunuz?	30	10	40	75
36.Yanıtınız “Hayır” ise;davranış değerlendirme formu sizce neden yetersiz?	5	35	40	13
37.OÖE Program kitabındaki davranış değerlendirme formu dışında başka gelişim değerlendirme ölçeği/yöntemi kullanıyor musunuz?	34	6	40	85
38.Yanıtınız “Evet” ise hangi değerlendirme ölçeğini/yöntemini kullanıyorsunuz?	26	14	40	65
F-Aile Katılımı				
39.Okulöncesi Eğitimde aile katılımının programın başarısını artırdığına inanıyor musunuz?	37	3	40	93
40.Bu konudaki görüşünüzü belirtiniz.	21	19	40	53
41. Ailelerle iletişim kurmada kullandığınız etkinlikler ve sıklığına ilişkin görüşlerinizi (X) işareti koyarak belirtiniz.	36	4	40	90
42. Ailelerin programa katılımını sağlamada kullandığınız etkinlikler ve sıklığına ilişkin görüşlerinizi (X) işareti koyarak belirtiniz.	35	5	40	88
43.Aile katılımı etkinliklerini planlarken ve uygularken karşılaştığınız güçlükleri belirtiniz.	18	22	40	45

Değerli öğretmenler,

Bu çalışma; 2002-2003 öğretim yılında uygulanmaya başlanan “Okulöncesi Eğitim Programının” kullanımı sırasında karşılaşılan güçlükleri belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

Bu amaçla hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; kişisel bilgiler ve program kitabının kullanımına yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise; Programın öğeleri, uygulanması ve aile katılımı ile ilgili sorular yer almaktadır.

Soruların eksiksiz ve doğru olarak yanıtlanması; Okulöncesi Eğitim Programının kullanımı sırasında yaşanan sorunların tespit edilmesi ve gerekli çözüm önerilerinin oluşturulmasında son derece önemlidir.

Kimlik bilgileriniz gizli tutulacak ve sonuçlar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır.

Araştırmaya yapacağınız katkılar için teşekkür ederiz. Saygılarımızla.

İlknur ÇALTIK
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

I-Kişisel Bilgiler ve Programın Kullanımına ilişkin görüşler:

A-Kişisel Bilgiler:

1.Görev yaptığınız il:.....

2.Yaşınız:

1.() 21-30

2.() 31-40

3.() 41-50

4.() 50 ve üzeri

3.Cinsiyetiniz:

1.K ()

2.E ()

4.Eğitim durumunuz: (En son mezun olduğunuz okulu temel alınız)

1.() Kız Meslek Lisesi

2.() Ön lisans (2 Yıllık)

3.() Lisans (4 Yıllık)

4.() Diğer (belirtiniz).....

5.En son mezun olduğunuz bölümün adını belirtiniz.

1.() Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

3.() Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği

2.() Okulöncesi Eğitimi

4.() Diğer “belirtiniz”.....

6.Okulöncesi öğretmeni olarak ne kadar süredir çalışıyorsunuz?

1.() 5 yıldan az

2.() 6-10 yıl

3.() 11-15 yıl

4.() 16-21 yıl

5.() 21 yıldan fazla

7.Çalışma saatlerinizi belirtiniz:

1.() Tam gün

2.() Yarım gün

3.() Diğer “belirtiniz”.....

8.Çalıştığınız kurumun türünü belirtiniz:

resmi

özel

1. Anaokulu

()

()

2. Anasınıfı

()

()

9.Çalıştığınız yaş grubu:.....

B-Program Kitabının Kullanımı Hakkındaki Görüşler:

10. “2002 OÖE Programını” 2002-2003 Eğitim yılında uygulamaya başlayabildiniz mi?

Evet ()

Hayır ()

11. “2002 OÖE Programı” hakkında ilk bilgiyi kimden aldınız?

- 1.() Müfettişten 2.() Okul Müdüründen
3.() Meslektaşlardan 4.() Resmi yazıdan
5.() Diğer (belirtiniz).....

12. “2002 OÖE Programı” ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime, kurs/seminere katıldınız mı?

Evet () Hayır ()

13. Katıldığınız hizmet içi eğitim, kurs/seminerin :

Adı Süresi Yeri

•
•

14. “2002 OÖE Programını” uygulamada kendinizi yeterli hissediyor musunuz?

