

TC.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA
UYGULANAN EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(Denizli İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
NİHAL ŞIVGIN

Danışman
YRD.DOÇ.DR. İ. BAKİ KARAOĞLU

Eylül - 2005

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan programa ilişkin görüşlerini saptamaktır.

2004-2005 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Denizli il merkezinde bulunan 34 okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan toplam 114 öğretmene ait veriler, programı değerlendirmeye yönelik olarak geliştirilen Program Değerlendirme Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Formu aracılığıyla elde edilmiştir. Ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri alınırken, çalıştıkları okul türü, en son mezun oldukları okul ve kıdem yılları bağımsız değişken olarak alınmış ve değişkenlerle öğretmen görüşleri arasındaki ilişkiler saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde, Eğitim programı tanımları, ilgili kuramsal açıklamalar, program tasarımları, basılı bir programın öğeleri, okul öncesi eğitimin tanımı, önemi, ilkeleri, amaçları, okul öncesi programının tanımı, özellikleri ve öğeleri ile ilgili literatür çalışmalarına yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde, araştırmanın evreni, örnekleme ve kullanılan ölçeğin geçerliliğine ve güvenilirliğine ilişkin açıklamalar bulunmaktadır. Verilerin analizinde “SPSS 12.0 for Windows” paket program kullanılmıştır. Araştırmada grup ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı “t testi”, ve “tek yönlü varyans analizi” teknikleri kullanılarak test edilmiştir. Anlamlılık düzeyi olarak 0.05 alınmıştır.

Üçüncü bölümde elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Elde edilen bulgular aşağıda kısaca verilmiştir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile okul öncesi eğitim programının eğitim durumları ve planlama ve programın genel olarak değerlendirilmesi ile ilgili görüşleri açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Burada en düşük puanın resmi bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlere ait olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin en son mezun oldukları okul ile okul öncesi eğitim programının, aile katılımı ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Ön lisans mezunu öğretmenlerin puanları daha düşük çıkmıştır.

Öğretmenlerin kıdem yılları ile okul öncesi eğitim programının değerlendirme ögesi ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puanları, en düşük puan olarak bulunmuştur.

Araştırmacının sonunda ise, elde edilen bulgulara bağlı olarak araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik olarak önerilerde bulunulmuştur.

ANAHTAR KELİMELER: Eğitim programı, okul öncesi programı,

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the views of the teachers working into pre-schools and kindergartens, related to the program that is applied to pre-schools and kindergartens.

The sample of this study consisted of 114 teachers in 34 preschools and kindergartens in Denizli, Turkey.

The data were collected by using “Scale of Teachers’ Views about the Early Childhood Education Program”. A form was attached to this scale in order to gather personal information about the participants. The Scale was developed by the researcher.

In the first part of the study, the concepts of education program and early childhood education program were defined and related theoretical explanations about these concepts were given.

In the second part of the study, setting, sample and the reliability and the validity of the scale were explained. For the analysis of this study, “Statistical Package of Social Sciences (SPSS) 12.0 for Windows” was used. The mean scores were computed by using t-test and oneway analysis of variance. The level of meaningfulness was regarded as 0.05.

In the third part of the study, the results of the study were presented and interpreted. According to the results:

The kind of the school that the teachers were working was not significantly related to objectives and objective behaviors, family participation and assessment, but educational positions and planning.

The school where the teachers last graduated was not significantly related to objective and objective behaviors, educational positions and planning and assessment, but family participation.

Teachers’ seniority was only related to assessment.

When the program was evaluated as a whole, it was found that teachers’ views were significantly related to the school they were working.

In the fourth part of the study, recommendations based on the results were given to researchers and teachers.

KEYWORDS: Education Program, Early Childhood Education Program.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER.....	V
TABLolar LİSTESİ.....	VII
ÖNSÖZ.....	XI
GİRİŞ.....	1

Birinci Bölüm

EĞİTİM PROGRAMLARI VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

1.1. Eğitim Programları.....	2
1.1.1. Eğitim programları ile ilgili kuramsal açıklamalar.....	2
1.1.2. Eğitim programı tasarımı ve modeller.....	6
1.1.3. Program tasarımı yaklaşımları.....	7
1.1.3.1. Konu merkezli program tasarımları.....	8
1.1.3.2. Öğrenen merkezli tasarımlar.....	8
1.1.3.3. Sorun merkezli tasarımlar.....	9
1.1.4. Programın kapsamını belirleme.....	10
1.1.5. Basılı bir programın öğeleri.....	11
1.1.5.1. Hedef nedir?.....	11
1.1.5.1.1. Hedefler neden gereklidir?.....	13
1.1.5.1.2. Hedeflerin gerekli nitelikleri.....	14
1.1.5.1.3. Hedeflerin ifade şekilleri ve hedef yazarken dikkat edilecek noktalar.....	15
1.1.5.2. Hedef davranışlar.....	17
1.1.5.1. Hedefleri davranışa dönüştürürken dikkat edilecek noktalar ve hedef davranış yazma ilkeleri.....	19
1.1.5.3. Eğitim Durumları.....	21
1.1.5.3.1. Eğitim durumları düzenlenirken dikkat edilecek noktalar.....	22
1.1.5.3.2. Eğitim durumları nasıl düzenlenir?.....	23
1.1.5.4. Değerlendirme.....	24
1.1.5.4.1. Değerlendirmenin önemi ve iş görüleri.....	26
1.1.5.4.2. Farklı değerlendirme modelleri.....	27
1.1.5.4.3. Değişik program değerlendirme modelleri.....	29
1.2. Okul Öncesi Eğitim.....	30
1.2.1. Okul öncesi eğitimin önemi.....	30
1.2.2. Okul öncesi eğitimin amaçları.....	33
1.2.3. Okul öncesi eğitimin ilkeleri.....	37
1.2.4. Okul öncesi eğitimin tarihçesi.....	41
1.3. Okul Öncesi Eğitim Programı.....	44
1.3.1. Programın tanımı.....	44
1.3.2. Programın özellikleri.....	46

1.3.3. Programın hazırlanması.....	53
1.3.4. 2002 Okul öncesi eğitim programının özellikleri.....	54
1.3.5. Programın uygulanmasıyla ilgili ilkeler.....	56
1.3.6. Programın uygulanmasıyla ilgili açıklamalar.....	60
1.3.7. Yıllık ve günlük planlar.....	62
1.3.6.1. Yıllık plan.....	62
1.3.6.2. Günlük plan.....	64
1.4. Problem Durumu.....	67
1.4.1. Okul öncesi eğitimle ilgili kuramsal açıklamalar.....	72
1.5. Araştırmanın Amacı.....	73
1.6. Araştırmanın Önemi.....	73
1.7. Problem Cümlesi.....	74
1.7.1. Alt problemler.....	75
1.8. Sayıtlılar.....	76
1.9. Sınırlılıklar.....	76
1.10. Tanımlar.....	77
1.11. İlgili Araştırmalar.....	77

İkinci Bölüm YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi.....	83
2.2. Araştırmanın Evreni.....	83
2.3. Veri Toplama Aracı.....	84
2.4. Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi.....	84
2.5. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	87
2.6. Kişisel Bilgi Formu.....	87
2.6. Verilerin Analizi.....	87

Üçüncü Bölüm BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Katılımcılara İlişkin Bulgular.....	88
3.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	92

SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	124
KAYNAKÇA.....	129
EKLER.....	135
ÖZGEÇMİŞ.....	144

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No:

Tablo 2.2.1. Örneklem Grubuna İlişkin Bilgiler.....	84
Tablo 2.4.1. Önermelere Katılma Derecelerine Verilen Ağırlıklar ve Bu Ağırlıkların Sınırları.....	86
Tablo 3.1. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Görüşleri.....	88
Tablo 3.2.a. Öğretmenin Çalıştığı Okul Türüne Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Hedef ve Hedef Davranışlar Ögesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Katılma Düzeyi.....	92
Tablo 3.2.b. Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü İle Okul Öncesi Eğitim Programının Hedef ve Hedef Davranışlar Ögesi Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	93
Tablo 3.3. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okula Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Hedef ve Hedef Davranışlar Ögesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması, standart Sapması, t Değeri ve Katılma Düzeyi.....	94
Tablo 3.4.a. Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Hedef ve Hedef Davranışlar Ögesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Katılma Düzeyi.....	96
Tablo 3.4.b. Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Hedef ve Hedef Davranışlar Ögesi Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	97
Tablo 3.5.a. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitim Durumları ve Planlama Ögesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması Standart Sapması ve Katılma Düzeyi.....	98
Tablo 3.5.b. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitim Durumları ve Planlama Ögesi Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 3.6. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitim Durumları ve Planlama Ögesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması ve t Değeri ve Katılma Düzeyi.....	100

Tablo 3.7.a. Öğretmenlerin Kıdem Yılları İle Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitim Eğitim Durumları ve Planlama Ögesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Katılma Düzeyi.....	102
Tablo 3.7.b. Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Okul Öncesi Eğitim Durumları Ve Planlama Ögesi Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Varyans Analizi Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 3.8.a. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Aile Katılımı Ögesi Hakkında Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Katılma Düzeyi.....	104
Tablo 3.8.b. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü İle Okul Öncesi Eğitim Programının Aile Katılımı Ögesi Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	105
Tablo 3.9. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okula Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Aile Katılımı Ögesi Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması, t Değeri ve Katılma Düzeyi.....	107
Tablo 3.10.a. Öğretmenlerin Kıdem Yılları İle Okul Öncesi Eğitim Programının Aile Katılımı Ögesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Katılma Düzeyi.....	109
Tablo 3.10.b. Öğretmenlerin Kıdem Yılları İle Okul Öncesi Eğitim Programının Aile Katılımı Ögesi Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	110
Tablo 3.11.a. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü İle Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Ögesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Katılma Düzeyi.....	111
Tablo 3.11.b. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Ögesi Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	112
Tablo 3.12. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okula Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Ögesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması Standart Sapması, t Değeri ve Katılma Düzeyi.....	113
Tablo 3.13.a. Öğretmenlerin Kıdem Yılları İle Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Ögesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Katılma Düzeyi.....	115

Tablo 3.13.b. Öğretmenlerin Kıdem Yılları İle Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Ögesi Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	116
Tablo 3.14.a. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü İle Okul Öncesi Eğitim Programının Genel (bütün) Olarak Değerlendirilmesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Katılma Düzeyi.....	117
Tablo 3.14.b. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü İle Okul Öncesi Eğitim Programının Genel (bütün) Olarak Değerlendirilmesi Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	118
Tablo 3.15. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okula Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Genel (bütün) Olarak Değerlendirilmesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması, t Değeri ve Ve Katılma Düzeyi.....	120
Tablo 3.16.a. Öğretmenlerin Kıdem Yılları İle Okul Öncesi Eğitim Programının Genel (bütün) Olarak Değerlendirilmesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Katılma Düzeyi.....	121
Tablo 3.16.b. Öğretmenlerin Kıdem Yılları İle Okul Öncesi Eğitim Programının Genel (bütün) Olarak Değerlendirilmesi Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	122

EKLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Ek 1. Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketinin Maddelerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Madde Toplam Korelasyonu.....	135
Ek 2. Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketinin “Hedef ve Hedef Davranışlar” İle İlgili Maddelerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Madde Toplam Korelasyonu.....	137
Ek 3. Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği “Eğitim Durumları ve Planlama” İle İlgili Maddelerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Madde Toplam Korelasyonu.....	138
Ek 4. Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği “Aile Katılımı” ile İlgili Maddelerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Madde Toplam Korelasyonu.....	139
Ek 5. Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği “Değerlendirme” İle İlgili Maddelerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Madde Toplam Korelasyonu.....	140
Ek 6. Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi..	141

ÖNSÖZ

Okul öncesi dönem, hem çocuk, hem eğitimciler hem de topluma nitelikli bireyler yetiştirmek açısından üzerinde titizlikle durulması gereken bir eğitim dönemidir.

Çocuğun eğitimsel ve gelişimsel beceriler kazandığı bu dönemi en iyi şekilde değerlendirmek, ancak nitelikli eğitim programları vasıtasıyla gerçekleştirilebilir. Çocuğa kendisini, çevresini keşfedeceği, ileriki öğrenim yaşantılarına temel oluşturacak okul öncesi eğitimin kalitesinin artırılması için eğitimcilerin kalitesinin artırılması ile birlikte eğitim etkinliklerini kapsayan programın geliştirilmesi, çağdaş bir anlayışa kavuşması yapılacak araştırmalarla mümkün olabilecektir. Okul öncesi eğitimiyle ilgili amaçlara ulaşılması için geliştirilen program konusunda, eğitimci, yönetici ve ailelerin bilinçlendirilmesi son derece önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programıyla ilgili öğretmen görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Öncelikle bu araştırmanın her aşamasında değerli yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen, eleştiri ve katkılarıyla çalışmalarına yön veren hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. İ. Baki Karaoğlu'na teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca tez çalışmalarım sırasında her zaman yanımda olan, bana güç veren, moral ve motivasyon kaynağım sevgili dostum Arş. Gör. F. Nilgün Cevher'e, uzakta olmalarına rağmen sevgi ve desteklerini hissettiren sevgili aileme de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Denizli, 2005

Nihal ŞIVGIN

GİRİŞ

Eğitim genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir. Eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında bir değişim olması beklenmekte ve süreçten geçen insanların kişiliği farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşmektedir (Yıldız, Perihanoğlu, 2004:1815).

Eğitimin niteliğinin geliştirilmesi için belli bir düzen dahilinde hazırlanmış programlara ihtiyaç vardır. Zira eğitim faaliyetleri rastgele bir şekilde yapılamaz. Eğitim faaliyetleriyle, bireyler için gerekli davranışların kazandırılması için önceden hazırlanmış programlar uygulanmalıdır.

Programın pek çok tanımı vardır: okuldaki deneyimlerin tümüdür, yazılı bir öğrenme planıdır, öğrenilecek konuları listeleyen ve nerede olacaklarını belirleyen bir plandır (Brewer, 2001:113).

Aynı şekilde program, öğrenme deneyimleri için yazılmış bir plan olarak, konuların sıralanması ve listelenmesiyle oluşan bir müfredat programı olarak veya okulda olan bütün olayların hepsi olarak da tanımlanmıştır (Brewer, 20001:114).

Doğan (1975:36) eğitim programını “ğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı” olarak tanımlamaktadır. Demirel, eğitim Programı’nı; “ğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamıştır. Bu tanımda yer alan öğrenen, yaşam boyu devam eden süreçte sürekli öğrenme arzusunda olan bireydir.

Okul ncesi eğitim programı ise, 0-72 aylık çocuklarının kurumlarda okul öncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere; belirlenen hedefler doğrultusunda kazandırılmak istenen hedef davranışlara uygun, planlı ve sistemli eğitim yaşantıları düzenleyerek, sonuçta hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını gösteren değerlendirmeyi de içine alan çalışmalar bütünüdür (Aral ve diğ., 2000:58; Akt: Poyraz ve Dere, 2001:71).

Bu nedenle, bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programa ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin çeşitli değişkenler ile ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Birinci Bölüm

EĞİTİM PROGRAMLARI VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

1.1. Eğitim Programları

Eğitimde niteliğin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının en önemli uğraşlarından biri olmuştur. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında tüm eğitim faaliyetleri önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülür. Kurumda bireye hangi davranışların nasıl kazandırılacağı eğitim programlarında yer alır. Bu nedenle eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır. Uygulanan programın aksaklık ve eksiklikleri giderildikçe, toplumdaki ve bilim alanlarındaki değişmelere göre yeniden düzenlendikçe, diğer bir deyişle, programlar geliştirildikçe eğitimin niteliğinin de artması beklenir (Erden, 1998:2).

Eğitim programları gelişi güzel geliştirilemez. Programları daha etkili hale getirecek doğru kararların alınabilmesi, bu kararların dayanaklarının bilimsel çalışmalarla araştırılmasına ve uygulamaların değerlendirilmesine bağlıdır (Erden, 1998:2).

1.1.1. Eğitim programı kavramı ve ilgili kuramsal açıklamalar

Eğitim sistemleri, eğitim programları ile işlerlik kazanır. Eğitim programı kapsamlı ve çok boyutlu olduğu için tanımında güçlükler ve çeşitliliklerle karşılaşmaktadır. Bu nedenle literatürde eğitim programının birbirinden farklı tanımlarına rastlanmaktadır. Bazı eğitimciler (Oliver, 1965, Saylor ve Alexsander, 1968) eğitim programlarını geniş anlamda ele alarak, programların öğrencilerin okulun rehberliğindeki okul içi ve dışı tüm yaşantıları içermesi gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşım doğru olmakla birlikte, böyle bir program hazırlamak oldukça güçtür. Çünkü eğitim sürecinde birbirleriyle, çevreleriyle ve öğretmenlerle sosyal ve psikolojik etkileşimleri sonucu pek çok davranış ve tutum kazanırlar. Bunları belli bir plan ya da programla kontrol etmek hemen hemen olanaksızdır. Bu nedenle sosyal ve psikolojik etkileşimle kazanılan davranışları programın, informal

ya da örtük kısmının yan ürünleri olarak kabul etmek ve bu çerçevede değerlendirmek daha gerçekçi olacaktır (Erden, 1998:2).

Kuşkusuz eğitim programını, ders ya da faaliyet listesine indirgeyerek basit ve dar bir çerçeveye sokmak da yetersiz bir yaklaşımdır. Tyler ve Taba gibi davranışçı yaklaşımı benimseyen eğitimciler ise ortada bir tavır olarak eğitim programını istedik amaçlara ulaşmak için stratejileri içeren bir eylem planı ya da yazılı doküman olarak ele almışlardır. Bu görüşü benimseyenler eğitim programında, amaçlar, hedefler, konu alanı, öğretimin düzenlenmesi ve değerlendirme öğelerine ağırlık vermişlerdir (Ornstain ve Hunkins, 1988; Akt: Erden, 1998:3).

“Eğitim programı, istedik hedef ve davranışların kazanılması için stratejilerin belirlendiği yazılı doküman ya da eylem planı olarak tanımlanır” görünüşünü daha çok Taba (1962:11) ve Tyler (1962)’ın yaklaşımıyla benimserken, bugün de, pek çok “davranışçı ekole” ve “sistem yaklaşımına” eğilim gösteren eğitimciler aynı görüşü paylaşmaktadırlar. Sözelimi, Saylo, Alexsander ve Lewis (1981:8) eğitim programının, eğitilecek bireylere öğrenme yaşantılarını kazandırıcı bir plan olduğunu belirtmektedirler (Demirel, 1999:4).

Demirel (1999:4)’e göre eğitim programı genel anlamda, öğrencilerin yaşantılarını düzenleme olarak tanımlanabilir. Temelde Dewey’in eğitim ve deneyim tanımına dayanan bu görüş, okuldaki her şeyi kapsarken, planlı olduğu sürece okul-dışı etkinlikleri de içine alır. Caswell ve Campbell (1935:66)’a göre 1930’lardan bu yana eğitim programı, öğretmenlerin rehberliği altında öğrencilerin geçirmiş olduğu tüm yaşantılardır. Stephard ve Regan eğitim programının, okulun rehberliği altında, çocukların sürekli kazandıkları yaşantıları içerdiğini belirtirken, Hass, eğitim programını, bir eğitim süreci içinde sunulan programda, bireylerin geçirdikleri tüm yaşantılar olduğunu söyler (Demirel, 1999:4).

Kimi eğitim kuramcıları eğitim programını bir sistem olarak düşünürler ve onlara göre eğitim programı, sistemi uygulamak için insanlar ve süreçlerle ya da işlemlerin ve personelin örgütlenmesi ile uğraşan bir sistemdir. Orlosky, Smith, Shubert ne Tanner-Tanner bu gruptandır. Kimi eğitim kuramcıları ise eğitim programını konu alanı ya da içerik olarak düşünürler. Bu tanımlara yüzde yüz uyan hiçbir program ve yaklaşım yoktur, ancak, herhangi bir program yaklaşımı bu tanıma uygun hale getirebilir (Demirel, 1999:5).

Moyles ve Hargreaves (1998:28), okul müfredat programının merkezinde, eski çağlardan beri süregelen eğitim tartışmalarının, insanlığın gelişimi üstünde olduğunun, entelektüellerin buna inandıklarını ve bunu önemli gördüklerini, keza eğitim görüşleri ve ileri sürülen rakip eğitim programlarının analiz edilip, tanınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Ertürk (1972:95), eğitim programını “yetişek” olarak nitelemekte ve geçerli öğrenme yaşantıları düzeni” olarak tanımlamaktadır. Ona göre yetişek, öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından ise bir eğitim durumları düzenidir (Demirel, 1999:5).

Doğan (1975:36) eğitim programını “öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı” olarak tanımlamaktadır. Demirel, eğitim Programı’nı; “öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamıştır. Bu tanımda yer alan öğrenen, yaşam boyu devam eden süreçte sürekli öğrenme arzusunda olan bireydir. Bireyi öğrenme sürecinin temeline aldığımızı ve onu bir öğrenen olarak gördüğümüzü kabul edebiliriz. Okulda ifadesi ile okul içinde yapılan tüm etkinlikler ile sınıfta öğretilen tüm dersleri içine alan öğretimi, okul dışında derken de okul çevresinde ve program dışı etkinlikler olarak dile getirilen örtük program etkinliklerini kapsadığı söylenebilir.

Varış ise (1978; Akt: Erden, 1998: 3), eğitim “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler” olarak daha geniş anlamda tanımlarken, öğretimi; ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonları eğitim programlarının kapsamı içinde düşünmüştür.

Varış (1996:13) eğitimi, bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçlerin toplamı olarak tanımlarken, bu tanımın zaman ve mekan yönünden geniş ve karmaşık bir kapsamı yansıttığını, eğitimin insanoğlu için örgün ya da yaygın anlamda, yaşam boyu sürdüğü ve her deneyimin, insanda şöyle veya böyle tepki yarattığı için kapsamlı olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle Varış, eğitimin kapsamının geniş olmasının eğitim programına da yansıdığını, çocuklar, gençler ve yetişkinler için düzenlenen, milli eğitim politikasına ters düşmeyen bütün

etkinlik ve yaşantıları içine aldığı söylerken öğretim programıyla farkını, öğretim programını; yönetmeliklerle düzenlenen sosyal kol etkinlikleri, özel günlerin kutlanması, rehberlik hizmetleri, sağlık etkinlikleri ,geziler, yetiştirme kursları, sanatsal etkinlikler, kültürel çalışmalar faaliyetler olarak açıklayarak ifade eder. Bunlara ek olarak Varış (1996) , bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinlikler “eğitim programı” kapsamına girdiğini de söylemektedir.

Eğitim ve eğitim programını böyle tanımlayan Varış (1996:13), “öğretimi” ise, insan yaşamının belli kesimlerinde kazandırılan, planlı, programlı, destekli, genellikle bir belgeyle sonuçlanan, davranışların gelişmesini hedefleyen bir kavramla yüklü olan, öğretim etkinliklerinde, zaman ve yer kadar, öğrenci düzeyi, öğrenci ve toplum beklentileri önem taşıyan sonuçları, genellikle not ile değerlendirilen bir kavram olarak tanımlamakta, Öğretim programının ise, eğitim programı içinde ağırlık taşımakta, genellikle, belli bilgi kategorilerinin bir sistem dahilinde düzenlenmesiyle oluşmakta olduğunu söylemektedir.

Bunlara göre “Eğitim Programı”; bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar bu çerçeveye içerisine girer. “Öğretim Programı” ise; eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kesim, genellikle, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır (Varış, 1996:14).

Eğitim programı, çocuklarda ve gençlerde istenen davranış değişikliğini meydana getirmek üzere hazırlanan ve devamlı surette geliştirilen bir araçtır. Bir taraftan eğitim politikası ve teorisiyle diğer taraftan uygulama alanıyla yakından ilişkilidir. Uygulama ve Milli eğitim politikasını birleştiren bir köprü görevi yapmaktadır (Varış, 1978:69).

Bu bağlantı kurulmadığı takdirde, eğitim çabaları dağınık, tutarsız, geçici, amaçsız ve anlamsız kalmaya mahkum olacaktır (Varış, 1996:14).

Büyükkaragöz (1997:17) ise, eğitim programını “öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış etkinliklerin tamamını, bir başka deyişle, öğrencilerde beklenen öğrenmelerin gerçekleşmesine dönük tüm etkinlikleri kapsar. “Öğretim, ders dışı kol etkinlikleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar (işgörüler) bu çerçeveye içine girer” şeklinde açıklar.

Buna göre eğitim programı kapsamında yer alan başlıca (alt) programlar şöyle belirlenebilir: (1) Öğretim programı (ders programları), ders dışı etkinlik, eğitsel kol, gezi, çalışma veya kurs programları, (3) rehberlik ve kişilik hizmetleri programı, (4) sağlık hizmetleri programları, (5) yönetim ve işleyiş programı (yönetmelikler, yönergeler) (Büyükkaragöz, 1997:17).

Eğitimde planlanmış etkinliklerin önemi büyüktür. Eğitim bir çeşit kasıtlı kültürlenme yolu olarak görüldüğünden eğitim programlarının planlı olması gereği bu deyişle kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Öğrenenlere öğrenme yaşantıları sağlamak eğitim programları aracılığı ile olmaktadır. Bu nedenle öğrenme yaşantıları eğitim programının en önemli boyutu olmak durumundadır. Programının bütününe bir düzenek olarak görülmesinde vurgulamak istenen, bu düzen içinde sistemli bir yapılanmanın ve sistematik sürecin olmasından kaynaklanmaktadır. Bu açıklamaların ışığı altında yukarıda dile getirilen eğitim programı tanımıyla geçerli bir sonuca varılmak istenmiştir (Demirel, 1999:6).

1.1.2. Eğitim programı tasarımı ve modeller

Demirel (1999:51), eğitim programı tasarımı, bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarılması süreci olarak tanımlamıştır.

Klein’e (1991; Akt:Erden, 1998:5) göre ise, Eğitim Programı Tasarısı (Curriculum Design), eğitim programının yapısı ya da örgütlenme örüntüsüdür. Bu süreçte eğitim programının öğeleri düzenlenerek programın oluşturulması söz konusudur (Ornstein ve Hunkins, 1988; Akt: Erden, 1998:5).

Benzer şekilde, Demirel (1999:51) bir eğitim programı planlanırken işe öncelikle programın nasıl olacağını tasarlamakla başlanması gerektiğini, program tasarımlarının bir eğitim programını oluşturan temel öğelerden oluşarak ve bu öğeler arasındaki ilişkiler açısından farklılıkları ortaya koymakla farklı tasarımlar olarak

ortaya çıktığını, bir programın temel öğelerini, hedef, içerik (konu alanı), öğrenme yaşantıları ve değerlendirme olarak açıklamıştır.

Erden'e (1998:6) göre sistem yaklaşımı ile bir eğitim programı tasarımının hazırlanmasında iki ayrı düzeyde karar verilmesi gerekmektedir. Birinci aşamada karar verirken toplumun, konu alanlarının ve öğrencilerin temel özellikleri, ihtiyaçları, beklentileri vb. göz önünde tutulur. Bu aşamada alınacak kararlar daha çok toplumun sosyal, politik, ekonomik tercihleri ve planları doğrultusunda belirlenir. İkinci aşamada alınacak kararlar ise daha özel ve tekniktir. Bu aşamada, birinci aşamada elde edilen bulgular doğrultusunda programı oluşturan hedef, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme öğeleri düzenlenir.

Eğitim programı tasarımı çalışmasıyla büyük oranda bir programın ana çerçevesi ortaya konulmaya çalışılmakta ve şu dört soruya yanıt aranmaktadır:

1. Ne yapılmalıdır?
2. Konu içeriği ne olmalıdır?
3. Hangi öğrenme stratejileri, kaynak ve etkinlikleri kullanılmalıdır?
4. Sonuçları değerlendirmek için hangi ölçme teknikleri ve araçları kullanılmalıdır?

Bu dört öge birbirleriyle sürekli ilişki içindedir, bir öge hakkında verilen karar diğerlerini de etkilemektedir. Program tasarımlarının tümü bu dört ögeyi de içermesi gerekmektedir (Demirel, 1999:52).

1.1.3. Program tasarımı yaklaşımları

Eğitim Programları tasarımlarını geliştirmede genelde üç temel yaklaşım izlenmektedir. Bunlar;

1. Konu Merkezli Program Tasarımları
2. Öğrenen Merkezli Program Tasarımları
3. Sorun Merkezli Program Tasarımları

1.1.3.1. Konu merkezli program tasarımları

Demirel'e (1999:53) göre eğitim uygulamalarında en yaygın kullanılan bir tasarım şeklidir. Programın her bir ögesi bir bütün olarak algılanmaktadır. Okullarda uygulanan eğitim programlarının büyük bir çoğunluğu bu tasarım yaklaşımıyla düzenlenmiştir. Erden'e (1998:7) göre ise, bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde programlara hangi bilgilere yer verileceği, hangi bilginin doğru olduğu gibi kararlar giderek önem kazanmaktadır. Bu nedenle program tasarımı hazırlarken programlarda hangi konu alanlarına yer verileceği ve bu konu alanları ile ilgili hangi bilgilerin anahtar niteliğinde olduğu, bilgilerin hangi derinlik ve genişlikte verileceği çok iyi analiz edilmelidir. Bu yaklaşım dört ana şekilde görülür. Bunlar; konu tasarımı, disiplin yaklaşımı, geniş alanlı tasarım ve süreç tasarımıdır.

Demirel'in (1999:53-54) açıkladığı bu tasarımlar özetlenecek olursa; konu tasarımı, bu yaklaşımının dayanağı olan aklın, insanı farklı kılan bir unsur olduğunu ve bilginin aranması ve elde edilmesinde buna gerek olduğuna inanılmasıdır. Disiplin yaklaşımı, temelde konu tasarımı ile aynı olmakla birlikte konuların ne şekilde verildiğinin ve bilgilerin nasıl kullanılabileceğinin önemli görüldüğü tasarımdır. Geniş alanlı tasarım, genellikle ilk ve orta okullarda uygulanmakla beraber, bu yaklaşımın amacı, konuları mantığa uygun bir şekilde bir araya getirerek, örneğin farklı dersler olan coğrafya, ekonomi, antropoloji, sosyoloji ve tarih gibi dersleri bir araya getirilerek sosyal bilgiler dersinin oluşturulmasıdır. Süreç tasarımı ise, her konu için ayrı ayrı öğrenme yolları düzenleme yerine tüm konular için ortak öğrenme yollarını ön plana çıkaran, öğrencinin en iyi nasıl öğreneceğini amaç edinen program tasarımıdır.

1.1.3.2. Öğrenen merkezli program tasarımları

Demirel'e göre (1999:54), tüm program tasarımcıları öğreneni ön plana tutar. Bu nedenle 20. yüzyılın başında öğrencinin programın merkezi olduğu ve her konunun ona göre düzenlenmesi görüşü ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım özellikle ilköğretim düzeyinde kalmış; buna karşın üst sınıflarda tüm ders kitaplarının konu merkezli olması nedeniyle yavaş yavaş konu merkezli programlara dönüşüm olmaktadır.

Erden'e göre (1998:7) ise, program tasarımının hazırlanmasında göz önünde bulundurulması gereken diğer kaynak da öğrencidir. Öğrencilerin eğitim ihtiyaçları, ilgileri, tutumları, yetenekleri, öğrenme yolları, geçmiş yaşantıları, onların hangi davranışları nasıl öğrenecekleri hakkında program geliştirmecilere önemli bilgiler sağlar. Bu yaklaşım dört ana şekilde görülür. Bunlar; Çocuk merkezli tasarımlar, yaşantı merkezli tasarımlar, romantik (radikal) tasarımlar, hümanistik tasarımlardır.

Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının ön planda tutulduğu, öğrenmenin öğrencinin yaşantısından ayrılmamasının gerektiği, bunun içinde, en şekilde öğrenebilmesi için öğrencinin etkin duruma geçirilmesi görüşünü savunan tasarımlar çocuk merkezli tasarımlar, Çocuk merkezli yaklaşıma benzemekle birlikte, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının önceden tasarlanamayacağı fikrinin ön planda olduğu, dolayısıyla da eğitim programı çerçevesinin tüm çocuklara göre planlanamayacağını, bu nedenle de bizzat öğretmen tarafından her öğrenciye uygun olan bilginin uygulama alanında verilmesini savunan tasarımlar yaşam merkezli tasarımlar, okulun işlev ve iş görüşünün tamamen gözden geçirilip değiştirilmesini öne süren, her öğrencinin kendi doğalarında ele alınmasının uygun olacağını savunan tasarımlar, romantik (radikal) tasarımlar, insan davranışının basit etki tepki ilişkisinden daha karmaşık olduğunu ileri süren, hümanistik psikolojiyi ön planda tutan ve 50' li yılların davranışsal psikolojisine ve eğitim programları tasarımına tepki olarak ortaya çıkan tasarımlar ise hümanistik tasarımlar olarak açıklanabilir.

1.1.3.3. Sorun merkezli program tasarımları

Sorun merkezli program tasarımları, kültürel ve geleneksel değerlerin güçlenmesini sağlamak, ayrıca toplumun halen karşılanmamış ihtiyaçlarına işaret etmesi amacıyla düzenlenmiştir. Kişinin sorunlarını da asla göz ardı etmez. Sorun merkezli tasarımlar öğrencilerin, toplumsal ihtiyaçları, ilgi ve yetenekleri üzerinde durur. Bu tasarımcılar, hayatın gerçeklerini ön planda tuttıkları için kişinin durumlarını da göz önünde bulundururlar. Bu yaklaşımda konu kadar öğrencinin gelişmesi de ön plandadır (Demirel, 1999:55). Bu yaklaşım üç ana şekilde görülmektedir. Bunlar; yaşam şartları tasarımı, çekirdek (CORE) tasarımı, toplumsal sorunlar ve yeniden kurmacılık tasarımlarıdır.