Evet () Hayır () Kısmen ()

15. Yeni yöntem ve teknikleri kullanmada kendinizi yeterli hissediyor musunuz?

Evet () Hayır () Kısmen ()

16. “2002 OÖE Programını” uygularken karşılaştığınız güçlükler nelerdir?

- 1.() Çocuk sayısının çokluğu
2.() Fiziksel koşulların yetersizliği
3.() Okul yöneticilerinin ve müfettişlerin tutumu
4.() Araç-gereç yetersizliği
5.() Program konusundaki rehberlik çalışmalarının yetersizliği
6.() Diğer “belirtiniz”

17. Sizce “2002 OÖE Programının” daha önceki yıllarda uygulanan programdan farklılıkları nelerdir?

.....
.....

18. “2002 OÖE Programında” ünite planının olmaması hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

.....
.....

19. “2002 OÖE Programı” kitabındaki Günlük Plan örneklerini yeterince anlaşılır buluyor musunuz?

Evet () Hayır () Kısmen ()

20. Yanıtınız “Hayır” ya da “Kısmen” ise hangi konularda anlaşılır bulmadığınızı belirtiniz.

.....
.....

21. “2002 OÖE Programı” kitabındaki Yıllık Plan örneklerini yeterince anlaşılır buluyor musunuz?

Evet () Hayır () Kısmen ()

22. Yanıtınız “Hayır” ya da “Kısmen” ise hangi konularda anlaşılır bulmadığınızı belirtiniz.

.....
.....

23. “2002 OÖE Programı” kitabındaki Eğitim durumu örneklerini yeterince anlaşılır buluyor musunuz?

Evet () Hayır () Kısmen ()

24. Yanıtınız “Hayır” ya da “Kısmen” ise hangi konularda anlaşılır bulmadığınızı belirtiniz.

.....
.....

25. “Eğitim durumlarını planlarken “2002 OÖE Programı” kitabından hangi sıklıkla yararlanıyorsunuz?

- 1.() Her zaman 2 () Ara sıra 3.() Hiçbir zaman

26. Aşağıda verilen OÖE yaklaşımlarından hangilerini tanıyorsunuz?(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- 1.() High/Scope 2.() Regio Emilia 3.() Montessori
4.() Proje Yaklaşımı 5.() Ekolojik Yaklaşım 6.() Homeschooling (Ev Okulu)
7.() Açık Okulöncesi Eğitim Yaklaşımı 8.() Head Start Yaklaşımı
9.() Diğer (belirtiniz)

II. BÖLÜM

II-Programın Öğeleri, Uygulanması ve Aile Katılımı İle İlgili Görüşler:

Bu bölümde, Fiziksel koşullar, Okulöncesi Eğitim Programının Hedefleri, Kazanılması Beklenen Davranışlar, Günlük ve Yıllık Plan, Eğitim Durumları ve Değerlendirme ile Aile Katılımına ilişkin görüşlerinizi belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

A-Fiziksel Koşullar:

1. Anasınıfı/Anaokulu uygun bina yapı koşulları gözetilerek mi inşa edilmiş?

Evet () Hayır ()

2. Anasınıfı/Anaokulu kaç yıldan beri faaliyet göstermekte? () yıl

3. Sınıfınızda kaç çocuk var? ()

4. Anasınıfındaki çocuklar için okulun ayrılmış bahçesi var mı?

Var () Yok ()

5. Anaokulunun bahçesi yeterli büyüklükte mi?

Evet () Hayır ()

6. Sınıfınızın zemini hangi malzeme ile kaplı?

() Halı () Parke () Mineflo () Diğer "belirtiniz"

7. Sınıfınızın ısıtma sistemi nedir? Soba () Kalorifer ()

8. Sınıfınızın genel özelliklerini (X) işareti koyarak değerlendiriniz.	Evet	Hayır	Kısmen
1. Sınıf yeterince ışık alıyor, aydınlık	()	()	()
2. Çalışma masalarının yüksekliği çocuk boyuna uygun	()	()	()
3. Sandalyeler çocukların boyuna uygun ve ergonomik	()	()	()
4. Oyuncak ve malzemeleri çocuklar kendileri alabiliyor	()	()	()
5. Prizler çocukların erişemeyeceği yükseklikte	()	()	()
6. Sınıf kapısı sağlam ve dışa açılıyor	()	()	()
7. Sınıf temizlik açısından lavaboya yakın	()	()	()
8. Lavabo ve tuvaletler çocukların boyuna uygun	()	()	()
9. Sınıfa ait ayrı tuvalet ve lavabolar var	()	()	()
10. Olağanüstü durumlara yönelik tedbirler alınmış durumda (Yangın, deprem vb.)	()	()	()

9. Sınıfınızda hangi köşeler mevcut?

1. () Evcilik köşesi

2. () Blok köşesi

3. () Eğitici oyuncak köşesi

4. () Kukla köşesi

5. () Fen-doğa köşesi

6. () Müzik köşesi

7. () Kitap köşesi

8. () Diğer (belirtiniz)

10. Sınıftaki köşeler düzenlenme biçimi ve malzeme çeşidi bakımından değerlendirildiğinde sizce en yeterli ve en yetersiz köşe / köşeler hangileri?