Eğitimcilerin, öğrencilerin kavrayışlarını geliştirerek gerçek dünya ile ilgili sorunları konusunda genelleme becerisi kazanmalarını sağlayan tasarım, yaşam şartları tasarımı, konu merkezli, tasarımı öğrenci sisteme girmeden yapan, toplumun sorunlarını ön planda tutan, öğrenciye, toplumu laboratuvar olarak görmesi için teşvik eden, öğrencinin toplumun sorunlarını görmesini ve bu konulara eğilmesini amaç edinen, derslerin birleştirilmesi ile ortaya çıkan, işbirliğine dayalı öğrenme modellerini temel alan ve tasarımcıları tarafından böylece demokratik sınıf atmosferi yaratıldığı ileri süren tasarımlar çekirdek (CORE) tasarımı, toplumun sosyal, politik, ekonomik gelişmelerini, program tasarısı ile bağlantısı ile ilgilenen, program tasarımları ile eğitimcilerin, toplumun iyileştirilmesine katkıda bulunabileceğine inanan, zamanın sürekli olarak toplumu değiştirmeye zorladığını savunan, bu değişimin de en iyi şekilde okul ile gerçekleştirilebileceğini ve düzenlenebileceğini ileri süren tasarım ise toplumsal sorunlar ve yeniden kurmacılık tasarımıdır.

Sonuç olarak, program tasarımı düzenlemek program önerilerini bir araya getirmenin ötesinde bir çalışmadır. Tasarım öğrenciye istenilen davranış, beceri ve tutumları kazandırmada başarılı olacak bir yapıya sahip olmalıdır (Demirel, 1999:56).

1.1.4. Programın kapsamını belirleme

Doğan (1997:137) programın genel amaçlarının, varılmak istenen hedefleri; programın kapsamı ve ana çerçevesinin ise, öğretimin yürütüleceği ortamı koşulları açıklığa kavuşturduğunu belirtmiştir.

Buna ek olarak Doğan (1997) genel amaçların ulusal düzeyde, kurum düzeyinde ve program düzeyinde olmak üzere çeşitli düzeylerde yazılabildiğini, program düzeyindeki amaçların bir alana veya alan içinde bir mesleğe yönelik olabileceğini, program düzeyindeki genel amaçların, ulusal düzeyde saptanan felsefe, politika, eğitim standartları ve uygulama ilkeleri dikkate alınarak, yöresel düzeyinde (okul işletme) belirlenen eğitim ihtiyaçlarına dayalı olarak geliştirildiğini ifade etmiştir.

Ayrıca Doğan (1997) Programın ilköğretim, ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası düzeylerde veya yetişkinlere dönük olarak belirlenmesini, “programın düzeyi” , programa ayrılan yıl, ay, hafta, gün, saat ve kredi olarak ayrılan ve

programın kapsamına alınacak konuları sınırlayan, içeriği seçerken ve seçilmiş içerik için öncelikleri belirlerken çok önemli bir öge olan süreyi “programın süresi”, öğretim alanlarının her birinin amaçları ve vurguladıkları noktaların farklı olduğu programların geliştirilebileceğini, programın niteliğinin ne olursa olsun amacın öğrencilerin programa girişi ve programdan çıkış becerilerini belirlemesini “programın niteliği”, programın ana çerçevesinin belirlenirken, öğretimin meydana geleceği ortam olarak açıklanması gerekliliğini “öğretimin yapılacağı ortam”, programın, geleneksel, modüler, bilgisayar destekli veya bir defa da bütün olarak ya da parçalar halinde verilebilmesini “programın yapısı”, hiçbir programın kendi başına bir bütün olmaması, geliştirilen bir programın, seri halindeki bir program grubunun bir parçası olup olmadığının dikkate alınması ve diğer programlar arasında geçişler sağlanmasını “diğer programlarla ilişkili olma”, program geliştirilirken öğrenci özelliklerinin dikkate alınmasını, her programın belli bir öğrenci grubuna yönelik olarak geliştirilmesini “öğrenci özellikleri” olarak, programın kapsamı belirlenirken dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

1.1.5. Basılı bir programın öğeleri

Çağdaş bir eğitim programı şu öğelerden oluşur: (1) Amaç-hedefler, (2) Hedef davranışlar, (3) Öğretme durumları, (4) Sınama/ölçme durumları, (5) Değerlendirme. Bu öğeler, eğitim programının geliştirilmesinde son derece önemlidir. Çünkü programın yeterince uygulanıp uygulanmamasında bu öğelerin birinde ya da pek çoğunda meydana gelen aksaklık ve eksikliklerin büyük rolü vardır. Program geliştirme uzmanları ve görevliler öncelikle programın boyutlarını ve çevre, insan, araç-gereç ve ekonomik özellikleri de göz önünde bulundururlar (Büyükkaragöz, 1997:18).

1.1.5.1. Hedef nedir?

Sönmez (1986:33) hedefi, “varılmak istenen nokta” olarak tanımlarken, Ertürk (1982:25) ise hedefi, yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özellikler olarak tanımlamıştır. Ayrıca bu özelliklerin, bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar vb. olabileceğini belirtmiştir. Her toplum ya da kişi belli bir duruma gelmek isteyebilir.

Örneğin, “çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkabilme, demokratik, laik, sosyal adaletçi, hukuk devleti olabilme” gibi. İşte toplumun ya da kişinin bulunduğu durumu yetersiz görmesi, daha üst düzeye, ulaşmayı istemesi, hedeflerin belirlenmesinde etkili olabilir. Bulunan konumdan kurtulup bir üst düzeye yükselmek için, halihazırdaki davranışlardan kurtulup, istedik yani o konuma yükseltici davranışlarla donatmak gereklidir. Hedefin istedik davranışlarla donanık olması yeterli değildir. Ayrıca eğitimle kazandırılabilir olması da gereklidir. Eğitimle kazandırılmayacak davranışlardan oluşan hedef hedef olamaz (Sönmez, 1986:33).

Ertürk (1982:25), hedeflerin varlığına belli bir ortamda belli bir bireyde belli bir davranışıyla hüküm olunur diyerek bunların “psikolojik kurutulardan ibaret olduğunu belirtmiş ve hedefi; bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir şeklinde yeniden tanımlamıştır.

Büyükkaragöz’e göre (1997:20), hedef, nişan alınan yer, bizi amaca ulaştıracak yolun basamak taşlarıdır. Bir insanın herhangi bir yere nişan alarak vurmak istemesi bir amaçtır, ancak vurma eylemini tam olarak yapabilmek için bu sonuca basamak basamak ulaşır. İnsanların bu basamaklara ulaşma ulaşma varma işlemini yapması ve nişancılığı öğrenmesi gerçekleşir. Bu basamakların her biri kısa zamanda ulaşılan noktalardır. Bu noktalar hedef, hedeflere ulaşma ulaşma iyi atış yapmak amaçtır. Amaç ile hedef farklı anlamlarda kullanıldığı gibi aynı anlamlarda da kullanılır.

Bir programın hedefi deyince, programın amaçlarının netleştirilmiş şekli anlaşılır. Programın hedefi bir nevi yönerge gibidir. Hedefler kesin ve ölçülebilir ifade ile belirlenir. Her eğitim ve okul kademesi programın amaç ve hedeflerini belirlemek durumundadırlar. Programın amaç ve hedefleri felsefe ve eğitimin amaçlarından elde edilir. Hilda Taba eğitim hedeflerini; okul düzeyinde çıktıkları tasvir edilen belirli ünite veya programda belirli bir sınıfla ilgili davranışı tanımlayan hedefler, diye açıklar (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999:201).

1.1.5.1.1. Hedefler neden gereklidir?

Ortaya koyduğumuz hedef tanımı uyarınca hareket edilirse bir okuldaki eğitim durumlarının, yetiştirme faaliyetlerinin önceden kararlaştırılmış belli hedefleri gerçekleştirici nitelikte olması beklenir. Böyle bir beklentinin gerçekleştirilmesi için de, bir okul açılırken, ilk adımda, o okulda hangi işgörelere uygun nitelikte insan yetiştirileceğinin; ikinci adımda böyle bir yetiştirme sürecine ne gibi kursların veya faaliyet birimlerinin faydalı olabileceğinin; üçüncü adımda, her kurstaki yetiştirmeyi kılavuzlayacak hedeflerin ve daha sonra de hedeflere işaret olunan davranışları değışmelerini mümkün kılması muhtemel öğrenme faaliyetlerinin neler olacağıın önceden kararlaştırılması gerekir. Bu gereğı yerine getirmeden girişilecek yetiştirme faaliyetlerinin gerçekten yetiştirici olacağı kuvvetle tahmin edilemeyeceğinden, sözü geçen adımları atmadan eğitim yatırımı yapmanın sakıncalığı üzerinde ısrar etmenin yersiz olacağı rahatça söylenebilir (Ertürk, 1982:25).

Büyükkaragöz (1997:21) de bir toplumun gelişmesinde ve kalkınmasında, insanın biçimlendirilmesinde eğitimin oynadığı rolün inkar edilemeyecek bir gerçek olduğunu, bir toplumun, kendisini oluşturan insanların toplumun istediğı özelliklere sahip oldukları ölçüde istenilen bir toplum haline gelineceğı, toplumun kendi insanını yetiştirmek zorunda olduğunu ve geniş anlamda hedeflerin, bir toplumun yetiştirdiğı insanda bulunması gereken özellikler olduğunu ve her ülke kendi insanların belli durumlar karşısında nasıl davranacağını ya da davranması gerektiğini önceden belirlemek için hedefler işe koştüğünü, okulların da önceden belirlenen bu özellikleri öğrencilere kazandıracak ya da hedeflere ulaşacak biçimde faaliyette bulduklarını belirtmiştir.

Ertürk (1982:26) hedeflerin gerekliliğini, bir kere saptanıp işe-vuruklaştırıldıktan sonra, bu hedeflerin, hem eğitim faaliyetlerinin kararlaştırılmasında işaretçi, hem mevcut eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesinde ölçütler takımı hem de kendilerini tanımlayan istendik davranışların sembolü olarak iş gören biçiminde açıklarken, bu sözü edilen işlere yarayabilmesi için, her şeyden önce hedeflerin ilgililerce münasip esaslara göre saptanıp kullanmaya elverişli hale getirilmesinin gerektiğini vurgulamıştır.

1.1.5.1.2. Hedeflerin gerekli nitelikleri

Ertürk (1987:53-54) hedeflerin gerekli nitelikleri arasında üzerinde durulmaya değer olarak bulduğu özellikler şöyle özetlenebilir;

1. Bir öğrenme faaliyetleri düzeninin hedefleri, öğrenciye kazandırılmak istenen özelliklerin saptanıp tanımlanması gerekir. Böylece öğrenciyi geliştirici eğitim planlaması söz konusu olur ve hedefler bu şekilde öğrenci davranışına dönük duruma getirilir.
2. Bir hedefin, işe yararlık bakımından bir yandan genel olması yani tek bir davranış değil, bir davranışlar grubunu işaret edebilecek nitelikte olması öte yandan tek bir özellik göstermesi gerekmektedir. Bu durumda hedeflerin genellik ve sınırlılık niteliği sağlanmış olur.
3. Hedeflerin işe yarayabilmesi için mutlaka açık olması, karışık ve değişik yorumlara sebep olacak biçimde olmaması düzenlenmesi gerekir bu sayede; hedefler, açık-seçiklik niteliğini kazanmış olur.
4. Hiçbir davranış boşlukta ve belli bir içerikten sıyrılmış biçimde, yalnızca yer almaz. İçerik de süreç gibi davranışın bir boyutu olmalıdır. Bu nedenle hedefler, işe yaraması için “bir içerik ile kenetlenmelidir”.

Bu niteliklerin yanı sıra Demirel (1999:110) hedeflerde aranacak bazı nitelikleri Grounland (1981) yaklaşımına göre aşağıda belirtmiştir.

1. Hedefler, öğretmenin değil, öğrencinin neler yapması gerektiğini ifade etmelidir.
2. Hedefler öğrenme sürecine değil, öğrenme ürününe dönük olmalıdır.
3. Hedefler, öğrenme ürününe gösterecek nitelikte olmalıdır.
4. Hedef, içeriğe değil öğrenme ürününe dayalı olmalıdır. Konu başlıkları öğretim hedefini ifade etmez.
5. Hedef, tek tip öğrenme ürününe ifade etmelidir.
6. Hedef, öğrencilerin kazanacağı davranışları gösteren bir eylemle ifade edilmelidir.

Büyükkaragöz (1997:30) de hedeflerde bulunması istenilen nitelikleri özet olarak şöyle ifade etmiştir:

1. Öğrencinin erişmesi istenilen “davranışı” belirtir nitelikte olmalıdır.

2. Hedefte ifade edilen davranışın hangi “içerikle” bağıntılı olarak geliştirileceği ifade edilmelidir.
3. Öğrencide gözlenilecek davranışın “yeterlik” düzeyi belirtilmeli ve bunlara ait ölçüt ortaya konmalıdır.
4. Hedeflerde ifade edilen istendik davranışlar “gözlenebilir” ve “ölçülebilir” olmalıdır.
5. Hedefler ifade eden ile okuyan veya dinleyenin aynı şeyleri anlayacağı kadar “açıkça” ifade edilmiş olmalıdır.
6. Hedefler eğitim programını izleyenlerin büyük çoğunluğunun “başarabileceği” bir seviyede olmalıdır.
7. Hedefler, öğrencinin bir ilgi ve ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olmalıdır.
8. Hedeflerde belirtilen davranışların düzeyi, söz konusu yaşantı alanındaki yaşantılarla “kazanılabilir” nitelikte olmalıdır.
9. Hedefler bir ülkenin eğitim ve öğretiminin genel amaçlarına götürecektir nitelikte bir değere sahip olmalıdır.
10. Hedefler en basit davranışa indirilecek sayıda çoğaltılmamalı, önemli davranışların bütününe yöneltilmiş bir “genellik” içinde uygulayıcının kavrayabileceği “sınırlı” bir sayıda olmalıdır.

1.1.5.1.3. Hedeflerin ifade şekilleri ve hedef yazarken dikkat edilecek noktalar

Hedefler yazılırken dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Bunları şöyle sıralayabiliriz:

1. Hedef cümlelerinin sonunda “bilgisi, becerisi, gücü, yeteneği, oluş, ilgililik, farkındalık, hoşgörülük gibi sözcüklerden biri bulunmalıdır. Bilişsel ve devinişsel alanla ilgili hedeflerin sonunda, “bilme” fiiliyle biten bir bileşik sözcük bulunabilir. Fakat, “bilgisi, becerisi, gücü, yeteneği” sözcüklerinden birinin kullanıldığı hedef tümcesinin sonuna “bilme” fiiliyle biten bir bileşik sözcük getirilemez. Ayrıca “yapar, çizer, keser, bilir, bilmeli, yapmalı, öğretmeli, yapmak, bilmek” gibi sözcüklere hedef tümcelerinde yer verilmez (Sönmez, 1986 :35).

2. Hedefler binişik olmamalı, birbirini tamamlayıcı yani bitişik olmalıdır. Bir hedefin kapsamı, diğer hedef ya da hedeflerin kapsamına girmemelidir (Büyükkaragöz, 1997:24).

3. Hedeflerin öğrenci davranışı bakımından ifade edilmesinde, öğrencide gerçekleştirilmek istenen davranış değişikliğinin kendisi ortaya konulmalıdır. Bazen öğretmenin yapacağı işler hedef olarak konulmuştur. Bizde 1940'lı yıllardan itibaren uygulanan eğitimli okullardaki programlarla, bazı üniversite çevrelerindeki ders programları bu türe iyi bir örnektir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999:203).

4. Hedefler hangi alanla ilgili olarak yazılıyorsa o alanın niteliklerine ve basamaklarına uygun olmalıdır. Bilişsel özellikleri ağır basan davranışlar bilişsel alana, psikomotor (devinişsel) özellikleri ağır basan davranışlar psikomotor alana, duyuşsal özellikleri ağır basan davranışlar duyuşsal alana giren hedef ifadeleriyle belirtilmelidir (Büyükkaragöz, 1997:24).

5. Hedefler, öğrenme ürününü dile getirmelidir. Öğrenme sürecine dönük ifadeler hedef olamaz. Çünkü hedefler, kursu, dersi ya da okulu başarıyla bitiren bir öğrencinin ne yapabileceğini göstermelidir (Sönmez, 1986:36).

6. Hedefler kapsamlı ve aynı zamanda sınırlı olmalıdır. Bu anlamda hedefler bir tek davranışı değil, davranışlar grubunu ifade ederken, diğer yandan da tek bir özellik göstermelidir (Sönmez,1994:28-29; Akt. Demirel 1999:111).

7. Hedeflerin davranışlar halinde ifade edilmesi "hangi davranışın" hangi içerik içinde geliştirileceğinin belirtilmesi ile mümkün olabilir. Öğrenci davranışı halinde ifade edilen bir hedef belli bir konu ile bağlantılı ve davranışı gösterecek şekilde ifade edilmiş olmalıdır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999:203).

8. Hedefler, birbirlerini destekler nitelikte ve nicelikte olmalıdır. Bir ders için belirlenen hedefler, kendi içinde mantıksal açıdan tutarlı olmalıdır. Ayrıca bir derste belirlenen hedefler, diğer ders ya da derslerdeki hedeflerle çelişir nitelikte olmamalıdır. Bunun yanı sıra, dersin hedefleri okulun hedefleri, Milli Eğitimin hedefleri, devletin uzak hedeflerini desteklemeli, aralarında çelişkiler bulunmamalıdır (Sönmez, 1986:37).

9. Hedefler, öğretim sonunda öğretimi başarı ile tamamlayan bir öğrencinin ne yapabileceğini göstermelidir. Bu hedefin bir "öğrenme ürünü" ifade etmesi

gereğini vurgular. Bazı hedef ifadelerinin “öğrenme ürününden “ çok “öğrenme sürecini” dile getirdiği gözlenir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999:205).

Hedeflerin davranışa dönüştürülmesinde, göz önünde bulundurulması gereken belli noktaları Büyükkaragöz ve Çivi (1999:205) şöyle açıklamışlardır:

1. Davranış gözlenebilir, doğrudan veya dolaylı biçimde ölçülebilir olmalıdır.

2. Bir hedefin altında yer alan her bir davranış, kesinlikle o davranışla ilgili olmalıdır. Başka bir deyişle, bir hedefin altında bulunması gereken bütün kritik davranışlar bulunmalı ve o hedefe ulaşıldığını ispat etmeyecek nitelikte hiçbir davranış, ilgili davranışlar arasında yer almamalıdır.

3. Belli bir hedef altında yer alan her bir davranış ifadesinin sınırları belli olmalı ve o hedef altında başka bir davranış ifadesinde kapsanmış olmamalıdır.

4. Davranış kapsamlı olmalıdır. Nasıl ki bir hedef bir davranışlar örüntüsü ise, davranış da bir davranışlar örüntüsü olmalıdır.

1.1.5.2. Hedef davranışlar

Hedefler, belli bir konu içeriğiyle kenetli olarak öğrenci davranışı bakımından ifade edilmiş olsalar bile, yine de, istenilen açıklık ve belirginlikte olmayabilir (Büyükkaragöz, 1997:30). Demirel (1997:111), hedeflerin daha işlevsel olması ve amacımıza hizmet etmesi için davranışsal tanımlarının da oluşturulması gerektiğini, bu nedenle hedeflerin davranışlara dönüştürülmesi ve hedef ifadelerinin programda bir süs olmasından kurtarılması da sağlanmış olur şeklinde ifade etmektedir.

Sönmez (1986:95) de, en genel anlamda “organizmanın bir uyarıcı karşısında eylemde bulunması” olarak tanımladığı davranışı, yetişeğin önemli bir ögesi olduğunu ve burada kastedilen davranışların öğrenilmiş olanlar olduğunu ve davranışların, hem hedefler, hem de eğitim ve sınav durumlarıyla ilgili olduğunu çünkü eğitimde hedefin, “ bir öğrencinin planlanmış tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özellik şeklinde açıklamıştır (...) Yine Sönmez (1986:95), eğer hedef davranışa dönüştürülemiyorsa, yani davranış olarak gözlenemiyorsa, o hedefin varlığından ya da gerçekleştiğinden söz edilemeyeceğini, üstelik bilgi, güç, beceri,

alışkanlık gibi özelliklerden herkesin aynı anlamı çıkaramayabileceğini, herkesin en azından benzer anlamları çıkarabilmesi için o özelliğin göstergesi olan davranışların belirlenmesi gerektiğini, zaten o davranışlara bakılarak böyle bir özelliğin varlığına hüküm olunacağını belirtmektedir.

Bundan başka Sönmez (1986:96) şu nedenlerden dolayı hedeflerin davranışa dönüştürülmesi gerektiğini belirtmiştir:

a. Eğitimde her türlü değerlendirme işleminin yapılabilmesi için, davranışların hem nitelik, hem de niceliksel olarak belirlenmesi gerekir. Davranışlar belirlenmeden eğitimde ölçme aracı hazırlanamaz. Çünkü neyi ölçeceğimiz belli değildir.

b. Eğitim durumlarının düzenlenmesi için, yine davranışların hem nitelik, hem niceliksel olarak belirlenmesi gerekir. Hangi öğrenciye, hangi davranışların nasıl ve ne yolla kazandırılacağı, ancak davranışların niteliği ve niceliği bilinince saptanabilir.

c. Açık bir sistem olan eğitimde her türlü düzenleme, yenileme, onarma, sistemi yeniden kurma gibi etkinliklerin yapılabilmesi için, sistemce kazandırılacak davranışların bilinmesi zorunluluğu vardır. Davranışlar bilinmeden sistemde hiçbir etkili düzenleme, yenileme, onarma, yeniden kurma gibi etkinliklere başvurulamaz. Böyle bir girişimde bulunulsa bile sonuç verimli olmaz .

d. Ölçütler, standartlar sağlamak için, davranışların belirlenmesi zorunluluğu vardır. “Eğitim sisteminde ölçüt, davranıştır” denilebilir. Bunun üzerine, ekonomik yatırım, yarar, mükemmellik gibi diğer ölçütler eklenebilir.

e. Sistemde çalışan kişilerin (yöneticiler, öğretmenler, hizmetliler v.b.) değerlendirilmesinde, yetiştirilmesinde, denetlenmesinde, aralarında eşgüdüm sağlanmasında, sistemce kazandırılacak davranışların belirlenmesi zorunluluğu vardır. Bu davranışlar bilinmezse, gözlenebilir, ölçülebilir olmazsa, yürürlükteki eğitim sisteminde çalışan kişilerin yetiştirilmesi, denetlenmesi, değerlendirilmesi ve aralarında eşgüdüm sağlanması etkili ve verimli bir tutarlılıkla gerçekleşmeyebilir

1.1.5.2.1. Hedefleri davranışa dönüştürürken dikkat edilecek noktalar ve hedef davranış yazma ilkeleri

Demirel (1986:112), hedef davranışların, davranış cinsinden ifade edilebilmesi için üç koşula bakılmasını, buna göre davranış ifadelerinin eğitim açısından davranış olabilmesi için “gözlenebilir”, “ölçülebilir”, “istenilir” olması gerektiğini belirterek hedef davranış yazma ilkelerini şu şekilde açıklamıştır:

1. Hedefler konu alanını kapsadığı gibi davranışlar da hedef alanını kapsamalıdır.
2. Davranışların alanları belli olmalıdır ve aralarında binişiklik bulunmamalıdır.
3. Davranışlar kapsamlı olmalı ve her davranış ilgili birçok davranışı temsil edici güçte olmalıdır.
4. Davranış gözlenebilir ve ölçülebilir olmalı (Eğer bir davranış ölçülebilir nitelikte değilse, o davranışı geliştirmek için yapılacak etkinliklerin sonuç verip vermeyeceğini anlamamanın yolu yoktur).
5. Bir grup öğrenci için geçerli kritik davranışların, başka bir grup öğrenci için geçerli olamayabileceği dikkate alınmalıdır.
6. Hedef davranışların ifade ediliş bakımından biçimi yerine, özellik ya da davranış gösterici olmalıdır.

Buna ek olarak Sönmez’ in (1986:97-98) hedef davranış yazma ilkelerine kısaca göz atacak olunursa;

1. Yazılan her davranış, hangi hedefle ilgiliyse, o hedefin niteliklerine uygun olmak zorundadır. Yani bilgi basamağında yazılan davranışlar bilginin, kavrama basamağındaki davranışlar kavramanın, uygulama basamağındaki davranışlar uygulamanın niteliklerine uygun olmalıdır.
2. Davranış tümcelerinin sonunda, “yazma, söyleme, eşleştirme, seçip işaretleme, kesme, biçme, çizme, seçip alma, oturma, tutma, çakma, çıkarma v.b.” gibi davranış ifade eden sözcüklerden biri bulunmalıdır. Faaliyet gösteren “anlatma, hareket etme v.b.” gibi ya da “yazar, keser, biçer, alır v.b.” gibi sözcüklere yer verilmez. Çünkü faaliyet olanlar ölçülemez. Ötekilerde sürece dönük ifadelerdir.

3. Bir davranış ifadesi açık, seçik, anlaşılır ve yalın olmalıdır. Yani davranış ifadesinden herkes aynı anlamı çıkarmalıdır.
4. Her hedefin kritik davranışları belirlenmelidir. Eğitim durumlarında öncelik en kritik olan davranış ya da davranışlar öğrenciye kazandırılmalıdır. Çünkü bu tür davranışlar, öğrencinin hedefe ulaşmış olduğunu güçlü kanıtlardır.
5. Davranışlar binişik değil, bitişik olmalıdır. Yani bir davranışın kapsadığı alan, diğer bir davranışın kapsadığı alanın bir kısmını içermemelidir. Birinin bittiği yerden öteki başlamalıdır.
6. Davranış ifadeleri kapsamlı aynı zamanda sınırlı olmalıdır.
7. Davranışlar kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru sıralanmalıdır. Bu ilkeye, öğrenme ve öğretme kolaylık sağlamak için uyulmalıdır.
8. Ayrıca öğrenme birikim bir süreçtir. Bu nedenden dolayı, davranışlar birbirlerinin ön koşulu oluş özelliklerine göre sıralanmalıdır.(Özellikle kavrama ve daha yukarı basamaklar için). Beceri gerektiren, yani devinimsel alanla ilgili davranışlarda, işlem basamaklarına uyulmalı ve adım adım davranışlar sıralanmalıdır. Bu tür davranışlar, işin bütünüyle ilgilidir. Yani işin en mükemmel bir biçimde ortaya çıkması için ne kadar davranış gerekiyorsa, tümü aşamalı olarak yazılmalıdır.
9. Davranışlar öğrenciye göre olmalıdır. Özürlü çocuklar için belirlenen davranışlarla, normal çocuklar için belirlenen davranışlar aynı olmayabilir. Hatta aynı derste, aynı hedef için istendik davranışlar değişebilir.Bu durum davranışın nitelik boyutuyla da sıkı sıkıya ilişkilidir.
10. Davranışlar, öğretmenin yapacakları değil, öğrencinin yapacakları olmalıdır. Çünkü davranışları öğretmen değil, öğrenciler kazanacaktır.
11. Her davranış tümcesi, bir özelliği içermelidir. Yani ya yazacak, ya söyleyecek, ya seçip işaretleyecek, ya da eşleştirecek. Bir davranış tümcesinde her iki özellik bir arada bulunmamalıdır. Böyle bir durumda ikinci özellik parantez içinde belirtilmelidir.

Ertürk de (1982:54-55-55) Demirel ve Sönmez gibi hedeflerin işe vuruklaştırılması için davranış cinsinden ifade edilmesi gerektiğini ve bunun da belli

esaslara bağılı olduğunu belirterek, hedeflerin kritik davranışlarının belirtilmesini, davranışların binişik olmamasını, kapsamlı olmasını, davranışların gözlenebilir ve şu veya bu biçimde gözlenebilir olmasını, bir grup öğrenci için geçerli olan kritik davranışların başka bir grup için geçerli olamayabileceğini, hedef ve davranışların ifade ediliş bakımından biçimi ve yerine göre özellik veya davranış gösterici olmasını, ortaya çıkacak ürünlerin yapılan tanımlarla çelişik bir ifade taşımamasına dikkat edilmesini, yani hedef ifade eden bir ibare, bir özellik göstermeli ve davranış ifade eden bir ibare de bir davranışı göstermelidir şeklinde açıklamaktadır.

1.1.5.3. Eğitim durumları

Demirel (1999:123) eğitim durumlarının, program geliştirmenin süreç boyutunu oluşturduğunu, öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlemesinin bu aşamada ele alındığını belirtirken, Sönmez (1986:135) eğitim durumlarını, aynı zamanda “işlemler” diye adlandırarak, eğitim sisteminin en can alıcı ögesi olarak tanımlamıştır. Burada bir ders veya konu alanı için saptanan hedef davranışların bir öğrenciye nasıl ve ne yolla kazandırılacağına belirlenmesi gerektiğini söyleyerek, sistem açısından bakıldığında “işlemler” denilen bölümde çevrenin nasıl düzenleneceğinin, bu süreçte hangi işlem sırasının izleneceğinin, denetlemenin nasıl yapılacağına saptanmasının zorunlu olduğunu ve eğitim durumunun, öğrenciye istenilen davranışların kazandırıldığı, yani onun eğitildiği süreç olduğunu belirtmiştir. Bu süreç, öğrenci açısından öğrenme, öğretmen açısından ise öğretme durumu olarak açıklanmaktadır.

Büyükkaragöz (1997:38) ise, hedefler belirlenip ifade edilip, gözlenebilir öğrenci davranışlarına çevrildikten sonra “neler, nasıl öğretilecek”? sorusunun cevaplandırılmasına sıra geldiğini, aslında bu, belirlenmiş “hedeflere nasıl ulaşılabilir”? sorusunun bir başka söylenişi olduğunu, bu sorunun, hedefe ulaştırıcı konu içeriği, ders araç-gereçleri ve öğretim metotlarının belirlenmesiyle cevaplanacağını, program açısından ise, hedeflerin gerçekleşmesi, öğrenci açısından ise öğrenmenin içinde bulunduğu çevreyle etkileşimi yoluyla gerçekleşeceğini söylemektedir.

1.1.5.3.1. Eğitim durumu düzenlenirken dikkat edilecek noktalar

Demirel (1999:123) öğrencileri programın merkezinde tutabilmek için hedeflerle tutarlı öğrenme etkinliklerinin neler olacağı iyi bir şekilde düşünülmeli ve buna uygun öğrenme etkinliklerine yer verilmesini, etkinliklere dayalı bir öğretim yaklaşımının öğrenci açısından da ilginç olacağını , tüm bu etkinlikler planlanırken dikkate alınması gereken ilk hususun öğrencilere kazandırılacak istendik davranışlar olması gerektiğini belirtmiştir.

Sönmez ise (1986:144) eğitim durumu düzenlenirken, psikoloji, sosyoloji, eğitim sosyolojisi, eğitim teknolojisi, biyoloji, eğitim felsefesi v.b. çok değişik bilim dallarından yararlanılması gerektiğini belirterek, ayrıca eğitim durumu hazırlanırken, program geliştirme uzmanının başkanlığında sınıf öğretmenleri (dersin öğretmenleri), denetmenler (müfettişler), eğitim ve öğrenme psikologları, konu alanı uzmanı, ölçme ve değerlendirmeci, eğitim teknolojisi uzmanlarına da gereksinim olduğunu söylemektedir.

Ayrıca Sönmez (1986:144) her eğitim durumunun kuramsal olarak düzenlenmesini, sonra uygun ve değişik okul koşullarında uygulanmasını, uygulama sonuçlarına göre yeniden hazırlanmasını ve tekrar uygulamaya konulmasını bu tutumun sürekli kılınmasını çünkü “olmuş bitmiş bir eğitim durumunun hiçbir zaman söz konusu olamayacağını” vurgulamıştır.

Sönmez (1986:144) ayrıca eğitim durumu düzenlemenin, zor ve bir ekip işi olduğunu, yetmişlik derecesi ne olursa olsun, tek başına öğretmene bırakılmayacağını ve ondan bu işi hakkıyla yapmasının beklenemeyeceğini, fakat her basamakta onun katkısının da göz ardı edilemeyeceğini ifade etmiştir.

Ertürk (1982:86) geçerli öğrenme yaşantıları ile eğitim durumlarının bazı önemli özellikleri üzerinde dururken, işe “hedefe görelikle” başlamanın yerinde olacağını, ancak öğrenme şartlarının, öğrenilecek davranışa göre olduğu kadar kişiye göre de ayarlı olmak zorunda olduğunu, bu zorunluluğun bizi ikinci temel gereğe yani “öğrenciye görelige” yönelttiğini söyleyerek, bu iki temel gereğe ek olarak, “ekonomiklik”le birlikte bir tercih dayanağı, “kaynaşıklığın” da ilk iki temel gereğin kolaylaştırıcı şartı olduğunu ve Eğitim durumunun temel ilkelerini; hedefe görelilik, öğrenciye görelilik, ekonomiklik, geçmiş yaşantılara görelilik (kaynaşıklık) olarak açıklamaktadır.

Ertürk'ün (1982:86) açıkladığı bu ilkelerin üzerinde kısaca durulacak olursa; bir eğitimsel yaşantının geçerli olabilmesi için, öncelikle uğruna işe koşulduğu hedefe hizmet edici, belli istendik davranışları geliştirici nitelikte olmasının gerekmesi, işe vuruklaştırılması zorunluluğunun bulunması, yani hedeflerin davranışa dönüştürülmesi ve hangi içerikle kazandırılacağı belirtilmesi “hedefe görelilik” ilkesidir. Kazandırılacak davranışlar için düzenlenen eğitim durumlarının, öğrencinin ihtiyaçlarını giderici nitelikte olması, ayrıca öğrenme etkinliklerinin öğrenci seviyesine uygun olması, başka bir deyişle eğitim durumlarının, öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesine uygun olması gerekliliği “öğrenciye görelilik” ilkesini olarak açıklanabilir. Hedefe ve öğrenciye görelilik esaslarına uygun düşen yaşantıların ucuza mal edilmesi için çaba harcanması, bir öğrenme yaşantısıyla aynı zamanda bir çok öğreniyeye birden vesile olarak bir taşla birkaç vurulması ve bir öğrenme yaşantısı planlanırken, bir yandan daha çok sayıda hedefe hizmet ederken öte yandan da istenmedik yan ürünlerden arınık olacak biçimde planlanmaya çalışılması ile istenmedik yan ürünlerden arınık olarak “ekonomiklik” ilkesi özetlenmiş olur. Son olarak “geçmiş yaşantılara görelilik” açıklanacak olursa; belli sayıda öğreniyeye yönelik olarak belli bir yaşantı geçiren öğrencinin öğreniminde o davranışı tekrarlaması, bazı içerik ve davranışların sadece tekrarlamakla değil, sürekli olarak gittikçe artan bir karmaşıklıkta durumlarda aşamalı olarak geliştirmesi, her öğrenme yaşantısını, yandaşı olan diğer yaşantılarla ilişkili olarak, geçmiş yaşantılara dayandırarak anlam ve önem kazandırmasıdır.