En yeterli köşe / köşeler :

En yetersiz köşe / köşeler:

11. Sınıftaki köşeler içinde çocuklar tarafından :

En çok tercih edilen köşe / köşeler:

En az tercih edilen köşe / köşeler:

B-Günlük ve Yıllık Plan:

12. Günlük Planı hazırlarken en çok sıkıntı çektiğiniz öğe aşağıdakilerden hangisi/ hangileridir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

1. () Hedeflerin ve kazanılması beklenen davranışların belirlenmesi

6. () Hedefler ve kazanılması beklenen davranışlarla konular arasında bağlantı kurmada güçlük çekilmesi

2. () Konunun belirlenmesi

7. () Hedefler ve kazanılması beklenen davranışlarla eğitim durumları arasında bağlantı kurmada güçlük çekilmesi

3. () Sürenin belirlenmesi

4. () Etkinliklerin ve Eğitim durumlarının belirlenmesi

8. () Diğer "belirtiniz"

5. () Değerlendirmenin yapılması

13.Yıllık Planı hazırlarken en çok sıkıntı çektiğiniz öge aşağıdakilerden hangisi/ hangileridir?

- 1.() Hedeflerin ve kazanılması beklenen davranışların yıl içindeki dağılımının belirlenmesi
- 2.() Sürenin belirlenmesi
- 3.() Kavramların belirlenmesi
- 4.() Özel gün ve haftaların yerleştirilmesi
- 5.() Aile katılım etkinliklerinin planlanması
- 6.() Planlanan aile katılım etkinliklerinin uygulanması
- 7.() Gezi-gözlem-deney etkinliklerinin belirlenmesi
- 8.() Değerlendirmenin yapılması
- 9.() Yıllık plan öğeleri arasında bağlantı kurulması
- 10.() Diğer "belirtiniz"

14.Günlük ve Yıllık Planın hazırlanması sırasında hangi destek materyallerinden yararlanıyorsunuz?

- 1.() M.E.B. OÖE Program kitapçığı
- 2.() OÖE Yayınlarının rehber kitapları
- 3.() Çeşitli OÖE Yayınlarından hazırlanmış hazır plan örnekleri
- 4.() OÖE Ünite dergileri
- 5.() Kavram eğitimine yönelik uygulama kitapları
- 6.() Meslektaşlardan edinilmiş plan örnekleri
- 7.() İnternetteki web sayfaları "belirtiniz". "www....."
- 8.() Diğer "belirtiniz"

15. Hazır haldeki planlardan yararlanıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

16. Kullanıyorsanız hangi hazır plan örneklerini tercih ediyorsunuz?

- 1.() İnternetteki OÖE sitelerinin plan örneklerini "belirtiniz"
- 2.() Çeşitli OÖE Yayınlarının plan örneklerini
- 3.() Diğer (belirtiniz)

C-Gelişimsel Alanlar ve Hedefler

Bu bölümde Gelişimsel Alanlarına göre sıralanan "Hedefler" yer almaktadır. Hedeflerin gerçekleşme durumlarına ilişkin görüşlerinizi size verilen seçeneklerden birine (X) işareti koyarak belirtmeniz istenmektedir.