1.1.5.3.2. Eğitim durumları nasıl düzenlenir?

Eğitim durumları düzenlenirken dikkat edilecek noktalar olduğu gibi, eğitim durumunun nasıl düzenleneceğine ilişkin de dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Sönmez (1986:147-148)'in de belirttiği gibi bu noktalar şunlardır:

1. Devletin uzak hedeflerine uygun olarak ve onlarla çelişmeyen, hedef belirlerken uyulması gerekli ilkelerden hareketle Milli Eğitimin ve Okulun hedefleri saptanır.
2. Okulun hedefleri belirlendikten sonra, her bir dersin hedefleri saptanır. Örneğin. eğer ilkokulun hedefleri yazılmışsa, bu hedefler Türkçe,

matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi, müzik, resim, beden eğitimi derslerine göre yeniden belirlenir.

3. Bir ders (konu alanı) düzeyinde (sosyal bilgiler, matematik, Türkçe v.b. gibi) belirlenen hedefler davranışa dönüştürülür. Bu hedef ve davranışlara uygun içerik, yani üniteler belirlenir. Her ünite kazandırılacak hedef ve davranışlar saptanır.
4. Her ünite için saptanan hedef davranışlar ve içerik; kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yakın çevre ve zamandan uzağa, birbirinin ön koşulu oluş özelliğine göre düzenlenir.
5. Bütün bu özellikler göz önünde tutularak, her bir ünite için kazandırılması kararlaştırılan hedef davranışlar, 40'ar ya da 80'er dakikalık derslere bölüştürülür. Bir ya da iki ders saati içinde kazandırılacak hedef davranışlar belirlenir. Sonra bu davranışları, belirtilen süre içinde her bir öğrenciye kazandıracak eğitim durumları aşamalı olarak saptanır. Öğretme ve öğrenme ortamı düzenlenirken eğitim sisteminin tüm öğelerini de bilmek gerekir. Bu öğeler aynı zamanda sistemin değişkenlerini içerirler. Değişkenlerin her biri sistemin çıktılarını etkiler.

1.1.5.4. Değerlendirme

Basılı bir programın öğelerinden üçüncü ve sonuncusu “değerlendirmedir”. Değerlendirme eğitim hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi yani değerlendirilmesi sürecidir.

Değerlendirme, program geliştirme sürecini tamamlar ve yeni gelişmelere olanak hazırlar. Değerlendirme sürecinde ne tür veri toplanacağı, elde edilen verilerin nasıl yorumlanacağı ve programa nasıl yansıtılacağı değerlendirilen programın özelliklerine göre değişir. Bu nedenle, program değerlendirme sürecinin iyi anlaşılabilmesi için öncelikle program geliştirme ile ilgili temel kavramların iyi bilinmesine ihtiyaç vardır (Erden, 1998:2).

Değerlendirme, ölçme sonucunu bir ölçüt ile karşılaştırma ve bu yolla ölçme sonucuyla belirlenmiş olan özellikleri hakkında bir karara varma işlemidir. (Özçelik,1981; Akt: Erden, 1998:9). Erden (1998:9) de Turgut (1985)'un değerlendirmeyi benzer bir şekilde aldığını ve bir değerlendirme modeli geliştirdiğini

belirtmektedir. Bu modeli, bir şeyin hakkında değer yargısına ulaşılabilmesi için o niteliğin üzerinde en az bir gözlem yapılmış ve veri elde edilmiş olması, bu veriyi karşılaştıracak bir ölçütün bulunması ve bu verinin o ölçütle karşılaştırılarak bir değer yargısına ulaşılabileceğini belirtmektedir.

Programın başında belirtilmiş olan hedeflere ulaştıracağı düşüncesiyle seçilen ve süreklilik, aşamalılık, kaynaşıklık ilkelerine göre düzenlenmesi gereken öğrenme yaşantılarını öğrencilere kazandırmak için harcanan çabaların etkili olup olmadığı hakkında bilgi edinmek gerekir. Acaba, öğrencide oluşturulması düşünülen davranış değişiklikleri ne derece gerçekleşti? Bu soruya geçerli ve güvenilir bir cevap bulmaksızın sürdürülüp giden eğitim çabalarının etkili olup olmadığı bilinemez. Eğitim kendisinden ne beklediği düşünülmezsizin çok çabuk bir alışkanlık, bir görenek haline gelebilir. Bu yüzden, en azından, programın hedeflerine ne derece ulaşıldığını belirlemek için değerlendirmeye gerek vardır. Ayrıca değerlendirme, öğretimi öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre ayarlayabilmek için de gereklidir. Bu kısa açıklamadan da çıkarılabileceği gibi en az üç maksat için değerlendirme yapılır: 1) Tanıma-yerleştirme, 2) biçimlendirme-yetiştirme ve 3) değer biçme (Büyükkaragöz, 1997:51).

Ayrıca Erden (1998:9) eğitim sürecinde değerlendirmenin genellikle iki amaca yönelik olarak yapıldığını söylemiştir. Bunlar:

1. Öğrencilerin başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek,
2. Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamak.

Bunlardan birincisinde değerlendirilen obje öğrencidir. İkincisi de eğitim programıdır. Bu bilgiler ışığında program değerlendirmeyi aşağıdaki gibi tanımlayabiliriz:

Program Değerlendirme: Gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlara ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir(Erden 1998:9).

1.1.5.4.1. Değerlendirmenin önemi ve iş görüleri

Ertürk (1986:109-110) eğitime kendi kendini onarıcı olma imkanı olan değerlendirme sürecinin, öneminin hakkıyla belirtilmesini, hangi çeşidinin ne işe yaradığının gösterilmesi ve nihayet yetişek değerlendirmede kullanılacak çeşidinin en verimli biçiminin tayin edilmesi gerektiğini belirterek, Tyler' ın 1930'larda değerlendirmenin hizmetlerinden söz edişini şöyle aktarmaktadır: (1) eğitim kurumlarının etkiliğinin devri yoklanması, (2) denecelerin geçerliliğinin yoklanması, (3) Öğrenciye rehberlikte esas olacak bilgilerin elde edilmesi, (4) (okul mensupları için) psikolojik güven sağlama, (5) halkla temasta kullanılabilir güvenilir esaslar sağlama. Bu hususlar, gene Tyler'ın daha sonraki biçimlendirmelerine sadakati ihmal etmeksizin, değerlendirmenin başlıca beş hizmeti olarak biraz daha ayrıntılıca şöyle sıralanabilir:

1. Değerlendirme, sayıtlıları, hedefleri, yaşantıları ve şartları kontrol ederek, mevcut eğitim ve öğretim faaliyetlerinin islahına yardım eder.
2. Değerlendirme ancak bazı hedeflere göre yapılabileceğinden, değerlendirme faaliyetlerini yapmak, eğitimcileri eğitim hedeflerini daha ileri seviyede sınıflamaya ve tanımlamaya yani işe-vuruklaştırmaya zorlar. Değerlendirmeyle uğraşmayan okullarda hedeflerin işe-vuruklaştırıldığına pek rastlanmaz. Böylece hedefler ile öğrenme yaşantıları veya öğretme durumları arasında açık bir bağ kurulmamış olabilir.
3. Öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinde nelere önem verecekleri, nasıl ve ne üzerinde sınava tabi tutulduklarına bağlı olduğundan ve değerlendirme işlem yollarını da sınavları içerdiğinden, değerlendirme süreci, öğrenciyi daha ileriye doğru götürmeye doğru güdüler. Değerlendirmede kullanılan aletler hedeflerin doğurgadığı davranışları ölçecek şekilde düzenlendiği için, öğrenciyi doğru yolda güdüler ve öğrenmeyi istenilir biçimde etkileyebilir.
4. Değerlendirme süreci içinde her öğrenci hakkında elde edilecek bilgi, rehberlik maksatları işe koşulabilir. Bu çeşit bilgi, eğitimciye öğrencinin tasvirini verir. Bu tasvir öğrenciyi, ihtiyaçları, yetenekleri, yetersizlikleri ve kuvvetli tarafları bakımından yansıtır. Öğrenciler hakkındaki bu bilgiler, her öğrencinin sonraki öğrenme yaşantılarının neler olması gerekeceğini

kararlaştırmada eğitimciye ışık tutar. Bu bilgiler, okulun rehberlik programı bakımından da hizmete hazır tutulur ve işe yarayabilir.

5. Değerlendirme ayrıca, öğrencilere, öğretmenlere ve diğer eğitimcilere işlerinin ve eserlerinin gerçekçi bir tablosunu çizmek suretiyle yardımcı olabilir. Bu gerçekçi “tablo”, eğitimcilere hem kendi kendini tanıyıp değerlendirme, hem de okul hakkında ilgili kimseleri aydınlatma maksatlarına hizmet edecek şekilde kullanılabilir.

1.1.5.4.2. Farklı değerlendirme biçimleri

Daha önce Büyükkaragöz (1997:51)'ün değerlendirmenin en az üç maksat için gerekli olduğu, bu üç maksadı; 1) Tanıma-yerleştirme, 2) biçimlendirme-yetiştirme, ve 3) değer biçme olarak açıkladığı belirtilmişti. Değerlendirme biçimlerine farklı örnekler verilecek olursa bunlar şöyle sıralanabilir:

1. Tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme

Bu tip değerlendirmede iki maksat güdüdür; (1) Öğrencilerin belli bir kurs, ders ya da ünitenin önkoşulu niteliğindeki giriş davranışlara sahip olma derecesini ve (2) ilgili kursun geliştirmeyi düşündüğu davranışlardan, öğrencilerce önceden edinilenler olup olmadığını belirlemek. Bu belirtme sonunda, öğretimin başlangıç noktasını belirlemek ve öğretimi öğrenci düzeyine göre ayarlamak mümkün olur (Büyükkaragöz, 1997:51).

Ertürk (1982:113) de tanıma için değerlendirmeyi, öğrenciyi belli bir yetişek ve yetişek birimine yerleştirmede kullanılmak üzere, öğrencinin özellikle ön-şart niteliğindeki mevcut davranışlarını tayin etmek için devre başlarında veya öğrenme güçlüğü hissedildiği hallerde aralarda yapıldığını belirtmiştir. Ertürk değerlendirme de, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alandaki davranışlar ile birlikte psikolojik ve çevresel etkenlere bakıldığını, bu işler yapılırken standartlaştırılmış tanıma ve erişi testleri ile öğretmen yapısı ölçme aletleri ve gözlemden yararlanılabileceğini eklemiştir.

2. Biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirme

Bu değerlendirme türü aslında, öğretimin sürecinin bir parçası olarak görülmelidir. Bu değerlendirmenin ana fonksiyonu öğretim sürüp giderken, her bir üniteadaki öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini belirlemek; bu eksiklik ve yetersizliklerin giderilmesi, yani ünitenin daha iyi öğrenilebilmesi için her öğrenciye ayrı ayrı önerilerde bulunmaktadır (Büyükkaragöz, 1997:53).

Ertürk (1986:113) de bu tür değerlendirmede, bir yandan öğrencinin öğrenme hızı veya güçlüklerini gösteren belirtilerin, öte yandan da telafi tedbirlerine esas olmak üzere eğitim durumlarındaki yetersizliklerin ve hataların, öğretim devresi içinde keşfedileceğini, bu işler yapılırken biçimlendirme-yetiştirmeye dönük değerlendirmede kullanılmak üzere özel olarak, bilişsel alandaki davranışlara yönelik ölçme ve gözlem aletleriyle kullanılacağını belirtmiştir.

Büyükkaragöz (1997:53) ayrıca, biçimlendirme –yetiştirmeye yönelik değerlendirme maksadıyla kullanılan testleri **formatif testler** ya da **ünite testleri** olarak tanımlamış, bu testlerin yalnızca belli bir öğretim ünitesi için düzenleneceğini ve ilgili ünitenin bitiminde uygulanabileceğini, her ünitenin sonunda uygulanan ve öğrencilerce öğrenmede güçlük çekilen yerlerini, öğrenme eksikliklerini, yanlış öğrenmeleri belli etme amacıyla olan böyle testlerin, ilgili ünitenin bütün önemli öğelerini kapsamasını, yani o ünitenin öğeleriyle ilgili davranışların tümünü yoklayan soruları içermesi gerektiğini ifade etmiştir.

3. Değer biçmeye yönelik değerlendirme (sonuç değerlendirmesi)

Ertürk (1982: 113) bu tip değerlendirmede ise öğrencinin yetişme seviyesi ile Yetişeğin yetiştirme gücü hakkında bir değer biçmeye esas teşkil edecek verilerin elde edilmesinin ve kullanılmasının söz konusu olduğunu, öğretimin olup bitmesinden sonra, birim, sömestr veya yıl sonunda, ağırlık verilen davranışların bir örnekleme göre geliştirilmiş bütüne dönük bitirme sınavları ile yapıldığını söylemektedir.

Büyükkaragöz (1997:55-56), Ertürk'e ek olarak, öğrencilerle ilgili verilecek kararların, onların bir okuldaki mezun olup olmayacağına, bir üst kurs ya da sınıfa geçip geçmeyeceklerine ya da farklı programlardan hangisine yönelmesi gerektiğine kadar olabileceğini söyleyerek, alışla geldiği biçimiyle öğrenciye değer biçmenin

ona not vermeye aynı olduğunu, not verme, öğrencileri öğrenme düzeyleri bakımından sınıflama ya da kategorileme işlemi olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Büyükkaragöz (1997), öğretmenin başarısının, onun öğrencilerinde istenilen davranış değişikliklerini oluşturma derecesine bakarak belirlenebileceğini, bu bakımdan değer biçmeye yönelik değerlendirmede, başarılı olan öğretmenlerin ödüllendirilmesinin, yeterince etkili olmayanlara yetiştirici kurslar açmak ya da başka yardımlar sağlamak için öğretmenlerin etkililik derecesini belirleme maksadını barındırdığını öne sürmüştür.

Buraya kadar belirtilenler ışığında, son olarak şu söylenebilir. Hedefler, yani öğrenci davranışında oluşturulmak istenen değişiklikler belirlenmeden yürütülecek bir öğretim etkinliği, verimli ve etkili olamaz. İlk, ulaşılması düşünülen nokta belirlenmeli ki, o noktaya götürecek en kısa ve en güvenilir yol seçilebilsin. Öte yandan, hedefi, yani umulanı belirleyip ona götürecek yol ve aracı seçmekle iş bitmiyor. Umulanın gerçekleşip gerçekleşmediğini, gerçekleşiyse ne derece gerçekleştiğini anlamak için, bulunanın, yani öğrenci davranışındaki değişimin yönünün ve miktarının bilinmesine gerek vardır. Umulanla bulunanı birlikte düşünerek, ya da onları birbirleriyle kıyaslanarak program, öğrenci ve öğretmen hakkında geçerli daha geçerli kararlar verilebilir (Büyükkaragöz, 1997:57).

1.1.5.4.3. Değişik program değerlendirme modelleri

Erden (1998:10-11-12-13) 'de değişik değerlendirme modellerinden popüler olan ve birbirinden farklı kavram ve görüş getiren bazı modellerden bahsetmiştir.

Erden (1998), merkezinde eğitim hedefleri olan, önce hangi hedeflere ulaşılabilirdiğine bakılan, ulaşamayan hedeflere neden ulaşamadığını belirlemek için, hedef ve öğretim yaşantıları incelenen, elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşamayan hedeflerin değiştirildiği veya programdan çıkarıldığı değerlendirme modelini "hedefe dayalı değerlendirme" modeli olarak açıklamıştır.

Çevrenin değerlendirilerek programla ilgili tüm faktörlerin ve mevcut durumun analiz edildiği, programın amaçlarına ulaşması için, gerekli olan kaynakları ve bu kaynakların nasıl kullanılacağı konusunda bilgi sağlayan, programın uygulanması ile ilgili kararların alınmasını ve planlanan ile gerçekler arasındaki uyuma bakan, programın ürünü hakkında veri toplayarak, beklenen ürünle, gerçek

ürünü karşılaştırarak, ürünün değerlendirildiği ve böylece programın devam edip etmeyeceğine ya da nasıl bir değişikliğe uğraması hakkında bilgi veren değerlendirme modelini de Erden (1998), “Stufflebeam’in çevre, girdi, süreç ve ürün” modeli olarak belirtmiştir.