	Tamamen gerçekleşiyor	Çoğunlukla gerçekleşiyor	Bazen gerçekleşiyor	Nadiren gerçekleşiyor	Hiç gerçekleşmiyor
PSİKOMOTOR ALAN					
H.1.Bedensel koordinasyon gerektiren hareketleri yapabilme					
H.2.Farklı büyüklüklerdeki nesnelerle çeşitli hareketleri yapabilme					
H.3.El ve göz koordinasyonu gerektiren hareketleri yapabilme					
H.4.Denge gerektiren hareketleri yapabilme					
H.5.Büyük kaslarını kullanarak güç gerektiren hareketleri yapabilme					
H.6.Küçük kaslarını kullanarak güç gerektiren hareketleri yapma					
SOSYAL-DUYGUSAL ALAN					
H.1.Duygularını fark edebilme					
H.2.Duygularını kontrol edebilme					
H.3.Kendi kendini güdüleyebilme					
H.4.Başkalarının duygularını fark edebilme					
H.5.Canlılara ve farklı özellikte olan kişilere karşı olumlu tavır gösterebilme					
H.6.Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme					
H.7.Toplumsal yaşamın nasıl sürdüğünü fark edebilme					
H.8.Atatürk ile ilgili etkinliklere ilgi gösterebilme					
H.9.Çevresindeki olgu ve olayların estetik özelliklerini fark edebilme					

	Tamamen gerçekleşiyor	Çoğunlukla gerçekleşiyor	Bazen gerçekleşiyor	Nadiren gerçekleşiyor	Hiç gerçekleşmiyor
H.10.Çevresini estetik bakımdan düzenleyebilme					
H.11.Estetik özellikler taşıyan özgün ürünler oluşturabilme					
H.12.Çeşitli sanat dallarındaki eserlerin özelliklerini fark edebilme					
H.13.Yaşamın iyileştirilmesinde ve korunmasında sorumluluk alabilme					
BİLİŞSEL ALAN					
H.1.Gözlem yapabilme					
H.2.Verilen nesne, durum, olay, sayı ya da sözcükleri hatırlayabilme					
1.Bir bütünlük içinde yer alan olay, nesne ya da öğeleri söyleme					
2.Verilen nesnelerin içinden eksilen ya da eklenen bir nesnenin adını söyleme					
3.Verilen nesne, durum, ya da olayı, belli bir süre sonra yeniden ifade etme					
4.Sayıları ritmik olarak sayma					
H.3.Verilen nesne, olay ya da varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirebilme					
H.4.Verilen nesne, olay ya da varlıkları çeşitli özelliklerine göre gruplayabilme					
H.6.Verilen nesneleri sayabilme					
H.7.Tek basamaklı sayılarla basit toplama ve çıkarma işlemleri yapabilme					
H.8.Günlük yaşamda kullanılan belli başlı sembollerini tanıyabilme					
H.9.Mekanda konum kavramı ile ilgili verilen yönergeleri uygulayabilme					
H.10.Zamanla ilgili bazı kavramlar ile belirli etkinlikler arasında ilişki kurabilme					
H.11.Belli durumlarla ve olaylarla ilgili neden-sonuç ilişkisi kurabilme					
H.12.Verilen bir problem durumunu çözebilme					
H.13.Çeşitli durumlarda kullanılan sözcüklerin anlamlarını kavrayabilme					
H.14.Türkçeyi dil bilgisi kurallarına uygun olarak kullanabilme					
H.15.Belli bir nesne, varlık ya da olayı tanımlayabilme					
H.16.Dili etkili bir şekilde kullanabilme					
H.17.Sesleri ayırt edebilme					
H.18.Atatürk'ün yaşamı ve kişiliği ile ilgili özellikleri fark edebilme					
H.19.Atatürk'ün için önemini fark edebilme					
ÖZBAKIM BECERİLERİ					
H.1.Giyileri giyip çıkarma ile ilgili davranışları göstere bilme					
H.2.Dengeli beslenme ile ilgili davranışları gösterme					
H.3.Sağlıklı yaşayabilmek için gerekli temizlik kurallarını uygulayabilme					
H.4.Sağlıklı yaşayabilmek için dinlenme ile ilgili davranışları gösterebilme					
H.5.Kendini kazalardan ve tehlikelerden koruyabilme					

17. Hiç gerçekleşmeyen hedeflerin nedenleri: (Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)

- | | |
|--|--------------------------------|
| 1.() Çocuk sayısının çokluğu | 4.() Araç-gereç yetersizliği |
| 2.() Fiziksel koşulların yetersizliği | 5.() Ailelerin tutumu |
| 3.() Okul yöneticilerinin tutumu | 6.() Diğer "belirtiniz" |

D-Konu, Etkinlikler ve Eğitim Durumları:

18.Hedeflere ve kazanılması beklenen davranışlara ulaşmak için konu seçiminde bulunuyor musunuz?

Evet ()

Hayır ()

19.Günlük Plandaki hedefleri ve kazanılması beklenen davranışları gerçekleştirmek için kullandığınız yöntem ve teknikleri hangi sıklıkla kullandığınızı (X) işareti koyarak belirtiniz.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
1.Serbest Zaman Etkinlikleri;						4.Müzik Etkinlikleri					
-İlgi köşeleri oluşturma						-Ses dinleme					
-Köşeleri yenileme						-Ayırt etme					
-Yaratıcı sanat etkinlikleri için ortam hazırlama						-Ritm çalışması					
2.Türkçe-Dil Etkinlikleri;						-Şarkı söyleme					
-Tekerleme						-Yaratıcı dans					
-Parmak oyunu						5.Fen-Doğa Etkinlikleri					
-Şiir						-Bitki yetiştirme					
-Bilmece,						-Hayvan besleme					
-Hikaye anlatma						-Deneyler					
-Drama						-Gezi-gözlem					
3.Oyun Etkinlikleri;						-Konuk çağırma					
-İşlevsel oyun						6.Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri					
-Yapı-inşa oyunları						-Soru-cevap					
-Dramatik oyun						-Anlatım					
-Kurallı oyun						-Düşündürme ve keşfetme					
						7.Diğer (belirtiniz).....					

20.Günlük Planı uygularken en çok hangi etkinlik/etkinlikler sırasında güçlükle karşılaşıyorsunuz?

- () Serbest Zaman Etkinlikleri, çünkü:
- () Türkçe-Dil Etkinlikleri, çünkü:
- () Oyun Etkinlikleri, çünkü:
- () Müzik Etkinlikleri, çünkü:
- () Fen-Doğa Etkinlikleri, çünkü:
- () Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri, çünkü:

21.Eğitim durumlarını planlarken göz önünde bulundurduğunuz faktörler nelerdir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- 1.() Hedef ve Kazanılması beklenen davranışlara uygunluğu
- 2.() Çocukların ilgilerine uygunluğu
- 3.() Konuya uygunluğu
- 4.() Etkinliklere uygunluğu
- 5.() Diğer"belirtiniz".....

22.Eğitim durumlarının planlanması sırasında hangi güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?

- 1.() Eğitim ortamının düzenlenmesi
- 2.() Materyal seçimi ve hazırlığı
- 3.() Fiziksel koşulların yetersizliği
- 4.() Yöntem ve tekniklerin seçimi
- 5.() Çocuk sayısının fazlalığı
- 6.() Okul yöneticilerinin ve müfettişlerin tutumu
- 7.() Ailelerin tutumu
- 8.() Diğer"belirtiniz".....

E-Değerlendirme:

23.Günlük planın değerlendirmesini yapıyor musunuz?

Evet () Hayır () Bazen ()

24.Günlük Planın değerlendirmesini nasıl yapıyorsunuz?

- 1.() Çocukların ilgilerini dikkate alıyorum
- 2.() Belirlediğim hedef ve kazanılması beklenen davranışları dikkate alıyorum
- 3.() Uygulamadaki güçlükleri belirtiyorum
- 4.() Uygulamadaki olumlu noktaları belirtiyorum
- 5.() Diğer "belirtiniz".....

25.Yıllık Planın değerlendirmesini yapıyor musunuz?

Evet () Hayır () Bazen ()

26. Yıllık Planın değerlendirilmesi sırasında ne tür güçlüklerle karşılaşyorsunuz?

- 1.() Değerlendirmenin ne kadar sıklıkla yapılacağı konusunda endişeliyim
 2.() Çocukların gelişimsel özelliklerinin değerlendirilmesi konusunda zorluk çekiyorum
 3.() Değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda bilgilerimden emin değilim
 4.() Diğer "belirtiniz"

27. OÖE Program kitabındaki davranış değerlendirme formunu kullanıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

28. Davranış değerlendirme formunu hangi sıklıkla dolduruyorsunuz?

- 1.() Her gün 2.() Haftada bir 3.() Ayda bir 4.() 3 ayda bir
 5.() Diğer (belirtiniz)

29. Davranış değerlendirme formunu yeterli buluyor musunuz?

Evet () Hayır () Kısmen ()

30. OÖE Program kitabındaki davranış değerlendirme formu dışında başka gelişim değerlendirme ölçeği/yöntemi kullanıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

31. Yanıtınız "Evet" ise hangi değerlendirme ölçeğini/yöntemini kullanıyorsunuz?

- () Portage gelişim formu () Denver gelişim ölçeği
 () Peabody resim kelime testi () Gözleme dayalı kontrol listeleri
 () Etkinlikler sırasında çocuğu gözlemleme () Çocuğun ailesi ile görüşme yapma
 () Çocuğun yaptığı çalışmaların incelenmesi () Diğer (belirtiniz)