Son olarak Erden (1998), diğerlerinden farklı olarak, niteliksel incelemeye ağırlık veren, program uygulandıktan sonra da programın niteliksel sonuçları hakkında bilgi toplanmasının söz konusu olduğu, ayrıca, eğitimin niteliği ile ilgili özelliklerin “betimlendiği”, program sonucu meydana gelen olayların “yorumlandığı” ve program değeri hakkında yargıda bulunulan “değerlendirme” olmak üzere üç boyutu olan “eğitsel eleştiri” modelini açıklamıştır.

1.2. Okul Öncesi Eğitim

1.2.1 Okul öncesi eğitimin önemi

Okul öncesi deyiminden; doğumdan 6 yaşına kadar, yani ilkokula başlayıncaya kadar, çocuğun eğitime hazırlanma dönemi kastedilmektedir. Kısaca eğitim kavramı o dönemi içine almıştır. Yapılan bilimsel araştırmalar ve çağdaş eğitim alanındaki uygulamalar; nitelikli, sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip nesilleri yetiştirmek için eğitime çok küçük yaşlarda başlanılmasının gerekli olduğunu ortaya koymuştur (Yıldır, 1991:13)

Şahin (1998:1) de, okul öncesi dönemin, çocuğun gelişiminin hızlandığı yıllar olduğunu, bu dönemde verilen eğitimin, çocuğun geleceğine yön verdiğini, yapılan araştırmalarla çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının, yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiğini gözlemlendiğini belirtmiştir.

Yılmaz (1991:9) da, bilimsel araştırmaların ve eğitim alanındaki gelişmelerin, çocukların ileriki hayata hazırlanmasında, sahip olduğu gizli yetenekleri gelişip yüzeye çekilmesinde okul öncesi eğitimin ne kadar gerekli ve önemli olduğunu açıkça gösterdiğini, okul öncesi eğitime devam eden çocukların etmeyenlerden zihin, psiko-motor ve sosyal yönden daha gelişmiş olduklarının, öğrenim hayatında daha başarılı ve faal olduklarının ispatlandığını söylemiştir.

Çocuğun doğuştan getirmiş olduğu potansiyeli en üst düzeye çıkarabilmek ve bunu gösterebilmesini sağlayacak uyarıcılara ihtiyaç vardır. Bu uyarıcılar, çocuğun (bedensel,zihinsel, sosyal ve duygusal) gelişimini hızlandıracak ve destekleyecek her türlü doğal ve çevresel etmenlerden oluşur. Bunların yeterince sağlanamaması, ileriki yıllarda bunlar verilse bile, çocuğun eriştiği düzeyde eksiklikler görülebilir. Buna karşın erken yaşlarda nitelikli ve yeterli deneyimlerle elde edilen temel bilgi ve beceriler, bireyin daha sonraki öğrenmelerinde başarı şansını arttırmanın yanı sıra onun duygusal ve sosyal hayatını olumlu yönde etkiler (MEB, 1993:231).

Yavuzer (1999:181) de anaokullarının önemini, “aynı zamanda kuralların etkili bir biçimde öğretilen kurumlar olarak tanımlayarak, çocuğun yaşitlarıyla ilişkiye girerek birlikte yaşamayı, yemek yemeyi, uyumayı ve oynamayı öğreneceğini, böylece başkalarının özgürlüğünden haberdar olacağını, “ben” ve “başkası” kavramlarının bilincine vararak yardımlaşma ve işbirliği duygusunu geliştireceğini ifade ederek belirtmektedir.

Ural (1986:13) okul öncesi eğitimin insanın en duyarlı dönemi olduğunu, çocuğun çevresindeki olaylardan kısa sürede etkilendiğini, bu sebeple çevre imkanlarının hazırlanmasının, çocuğun çeşitli ve nitelikli uyarıcılarla karşı karşıya bırakılmasının çocuğun zihinsel ve diğer gelişimlerini etkileyeceğini belirtmiş ve bu yönden sosyo-ekonomik ve kültür seviyeleri farklı ailelerde büyüyen çocuklar arasında meydana gelen eğitim farklılıklarının asgari bir seviyeye indirilmesinin, toplumumuzun her kesimindeki çocukların daha iyi bir gelişim ve yeteneklerin en üst seviyede geliştirilmesi açısından okul öncesi eğitimin önemini vurgulamıştır.

Çocuğun ilk yıllardaki sosyo-ekonomik çevre ve yaşantı farklılıkları, ileriki yıllarda görülen çeşitli gelişim farklılıklarının nedenini oluşturmaktadır. Okul çağı kadar, çocukların bedensel, sosyal, zihinsel, duygusal gelişimlerini sağlamada, okul öncesi eğitim kurumlarının önemli katkısı özellikle çocuk, ilkokula başladığı zaman kendisini göstermektedir.Ayrıca, insanın en yoğun ve en hızlı öğrenme yaşının 0-8 yaş dönemi olduğu, bilim adamları tarafından belirtilmektedir. Nitekim Dr. Bloom’un araştırma sonuçlarına göre, insanın öğrendiklerinin %80’ni 8 yaşına, bu oranın % 50’sini ise 4 yaşına kadar kazanmaktadır (MEB, 1993:232).

Okul öncesi eğitimi, çocuğu ilkokula hazırlayıcı bir rol oynar. Çocuğun, duygusal ve sosyal hazır oluşunun sağlanmasının yanı sıra, zihinsel olgunluğunun

güçlendirilmesi de, bu eğitiminin belli başlı etkinliklerindedir. Çocuğa, kendi düşüncelerini, duygularını açığa vurma(gerek sözlü, gerekse sanatsal etkinlikler yoluyla) olanakları sağlanarak, onun, kendini anlamasına ve ortaya koymasına fırsat verilir. Bu yolla, çocuğun konuşma becerisi güçlendirilir, yaratıcılığın ve kendisine özgü davranışların temeli atılır (Oğuzkan ve Aral, 1996:6).

Okul öncesi dönemde çocuğun yetenek ve becerilerini geliştirmek için ona rehberlik etmek, çevresindeki olaylara karşı uyarmak, entelektüel bir hava sağlamak, çocuğun yaptıklarını ve düşündüklerini izlemek, doğru davranışları pekiştirmek gerekir. Bu da ancak planlı bir eğitim uygulayan okul öncesi eğitim kurumunda mümkündür (Fidan ve Erden, 2000:213; Akt: Şen, 2000:608).

Okul öncesi eğitim, çocuklara erken yaşlardan itibaren daha iyi gelişme imkanları sağlamak, onları ilkokula hazırlamak ve nitelikli insan potansiyelini artırmak bakımından büyük önem arz etmektedir. Bu sahadaki eğitim faaliyetlerinin yoğunlaştırılması kaçınılmaz bir mecburiyet olarak ortaya çıkmaktadır (Ural, 1986:14).

Cevher (2004:27) de bireyin yaşantısında önemli rol oynayan okul öncesi dönemde verilen eğitimin, gelecek akademik yaşantıların da biçimlenmesinde yaşattığı etkiler bakımından kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmiş, çocuğun yeteneklerinin ortaya çıkıp geliştiği, kişiliğinin filizlendiği bu dönemde, çocuğun yaşadığı çevre ve çevreyle etkileşimi akademik benlik saygısının gelişimi açısından önemli olduğunu vurgulamıştır.

Yılmaz (1991:9), pek çok ailenin sahip olduğu imkanların çocuğun sahip olduğu potansiyeli harekete geçirmede yeterli olamayacağını, pek çok anne babanın, bilgi ve kültür düzeyleri yeterli olsa bile, çocuk gelişimi alanındaki bilgilerinin ve deneylerinin bir noktada yetersiz kalacağını, dolayısıyla anne-babanın çocuğun yetişmesinde görev ve sorumluluğunu yeterince yerine getiremeyeceğinin açık olduğunu, ne olursa olsun, anne-babanın kendi bilgileriyle gösterecekleri çabayla, iyi bir eğitimin olacağı sonucuna ulaşmanın mümkün olamayacağını ifade etmiştir.

Oğuzkan ve Oral (1996:7) okul öncesi eğitimi gerekli kılan bir başka toplumsal olguyu, geri sosyo-ekonomik ya da zedeleyici çevre koşullarından gelen çocuklar sorunu olduğunu belirtmiştir. Bu çocuklar için düzenlenecek bilinçli bir

okul öncesi eğitim uygulamasının, onların, içinde bulunduğu yetersiz çevre koşullarından zarar görmelerini engelleyebileceği şeklinde açıklamaktadırlar.

Yılmaz (1991:8) 20'nci yüzyılın ilk yarısında sanayi ve teknoloji alanındaki gelişmelerin; hızlı nüfus artışı ve kentleşme, artan hayat pahalılığı ve gelir düzeyini yükseltme zorunluluğu gibi etkenlerin, toplumun yapısında birtakım değişmelere ve ekonomik gelişmelere yol açtığını, bu değişmelerden en çok etkilenen sosyal kurumun aile kurumu olduğunu, geniş aile tiplerinin yerini, anne-baba ve kardeşlerden oluşan modern aile denilen çekirdek aile tipine bıraktığını, öte yandan kadının ailede işlevinin değiştiğini, annelik ve ev işlerinin yanında ailenin geçimine katkı sağlamak için bir meslek edinmek zorunda kaldığını, annenin dışarıda çalışmak zorunda kalması sonucu, evde çocuğa bakacak kimsenin bulunmaması, çocuğun bakımı ve kimin eline bırakılacağı sorunun okul öncesi eğitim olgusunu ortaya çıkaran başlıca faktör olduğunu belirterek, bu durumun okul öncesi eğitim kurumlarına olan ihtiyacı kamçıldığını, çalışan annelerin en büyük yardımcıları olduğunu ifade etmiştir. Yılmaz ayrıca, okul öncesi eğitim kurumlarının sadece çalışan annelerin çocuklarının yararlanacağı bir yer olmadığını, her bir çocuğun, kişiliğinin özgürce gelişimi için okul öncesi eğitim sürecinden mutlaka istifade etmesinin gerektiğini de eklemiştir.

1.2.2. Okul öncesi eğitimin amaçları

Okul öncesi eğitimin amaçları ülkeden ülkeye, toplumdan topluma, hatta aileden aileye bile farklılıklar gösterebilir. Bazı ülkelerde amaçlar ülke genelinde açıkça ortaya konmuştur. Bazı ülkelerde amaçlar açıkça belli olmamakla birlikte, ailenin bu konudaki anlayışına göre şekillenmektedir (Milaret,1977;Akt:Oktay, 1997;119).

Ancak hangi şekilde belirlenirse belirlensin, okul öncesi eğitimin amaçları ülkenin genel eğitim felsefesinin dışında bırakılamaz. Bu açıdan bakıldığında ise bazı ülkelerde bireysel özellikler –kişi özgürlükleri, yetenekler, yaratıcılık ön plana çıkarken, bazı ülkelerde de toplumsal uyum ön plana alınmaktadır. Bazı ülkelerde ise eğitimin amaçları belirlenirken, hem bireyin özellikleri hem de toplumsal uyum ve gelişmenin sağlanması birlikte ele alınmaktadır. Türkiye’de okul öncesi eğitim; eğitimin genel amaçları doğrultusunda, toplumsal uyum, ulus sevgisi vb. özellikleri

de geliştirmeyi amaçlamanın yanı sıra, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için önlem olmak üzere, elverişsiz çevrelerden gelen çocuklara iyi bir anadil kazandırma ve daha iyi yetişme ortamı sağlamayı da temel amaçlar arasında yer vermiş durumdadır (Ural, 1986:15).

Poyraz ve Dere (2001:21)'nin de açıkladığı gibi, Mialaret okul öncesi eğitimin evrensel sayılabilecek amaçlarını, üç ana başlıkta toplamıştır:

1. **Toplumsal amaçlar:** Çalışan annelere destek, her çocuğun bireysel farklılıklarını göz önüne alarak onların zihinsel, duygusal, fiziksel, cinsel vb. gelişim aşamalarında geleneksel eğitimin, boşluklarını telafi etmek,
2. **Eğitici amaçlar:** Çocuğun duygularını eğitmek ve çevresiyle iletişimini sağlayarak çocuğun duyarlı davranışlarını geliştirmek.
3. **Gelişimsel amaçlar:** Günümüzde, iyi düzenlenmiş okul öncesi eğitim kurumları aracılığıyla, ana-babayı kapsamına alan eğitim planlamalarıyla, çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarının, zamanında ve etkin bir sevgi ortamında karşılanması bu nedenle büyük önem taşımaktadır (Oğuzkan ve Aral, 1996:14).

Oğuzkan ve Aral (1996:12) bu amaçlara genel amaçlar başlığı da ekleyerek,"okul öncesi eğitimin genel amaçlarını" şöyle ifade etmiştir;

1. Çocukların fiziksel, motor, zihinsel, duygusal, sosyal gelişimlerine, sağlıklı çevre-uyarıcı zenginliği düzenlemeleriyle yardımcı olmak; kişilik gelişimlerini, eğitimin temel hedefleri doğrultusunda güçlendirmek ve yönlendirmek.
2. İlkokula hazırlık; çocukları okul yaşamının sosyal zihinsel hazır bulunuşlukla ilgili isteklerine cevap verebilecek bilgi, beceri, ve tavır alışlara sahip kılmak.
3. Özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden ve zedeleyici koşullardan gelen çocukların, ekonomik, sosyal ve kültürel yoksulluklarının olumsuz etkilerini, ortak bir yetiştirme ortamı içinde, okul-aile birliğinden kaynaklanan koruyucu önlemlerle, gidermek ya da hafifletmek.
4. Çalışan annelerin, çocukların bakımı ve eğitimi konusunda içine düştükleri sorunları çözümlenmek.

5. Ana-babayı kapsamına alan planlamalarla, onların, çocuk yetiştirme ile ilgili eğitimsel görüşlerini etkilemek; bu konu ile ilgili, bilgi, beceri ve tavır alışlarını yönlendirmek.
6. Anadilinin temellerinin atıldığı bu kritik dönemde çocukların yerel kısaltma ve deyişlerinden uzak, dil kurallarına uygun arı Türkçe ile konuşmalarını sağlamak.

Ayrıca Poyraz ve Dere'nin (2001:21) kısaca aktardığı Mialeret'in okul öncesi eğitimin genel amaçlarını Oğuzkan ve Aral (1996:14-15) daha geniş bir biçimde şöyle sıralamışlardır:

1. Çocukların Fiziksel ve Motor Gelişiminde Etkinlik Sağlamak.
 - a. Fiziksel ihtiyaçların karşılanması ve sağlığın korunması,
 - b. Fiziksel yapının tanınması için gerekli uyarıcı ortamın sağlanması,
 - c. Fiziksel yapının etkin bir biçimde kullanılması,
 - d. Kas gelişiminin sağlanması,
2. Çocukta "Duygusal Güven'i" Sağlamak.
 - a. Etkin bir sevgi alışverişi ortamının yaratılması,
 - b. Çocukta kendine karşı olumlu bir tavrın geliştirilmesi,
 - c. Kişilerde arası ilişkilerde olumlu tavır alışların sağlanması,
3. Çocuğun Sağlıklı Bir Sosyalleşme Süreci İçinde Gelişimine Olanak Tanımak.
 - a. Grupla çalışma ve grup içi sağlıklı etkileşim olanaklarının sunulması,
 - b. Sosyal çevrenin tanınması için gerekli etkinliklerin düzenlenmesi,
 - c. Kültürel değerlerin özümlemesine ve değerlendirilmesi olanak tanınması;

sosyal normlara (kurallara) uyum sağlanması,

 - d. Temel alışkanlıkların kazandırılması,
4. Çocuğun Sağlıklı Kişilik Gelişimine Olanak Tanımak.
 - a. Gerçek benlik kavramının geliştirilmesi,
 - b. Kendini anlatma, açığa vurma olanaklarının sağlanması,
 - c. Bağımsızlığın geliştirilmesi,
 - d. Öz-denetimin sağlanması,
5. Çocukta Öğrenme Becerisini Geliştirmek.
 - a. Uyarıcı çevre koşullarının sunulması,

- b. Akıl yürütme yeteneğinin geliştirilmesi,
- c. Yaratıcılığın gelişmesi,
- d. Dilin Zenginleştirilmesi,

6. Çocuğu Okul Yaşamına Hazırlamak.

- a. Okul yaşamı için gerekli sosyal becerilerin elde edilmesinin sağlanması,
- b. Etkin öğrencilik için gerekli zihinsel olgunluk düzeyinin, elde edilmesine

olanak tanınması.