F-Aile Katılımı:

32. Okulöncesi Eğitimde aile katılımının programın başarısını artırdığına inanıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

33. Ailelerle iletişim kurmada kullandığınız etkinlikler ve sıklığına ilişkin görüşlerinizi (X) işareti koyarak belirtiniz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
1.Selamlaşma					
2.Telefon Görüşmeleri					
3.Bülten ve Bülten Tahtaları					
4.Haber Mektupları					
5.Kitapçıklar					
6.Broşürler					
7.Afiş					
8.Fotoğraflar					
9.İki Yönlü Yazışmalar					
10.Diğer (belirtiniz).....					
34. Ailelerin programa katılımını sağlamada kullandığınız etkinlikler ve sıklığına ilişkin görüşlerinizi (X) işareti koyarak belirtiniz.					
<u>Ailelerin sınıfa katılımı:</u>					
1.Sınıfta gözlem yaparak					
2.Evde/okulda eğitim materyali hazırlayarak					
3.Dosyalama, tamir vb. konularda öğretmene yardımcı olarak					
4.Gezi vb. etkinliklere katılarak					
5. Meslekleri hakkında çocuklara bilgi vererek					
6.Yetenekleriyle ilgili konularda çocuklara etkinlik yaptırarak					
7.Bilgilendirme toplantıları ile					
8.Ev ziyaretleri ile					
9.Diğer (belirtiniz)					

Anketimiz bümüştür. Teşekkür ederiz.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

SAYI : B.08.0.EGD.0.33.05.00-311-111/ 2894
KONU : Anket Uygulaması.

03/09/2003

DOSYA

Dairemizce uygulamaya konulan "Destek Araştırmaları Programı" çerçevesinde, Bakanlığımızın ihtiyaç duyduğu alanlarda üniversitelerle ortak eğitim araştırmaları yapılmaktadır.

Bu araştırmalardan birisi de Dairemiz-Gazi Üniversitesi iş birliği ile gerçekleştirilmekte olan **MEB'na Bağlı Anaokulu ve Anasınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Uygulanan Okulöncesi Eğitim Programına ve Programın Kullanımına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi** konulu araştırmadır.

Ekte gönderilen anket formlarının ilinizde belirtilen sayıda anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerine uygulanarak 3 Ekim 2003 tarihine kadar Dairemize gönderilmesini rica ederim.

03/09
Yavuz ERBAŞ
Bakan a.
Daire Başkan V.

EKLER :

EK-1 Anaokulu ve Anasınıfı Öğretmen
Anketi (1177 Adet 7 Sayfa)

DAĞITIM :

17 İl valiliğine

ANKET UYGULAMA TABLOSU

İLLER	Resmî Bağımsız Anaokulu Öğretmeni	Özel Bağımsız Anaokulu Öğretmeni	Resmî İlköğretim Okulu Anasınıfı Öğretmeni	Özel İlköğretim Okulu Anasınıfı Öğretmeni	TOPLAM	İLLER	Resmî Bağımsız Anaokulu Öğretmeni	Özel Bağımsız Anaokulu Öğretmeni	Resmî İlköğretim Okulu Anasınıfı Öğretmeni	Özel İlköğretim Okulu Anasınıfı Öğretmeni	TOPLAM
Ankara	15	23	135	3	176	Kastamonu	3	1	20	1	25
Antalya	5	10	60	1	76	Kayseri	10	2	15	3	30
Bingöl	2	0	6	1	9	Malatya	11	9	22	0	42
Bursa	20	10	50	8	88	Mersin	15	3	65	1	84
Diyarbakır	4	0	20	1	25	Muğla	5	3	25	9	42
Erzurum	2	0	22	4	28	Ordu	7	0	20	2	29
Gaziantep	4	3	20	1	28	Siirt	2	0	5	0	7
İstanbul	20	30	180	71	301	Zonguldak	5	3	40	4	52
İzmir	15	17	95	8	135	TOPLAM	145	114	800	118	1177

Blgs. İşl. : R. SEYFE 03/09
Şb. Md. : Dr. M. BOZAN 03/09

GMK Bulvarı 109-5
06570-Maltepe/ANKARA

Tel : 0312. 230 36 44
Faks: 0312 231 62 05

İnternet: www. meb.gov.tr
E-posta: earged@meb.gov.tr