Okul öncesinde T.C. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından benimsenen amaçlar ise şunlardır;

“**Madde 5**”-Okul öncesi eğitim kurumlarının amaçları, Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda;

- a) Çocukların milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığının gelişmesine yardımcı olmak,
- b) Çocukların bedensel, zihinsel duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini temel alışkanlıkları kazanmalarını sağlamak,
- c) Sosyo-ekonomik şartları elverişsiz çevre ve ailelerden gelen çocukları için ortak bir yetiştirme ortamı hazırlamak,
- d) Çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (Poyraz ve Dere, 2001:22)

Ural (1986:14) da okul öncesi eğitimin amaçlarını şu şekilde açıklamıştır;

- _ Her fırsattan faydalanılarak, çocuklarda millet, vatan, bayrak ve insan sevgisinin, manevi değerlere bağlılığın gelişmesine yardımcı olmak,
- _ Çocukların sorumluluk yüklenmeleri, dürüst, nazik, saygılı ve düzenli olmalarını sağlamak,
- _ Çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak,
- _ Şartları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
- _ Çocukların beden, hareket, zihin, duygu yönleriyle sosyal yönden sosyal yönden yeteneklerine göre gelişmelerini ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak,
- _ Onları ilkokula hazırlamak,

_ Ana-baba ve çevreyi okul öncesi eğitimi alanında öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin çocukları tanıma ve inceleme amacıyla yapacakları araştırma ve uygulama çalışmalarına imkan hazırlamak,

_ Anaokulu açmak ve işletmek isteyenlere rehber olmak,

_ İldeki anaokulu ve anasınıfı öğretmenleri için eğitim merkezliği görevini yapmaktır.

Yıldır (1991:14) okul öncesi eğitimle ulaşmaya çalıştığımız çok önemli amaçlarımızı şöyle sıralamıştır;

_ Çocuğun fiziki yapısını tanıyıp, onun fiziksel ihtiyaçlarını karşılayarak gelişmesini sağlamak ve vücudunu etkin biçimde kullanmasını öğretmek,

_ Sevgi alışverişinin olduğu bir ortam yaratarak, kendisine ve başkalarına karşı olumlu tutum ve dürüst bir tavır geliştirmesini sağlamak,

_ Sunulacak etkinliklerle; grup içine katılmasını, sağlıklı ilişkiler kurmasını, kültürel değerlere sahip çıkmasını ve günlük hayatımızdaki temel alışkanlıkların kazandırılmasını yani “sosyalleştirilmesini” sağlamak,

_ Ne olduğunu kavramasına, cinsel kimliğini kavramasına, benlik kavramını geliştirmesine, kendini ortaya koymasına olanak sağlayıcı ortamlar yaratarak, öz denetimini geliştirmesine ve bağımsız bir kişilik kazanmasına imkan yaratmak,

_ Uyarıcı çevre koşulları sunarak, akıl yürütme yeteneğini ve yaratıcılığını geliştirmesini, dilini zenginleştirmesini sağlamak,

_ Onları bir üst öğrenim için gerekli zihinsel olgunluk düzeyine ulaştırarak, okul yaşamı için gerekli sosyal becerileri kazanmasını sağlamaktır.

1.2.3. Okul öncesi eğitimin ilkeleri

Okul öncesi çocuğunun yaşamındaki temel ihtiyaçlar öncelikleri de belirler. Yaşamın ilk aylarında bu ihtiyaçlar içinde en önemlileri beslenme, temizlik ve uyku gibi temel yaşamsal ihtiyaçlardır. Çocuğun bu temel ihtiyaçlarının karşılanması sırasındaki yetişkin tavrı, onun dünyaya bakışını, insanlara karşı güven ya da güvensizliğinin de temelini oluşturur. Bunlar gelişmeyle birlikte artan, hareket-yetişkin desteği, diğer çocuklarla birlikte olma, oyun ile özgürlük ihtiyaçları eklenebilir. Bu ihtiyaçların karşılanması çocuğa verilecek eğitimde temel ilkelere biridir. Okul öncesi eğitim ile ilgili bu genel ilkelerin dışında bir çok uzmanın ortak

olarak kabul ettiği ilkeler veya altın kurallardan da söz edilebilir. Bu ilkeler bir bakıma nasıl bir çocuk yetiştirmek istendiği veya başka bir şekilde çağın ihtiyacı olan insan tiplemesinin de belirleyicisi olarak nitelenebilir. Kabul edilebilir toplumsal davranışların kazandırılabilmesi yönünden bazı ortak özelliklerinin belirlenmesinin gerekliliği de gözden uzak tutulmamalıdır. Ancak bu yapılırken çocuğun bireysel özellikler ile gelişimine ait özelliklerinin olduğu özel dönemleri de göz önünde bulundurmak gerekir (Oktay, 1999:46-47).

Ayrıca Kandır (2002:8) okul öncesi dönemi yaşamın temeli olarak nitelendirip, bu dönemde öğrenmenin çok yüksek olduğunu, her yaş grubunun genel gelişim özelliklerinin ortak olduğunu, ancak her çocuğun kendine özgü olduğunun da unutulmaması gerektiğini belirtmiş ve okul öncesi eğitimin temel ilkelerini şu şekilde sıralamıştır;

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 yanı sıra, okulun ve çevrenin olanakları da göz önünde bulundurulur.
5. Çocukların Türkçe'yi 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 güven duyması sağlanır, öz denetim kazandırılır.
9. Çocukla iletişimde, kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmaz, baskı ve kısıtlamalara yer verilemez.
10. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma davranışları geliştirilir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirilmesi desteklenir. Yardıma gereksinim duyduğunda yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanır.

12. Çocuğun kendisinin ve başkalarının duygularını fark etmesi sağlanır.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirisel 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 bulunan çevrenin özellikleri dikkate alınır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından benimsenen okul öncesi eğitim ilkelerini ise, Poyraz ve Dere (2001:22) şöyle

sıralamışlardır;

“**Madde 6**”- Okul öncesi eğitimin ilkeleri

- a) Çocukların beden, hareket, zihin, dil, duygu ve sosyal yönden yeteneklerine göre gelişimlerini sağlayacak eğitim ortamı hazırlanır.
- b) Eğitim faaliyetleri düzenlenirken çocukların yaşları, ilgi ve ihtiyaçları ile okulun ve çevrenin imkanları göz önünde bulundurulur.
- c) Eğitim ve öğretim planlı-programlı olur. Program konularının ele alınışı ve çevrenin imkanları göz önünde bulundurulur.
- d) Okul öncesi eğitim, çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, yardımlaşma ve paylaşma duygularını geliştirici nitelikte olur.
- e) Çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilir.
- f) Çocuklarda Türkiye, Türk Milleti, Türk Bayrağı, Atatürk, aile ve insan sevgisi ile ilgili duygular uyandırılır ve manevi değerlere bağlılıkları sağlanır.
- g) Fırsat eğitiminden yararlandırılarak kazandırılacak değerlerin çocukların kendi tecrübelerine dayandırılmasına önem verilir.
- h) Çocuklara eşit davranılır, ferdi farklılıklar göz önünde bulundurulur, ayırım yapmadan gerekli, ilgi, sevgi ve şefkat gösterilir. Hiçbir şekilde ceza verilmez.
- i) Çocuklara toplumun sosyal ve kültürel değerleri benimsetilir ve geliştirilir.
- j) Eğitim faaliyetleri yürütülürken çocukların kişiliklerini zedeleyici, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir. Eğitim, sevgi ve şefkat anlayışı içinde yürütülür.

- k) Çocukların temizlik, doğru ve dengeli beslenme alışkanlıkları kazanmaları sağlanır.
- l) Çocukların çevre temizliği ve düzeni ile sağlıklı bir çevre oluşması hakkında bilgi sahibi ve duyarlı olmaları sağlanır.
- m) Eğitim, okul, aile işbirliği içinde verilir (Cum. 75.yılı 1998:28-29).

Oktay (1999:47-48) da okul öncesi eğitim ilkelerini daha açık bir şekilde şu şekilde

ortaya koymuştur;

_ Eğitimde çocuğun bütünlüğü gözetilmeli; çocuğun bütünlüğü önemlidir. Ona verilecek eğitimde sağlık, fiziksel ve zihinsel gelişime kadar duygularının, düşüncelerinin ve manevi yönünün gelişmesine de özen göstermek gerekir.

_ Aktif katılım ve ilgi; okul öncesi çocuğun en belirgin özelliklerinden biri meraklı ve aktif bir araştırmacı olmasıdır. Çocuk, izleyen biri olmaktan çok, olayların içinde olmaktan ve nesnelere ellemekten hoşlanır. Onun bu özelliği okul öncesi eğitimin temel ilkelerinden biri olan aktif katılımın gerekçesini oluşturur. Çocuğun doğal merak duygusunu geliştirebilmek, ondaki yaratıcılığı desteklemek açısından böyle bir tavır son derece önemlidir.

_ Yeteneklerin desteklenmesi; yetenek insanlar arasında farklı şekilde dağıtılmıştır. Her çocuk, kendi özelliklerine uygun olarak anne-baba, diğer yetişkinler tarafından hazırlanacak ilgi ve yeteneklerine uygun çevre koşulları ile kendi hızına uygun olarak desteklenmelidir.

_ Her şeyden öğrenme ve öğrenmeler arasında ilişki kurma; farklı yaşantılar arasında ilişki kurmak becerebilmek bir yönü ile zihinsel olgunlaşmaya, bir yönü ile de verilecek eğitime bağlıdır. Bu dönemde çocuğa sağlanabilecek zengin yaşantılar, dil ve eğitime bağlıdır. Dil ve davranış örnekleri onun gelişimini olumlu yönde etkiler. Çocukla paylaşılan konuları birbiri ile olan ilişkilerini vurgulayarak vermek ise öğrenmeyi daha anlamlı hale getirir.

_ Duyular yolu ile öğrenme; sözlü açıklamalar ve dil yolu ile verilecek dersler okul öncesi çocuk için oldukça somut sayılabilir. Okul öncesi çağıdaki çocuklar görerek, elleyerek, tadarak kısaca bütün duyularıyla öğrenirler. Bu nedenle sözlü olarak verilen talimat ve açıklamalar yerine, duygularını kullanabileceği bir öğrenme yaklaşımının benimsenmesi ailede ve okulda son derece önemlidir.

– Oyun ile iyi düzenlenmiş bir ortam; okul öncesi eğitimin bir başka temel ilkesidir. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için hem eğlence hem de iş diye nitelenebilecek ciddi bir uğraştır. Oyunda hareket edebilen, duygu ve düşüncelerini ifade edebilen çocuk sağlıklı bir şekilde büyüyüp gelişebilir. Bu nedenle çocuğun oyun için desteklenmesi, uygun ve güvenli bir ortamının sağlanması son derece önemlidir. Ev ve okulun bu konuda yapacağı işbirliği, çocuğun eğitiminde sürekliliği sağlayarak yeterli desteği verecektir.

– Yaşlılarla ve yetişkinlerle etkileşim; çocuğun gelişimi bir yandan onun kalımsal potansiyeline bağlı büyüme hızı ile bir yandan da yaşlıları ve yetişkinlerle kuracağı sağlıklı iletişime bağlıdır. İlk üç yaşta çocukla yetişkin arasındaki çok büyük önemi olan birebir ilişkiye, üç yaşından sonra kendi yaşlılarıyla olumlu ilişkileri ekleyen çocuklar hem çevresindeki insanlara hem de kendilerine karşı olumlu bir tutum içinde güven duygusunu geliştirebilirler.

1.2.4. Okul öncesi eğitimin tarihçesi

Türkler, çocukların eğitim ve öğretimlerine “Sübyan Mektebi dedikleri okullarda başlamışlardır. Türk Eğitim Tarihi içinde yaklaşık olarak on bir asırlık bir geçmişi olan bu okullar hakkında tam ve güvenilir bilgiler yoktur. Ancak; Sübyan Mekteplerinin, Selçuklular zamanında başlayıp Osmanlılar zamanında da devam ettiği bilinmektedir (Poyraz ve Dere, 2001:10).

Türk (1999:74) Osmanlı eğitim düzeninde, okul öncesi eğitim kavramına ve uygulamasına 1910 yılına kadar ulaşamadığını, yalnız kimi kaynaklara göre sübyan okuluna 4-6 yaş arasında çocuklarının özellikle kızların alınmasının, okul öncesi eğitim sayılabildiğini, bu durum 1869 eğitim Genel Tüzüğü ile ve kimi devlet belgelerinde de yer aldığını, ama bunların amacının, çağdaş okul öncesi eğitimin amacıyla eş olduğunun sanılmadığını belirtmiştir.

Oktay (1999:120) da özellikle batıdan eğitimle ilgili yeni görüşlerin ülkemize gelmeye başlaması ile ülkenin çeşitli alanlardaki yetişmiş insan gücünü karşılamak üzere açılan batı modellerinde okulların yanı sıra, çoğunluğu özel kişi ve kurumlar tarafından açılmış olan okul öncesi kurumlarda görülmeye başlanmıştır. Türk’ün (1999:74) belirttiği gibi, ilk olarak 1913 yılında geçici ilköğretim yasasında ilkokula bağlı olarak anaokulu ve anasınıflarının açılması istenmişti. 1915’te Anaokulları

yönetmeliği yayınlanmıştı. Bu yönetmeliğe dayanılarak İstanbul'da ve büyük illerin bazılarında anaokulu açılmıştı. İstanbul'da bir yıl süreli bir de anaokuluna öğretmen yetiştirecek bir okul açılmıştı (1915). Oktay'ın (1999:120) belirttiğine göre yeterli sayıda ana mekteplerinin açılmaması ve Ana Muallim Mekteplerinden çıkan öğretmenlerin fazla sayıda olmasından dolayı, 1919 yılında Ana Muallim Mekteplerinin kapatılmasına karar verilmiştir. Ayrıca Oktay (1983:16) yine okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasında ilk adımın 20. yüzyılın başlarında rastladığını, ancak ülkenin içinde bulunduğu özel durum, gerek imparatorluk gerekse cumhuriyetin kuruluş yıllarında bu tür kurumlara gereken önemin verilmemesine ve bunların gelişimine engel olduğunu da söylemiştir.

Cordan (1997) da okul öncesi eğitimin cumhuriyet öncesi dönemde başladığını, Sübyan yahut mahalle mekteplerinin 5-6 yaşlarında kız ve erkek müslüman çocuklarının devam ettiği okullar olduğunu, bu okulların 3-4 yıl sürdüğünü, parasız ve dini eğitim ağırlıklı olarak, Arapça dersler verdiğini, Kur'an okumayı ve yazı yazmayı öğrettiğini, bu okulların bugünkü anlayışımıza göre anaokulu olarak değerlendirilemeyeceğini, ayrıca bizdeki bu sıbyan okullarına karşın azınlık ve yabancıların anaokullarının bulunduğunu belirtmiştir.

Cumhuriyet kurulduğunda tüm ülkede 80 dolayında anaokulu vardı. Anaokuluna öğretmen yetiştirmek üzere Ankara'da bir Ana Muallime Mektebi açıldı (1927). Başal'ın (2000) aktardığına göre bu okul 1930-1931 yıllarında İstanbul'a nakledilmiş ve iki yıl anaokulu öğretmeni yetiştirdikten sonra kapatılmıştır (Kantarcıoğlu, 1984). Oğuzkan ve Oral'ın (1996:32) belirttiğine göre, harf inkılabı, devleti tüm gücüyle ilköğretime önem vermek zorunda bırakmış, her Türk vatandaşını okur-yazar durumuna getirmek için, yetişkinler eğitimine ağırlık verilmiş ve bu amaçla "Millet Mektepleri" açılmış, etkinliklerini daha çok yerel imkanlarla yürüten anaokulları devletçe yapılan kısıtlı yardımlar da böylece kesilmiştir.

1940'lı yıllarda anaokullarının Bakanlık dışında kamu ve özel kuruluşlarca açılması istenmiştir. 1950'li yıllarda bu konu hemen unutulmuştur (Türk, 1999:74).

1961-1962 öğretim yılında 10 ilde açılan anasınıfları ilk öğretmen okulu çıkışlı 20 ilk okul öğretmeni atanmıştır. 1963-1964 senesinde Kız Meslek Liselerinde anaokulu öğretmeni yetiştirmek amacıyla çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü açılmıştır (Poyraz ve Dere, 2001:13).

1960'lerden sonraki durum: 222 sayılı ilk öğretim ve eğitim kanunun yürürlüğe girmesinden sonra, 16 Haziran 1962 tarihinde anaokulları ve anasınıfları yönetmeliği yayınlanmıştır. Daha sonra ikinci 5 yıllık kalkınma planında şu cümleler yer almıştır: “Okul öncesi eğitimi 3-6 yaş çocuklarının eğitimidir. Bu eğitim ancak anne eğitiminden yoksun çocukları ele alacaktır. 1968-72 döneminde okul öncesi eğitim hizmetleri bağımsız anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıfları kurularak geliştirilecektir. Bütün kız enstitülerinde öğretim programının geliştirilmesi amacı ile çocuk yuvaları açılacaktır (Oktay, 1999:121).

Okul Öncesi Eğitim konusu 3, 4 ve 5. kalkınma planlarında da yer almış ve 5. kalkınma planında yer alan okul öncesi eğitimde kurumsallaşma hedeflerine ulaşamadığı, kurumsallaşma oranının planlanan çok gerisinde kaldığı görülmüştür.

Poyraz ve Dere'nin (2001:13) belirttiği gibi, 1970' li yıllarda ilk öğretmen okulları 4 yıla çıkarılmış, 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Yasasına ile tüm öğretmenlere yüksek öğrenim görme zorunluluğu getirilmiş, dolayısıyla yuva ve anaokulu öğretmenlerinin de yüksek öğretimden yetişmeleri yasayla kabul edilmiş ve 1980 yılında YÖK'ün kurulmasıyla birlikte, ülkedeki birçok üniversitede Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dalları Kurulmuştur.

İlköğretim çağına girmemiş çocukların eğitimine verilen önem nedeniyle 1992 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki 3797 sayılı kanunla: Merkez Teşkilatında yeni bir birim olarak Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Poyraz ve Dere, 2001:13).

Okul öncesi eğitim genel müdürlüğünün kurulmasından sonra ilk olarak 1994 programı uygulamaya konulmuş ve daha sonra da 2002 okul eğitim programı düzenlenerek uygulamaya başlanmıştır.

1.3. Okul Öncesi Eğitim Programı

1.3.1. Programın tanımı

Program, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylar arasındaki normal gelişim gösteren çocukların bilişsel, dil, psikomotor, sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi ve öz bakım becerilerinin kazandırılmasını esas almaktadır. Yaratıcılık, tüm gelişim alanları ile ilişkili olduğundan ayrıca ele alınmamış, ancak planlanan tüm etkinliklerde yer alması gerektiği öngörülmüştür (MEB, 2002:11).

Programın pek çok tanımı vardır: okuldaki deneyimlerin tümüdür, yazılı bir öğrenme planıdır, öğrenilecek konuları listeleyen ve nerede olacağını belirleyen bir plandır (Brewer, 2001:113).

Aynı şekilde program, öğrenme deneyimleri için yazılmış bir plan olarak, konuların sıralanması ve listelenmesiyle oluşan bir müfredat programı olarak veya okulda olan bütün olayların hepsi olarak da tanımlanmıştır (Brewer, 2000:114).

Okul öncesi eğitim programı, 0-72 aylık çocuklarının kurumlarda okul öncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere; belirlenen hedefler doğrultusunda kazandırılmak istenen hedef davranışlar uygun planlı ve sistemli eğitim yaşantıları düzenleyerek, sonuçta hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını gösteren değerlendirmeyi de içine alan çalışmalar bütünüdür (Aral ve diğ., 2000:58; Akt: Poyraz ve Dere, 2001:71).

Gürkan (2003:79-80) da, eğitim-öğretim kurumlarında yapılan her türlü etkinliğin bir program doğrultusunda gerçekleştirildiğini, buna eğitim programı denildiğini, eğitim programının, en genel anlamıyla “bir eğitim kurumundaki öğrencilerin yaşantılarını düzenleme” olarak tanımlanabileceğini, Varış (1996)’ın da eğitim programını, “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumunun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm etkinlikler” olarak tanımladığını, öğretimin, ders dışı etkinlikler, özel günler, geziler, kurslar, rehberlik, sağlık ve benzeri hizmetler eğitim programının kapsamı içinde ele alındığını belirtmiştir.

Yılmaz ve diğerlerine (1998:18) göre, Okul öncesi programı; eğitim kurumlarının duvarları içine sığdırılmış bir dizi faaliyetler olmanın ötesinde, kurum

içi ve kurum dışı planlanmış eğitim tecrübelerinin gerçekleştirilmesi için gerekli bir sosyal ağ olarak tanımlanabilir.

Genç (1987:13)'e göre eğitim programı, yeni davranışlar kazandırmak amacıyla gerçekleştirilmek istenen hedefler, davranışlar, eğitim durumları ve değerlendirme etkinliklerinden oluşan programdır. Bir başka deyişle "istenilen davranışları oluşturmak amacıyla yapılan ayrıntılı plan" olarak açıklanabilir. Aynı tanım sadece eğitilecek bireyin kim olduğu vurgulanarak çok yaygın bir şekilde kullanılabilir. Okul öncesi çağ çocukları için hazırlanan eğitim programı, "okul öncesi eğitim programıdır (Genç, 1997:20).

Çocuğun en iyi şekilde eğitilebilmesi için yapılacak çalışmalar belli bir amaç doğrultusunda düzenlenmelidir. Bu nedenle eğitim, belli bir program doğrultusunda gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitim programı, "Okulun rehberliği altında bir çocuğun yaşayacağı deneyimlerin tümü" şeklinde tanımlanabilir (Zembar, 1999:49).

Okul öncesi eğitim programı; dil, bilişsel, psiko-motor, sosyal ve duygusal uyum güçlerini geliştirmek üzere düzenlenmiş, çocuğun belirli ihtiyaçlarını oyun içinde ve eğitim araçlarını kullanma konusunda eğitilmiş öğretmenler tarafından karşılanmasını sağlayan bir programdır (Büyükkaragöz, 1996:23-24; Akt: Yaşar, 1998:4).

Okul öncesi eğitim programı, sadece etkinliklerin ve hedeflerin planlanması anlamına gelmez. Aynı zamanda günlük programı, materyallerin kullanımını, etkinlikler arasındaki geçişi, rutin etkinliklerin düzenini ve sırasını kapsar (Cap, 1983:46-52; Akt: Yaşar:1998:4).

Hendrick (1991), okul öncesi eğitim programını çocukların yeteneklerini artırmaya yardım etmek için öğretmenler tarafından geliştirilen etkinlikler ve deneyimlerin tasarlanması olarak tanımlamakta ve onlar için hazırlanmış bir programın, anaokulunda geçirdikleri zaman içinde meydana gelen her şeyi kapsadığını belirtmektedir (Güler, 2000:15).

Curtis (1998)' de yukarıdaki tanımlara benzer olarak okul öncesi eğitim programını, açık ya da örtük olarak çocuğun öğrenme çevresini etkileyen her şey olarak tanımlamıştır. Ancak programın sadece çocuklara açık-kapalı alanlarda sunulan etkinlikleri içermediğini aynı zamanda öğretmen yönetici ve diğer tüm

personelin, çocuklara, birbirlerine ve kurumu ziyarete gelen aileler ve diğer kişilere karşı sergiledikleri davranış ve tutumları da içerdiğini belirtmiştir (Güler, 2001:15).

Bu program, 1994 yılından bu yana uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programı hakkında uzmanlardan, uygulamacılardan gelen geri bildirimler ışığında gerekli düzeltmeler yapılarak, çağdaş program geliştirme, gelişim ve öğrenme kuramları ışığında ve toplumun değişen gereksinimleri göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir (MEB, 2002:11).

Program geliştirilirken okul öncesi eğitime ilişkin değişik program yaklaşımları incelenmiş, bu yaklaşımlardaki öğrenme-öğretme ortamı ve süreçlerdeki yenilikler benimsenmiştir (MEB, 2002:11).

1.3.2. Programın özellikleri

Bir eğitim programının etkili bir şekilde kullanılarak istenilen sonuçlara götürmede temel bir kaynak olabilmesi için belirli özellikler taşıması gerekir. Okul öncesi eğitim programı için bu özellikler, henüz kişiliğin temelini oluşturmakta olan, gelişmesini tamamlamamış ve oyuna şiddetle ihtiyaç duyan çocuğa yönelik olacağı için bazı ayrıcalıkları kapsar. Diğer bazı özellikler ise eğitim kademesi ne olursa olsun vazgeçilmez ortak özelliklerdir (Genç, 1997:20).

Moore'a göre (2001), program çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını giderme konusunda çok iyi düzenlenmiş olmalıdır. Anne babalar, aile bireyleri, toplum ve çocuk gelişimi teorilerinden elde edilen bilgiler programı oluştururken etkili olmalıdır. Her yaş düzeyi için neyin uygun olduğu kitaplardan, dergilerdeki gelişimle ilgili profesyonel makalelerden, web sitelerinden ve erken çocukluk eğitimine yönelmiş profesyonel kurumlardan elde edilen bilgiler program geliştirmeye rehberlik etmelidir (Moore, 2001).

Program geliştirirken şu konular hesaba katılmalıdır:

- Çocuk gelişimi bilgisi
- Çocukların kişisel özellikleri
- Farklı bilim dallarına ait temel bilgiler
- Kültür değerleri
- Ailelerin istekleri

- Çocukların toplumun hangi işlevlerine ihtiyaç duyduklarına ilişkin bilgi (Bredekamp ve diğ. 1992).

MEB (1993:248) on dördüncü milli eğitim şurasında okul öncesi eğitim programlarında bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır;

1. Hedef kitlenin bireysel, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılamayı hedef almalıdır.
2. Esas aldığı amaçları çocuk açısından hedef davranışlara dönüştürebilmelidir.
3. İlgili bilim dallarını belirli bir bütünlük ve kapsamlılık içinde dikkate almalı ve disiplinler arası yaklaşıma yer vermeli, planlama, deneme, geliştirme ve uygulama aşamalarında bilimsel yöntemler esas alınmalıdır.
4. Hedef kitlenin gelişim düzeyine uygun olmalıdır.
5. Bireysel farklara uygun olarak bireysel, grupsal ve kitlesel düzeyde uygulanabilir olmalıdır.
6. Dayandığı kuramsal esaslar, öngördüğü hedefler, öğrenme-öğretme durumları, ortam, araç-gereç, yöntem-teknik, insan gücü ve değerlendirme öğeleri açısından uyumluluk, tutarlılık ve işlevsel bütünlük özelliğine sahip olmalıdır.
7. Uygulamalarda farklı durum ve ihtiyaçlar için değişik program modelleri (ev merkezli model, özel eğitim merkezleri, sağlık modeli, çocuktan çocuğa yaklaşım modeli, açık öğretim modeli v.b.) geliştirilmeli ve hizmete sunulmalı, ilgili bireylerin tümünün eğitimi kapsamaludur.
8. Programların hazırlanmasında, uygulanmasında, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde, uzmanların ve ilgili tarafların (çocuk, aile, merkezi ve yerel sorumlular ve bunlar gibi.) işbirliği, kalıtım esas alınmalıdır.
9. Programlar seçici ve eleyici olmaktan çok, tamamlayıcı ve yetiştirici bir yaklaşımı esas almalıdır.
10. Programlar, eğitim öncesini, eğitim sürecini ve eğitim sonrasını kapsayan sürekli, objektif ve bilimsel değerlendirme süreçlerini esas almalıdır.
11. Programların esas aldığı değerlendirme süreçleri, programla ilgili tüm öğeleri (çocuk, eğitimci, aile ve yardımcı personel) içermelidir.
12. Programlar, bireyin öncelikli ihtiyaçları, devletin ekonomik olanakları ile tutarlı ve dengeli olmalıdır ve gerçekleştirilme olasılığı bulunmaktadır.

13. Programlar uygulamada; öğretimi, eğitimi, danışmanlık ve rehberliği, destek hizmetlerini ve yönlendirmeyi, çocuğun sağlıklı gelişimini teşvik edici yönde, dengeli biçimde bütünleştirmeyi esas almalıdır.
14. Programlar çağdaş, evrensel ve ulusal gelişmelere açık niteliğe sahip olmalıdır.
15. Sistemde, uygulanmakta olan programların sürekli biçimde değerlendirilmesini ve geliştirilmesini sağlayacak program geliştirme düzenlemeleri yapılmalıdır.
16. Sistemde, mevcut program geliştirme proje çalışmalarına süreklilik kazandırmalı ve uygulamalar, proje sonuçları doğrultusunda geliştirilmelidir.
17. Programların uygulanmasında esas alınacak değerlendirme süreçleri, her çocukla ilgili olarak yetenek, akademik ve sosyal gelişim, ilgi, istek ve motivasyon v.b. konularla ilgili verileri içeren sürekli kayıtlara dayandırılmalıdır.
18. Programlar, yaşayarak ve yaparak öğrenme ilkesini esas almalıdır. Etkinlikler, çocuğun bilgiyi aktif katılımı, görerek, dokunarak, işiterek ve tadarak; çok yönlü duyularla edinebilecekleri şekilde düzenlenmelidir.
19. Program hazırlanırken, çocukların özgür seçimlerine önem verilmeli ve davranışlarını bağımsız ifade edebilecek ve bu konuda eğitimciden sürekli destek alabilecek bir yapıda olmasına özen gösterilmelidir.
20. Program, çocuğun kendine saygı duymasını sağlayıcı, sorumluluk, iç disiplin ve girişimciliği geliştirici bir yapıda olmalıdır.
21. Programın yaratıcı, üretken, başladığı işi sonuçlandırma sorumluluğu üstlenen bireyleri yetiştirecek yapıda olmasına özen göstermelidir.
22. Program, kültürel, geleneksel ve yöresel özellikleri taşımalı ve bunları pekiştirmeye önem vermelidir.
23. Program, aile katılımını sağlamalı, çocukla birlikte ana-babanın ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmalıdır. Çocuğun yaşadığı çevreyi de dikkate alarak şekillendirmelidir.
24. Programlar hazırlanırken basitten zora, somuttan soyuta, genelden özele ve yakından uzağa ilkeleri göz önüne alınmalıdır.

25. Program etkinlikleri oluşturulurken, çocuğun zihinsel ve kişilik kapasitesini ve yeteneklerini geliştirme planlamalı; tek bir gelişim alanına ait hedefler ise ön planda tutulmamalıdır.
26. Program, çocuğun ortaya çıkan özel yeteneklerini destekleyici ve zenginleştirici etkinlikleri de içermelidir.
27. Program, çocukların her etkinliğe isteyerek ve coşkuyla katılabilecekleri, onların olumlu yönlerini ortaya çıkarıcı, başarı duygusu tattıran, yetkinlik duygusunu arttırıcı, sevgi ihtiyacını karşılayıcı bir yapıda olmalıdır.
28. Program hazırlanırken, eğitmenin konumu, çocuğun etkinliklerine aktif olarak katılan, çocuklarla sürekli etkileşimde olan bir kişi olarak düşünülmeli; yönetici ve denetleyici rolü en aza indirgenmelidir.
29. Programda, dış ödüllendirmenin yanısıra çocuğun amacına vardığı zaman duyacağı mutluluk esas alınmalı, ayrıca, o çocuğun içten gelen güdülemenin gücünü anlayabileceği yapıda olmalıdır.
30. Program çocuğun hareket ihtiyacını karşılamalı, hareketlerinde yaratıcı olmasını sağlamalı ve kaslarının gelişimine engel olmayacak bir şekilde yetiştirilmesine imkan tanımalıdır.
31. Program, çocukların analiz ve sentez gibi üst düzey düşünme alışkanlıkları, problem çözme, amaçlı davranma, neden-sonuç ilişkilerini görme, davranışlarının sonuçlarını değerlendirebilme gibi zihinsel becerileri geliştirici yönde olmalıdır.
32. Program, çocukta Türkçe'yi doğru ve düzgün konuşma davranışı geliştirici yapıda olmalı, onun ana dilini amaca varmak için kullanılan ve yaşamına anlam katan bir araç olarak algılaması sağlanmalıdır.
33. Program, çocukta yetişkinlerle ve arkadaşlarıyla uyumlu ilişkiler kurma ve karşılaştığı sosyal problemleri yapıcı bir biçimde çözme becerilerini geliştirmelidir.
34. Program çocuğun çevreye saygısını, duyarlılığını arttırıcı ve estetik duygularını geliştirmeyi hedefleyici bir yapıda olmalıdır.
35. Cinsel kimlik geliştirilmesi için, programlarda gerekli etkinliklerin yer alması ve bu konuda bilimsel destekle profesyonel yardımının yapılması gerekmektedir.

36. Çocuğun ahlaki gelişimi için programlar dönüştürülmelidir.

Genel olarak bir okul öncesi eğitim programının özelliklerine ilişkin bazı uzman görüşlerine bakmakta fayda vardır. Bunlardan Zembat (1999:51-52) eğitim programının özelliklerini şöyle belirtmiştir:

1. Program nitelikli olmalı ve ayrıntılı olarak açıklanmalıdır. Bir program birçok noktayı aydınlatır, bunların içinde öğretmenlerin davranışları, soru sorma şekilleri, sınıfı organize etme, ailelerle aralarında ki ilişkiler, çocuk merkezli eğitimi vb. (Catron ve Allen, 1993:5).
2. Program tüm çocuklar üzerinde geçerli olmalı ve gelişimin tüm alanlarını kapsamalıdır.
3. Program çocuğun gelişimine uygun olmalıdır, ayrıca bu evrede çocuklar aktif öğrenenlerdir. İlk çocuk evresi öğrenimin ilk basamağıdır. Bu evrede gelişim prensipleri ciddi olarak ele alınmalı ve ölçütler geliştirilmelidir (Catron ve Allen, 1993:5). Programın bu aşamasında çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel potansiyellerini geliştirebilecekleri ortamlar ve tecrübeli elemanların sağlanması gerekir (Wilson, 1986).
4. Öğretmenler programın felsefesine ve içeriğine katılmalı ve bunları anlamalıdır. Öğretmenler, hayat felsefesi, aile dinamiği, çocukların ihtiyaçlarına hitap ederek ve ailelerle pozitif bir takım ruhu oluşturarak hizmet vermelidirler (Wilson, 1986:50) (Catron v& Allen, 1993:5, Brown&Brown, Oke, 1982:35-36).
5. Öğretmenlerin ayrıca çocukların gelişimini ve öğrenme teorilerini de bilmeleri gerekir. Öğretmenlerin en önemli görevi çocuğu anlamaktır. Çocukların düşüncelerini anlamış bir öğretmen aynı zamanda yapıyı ve program sağlamayı, soruları nasıl soracakları bilinmeyen çocukların sorularını kesin ve açık olarak belirtmeyi, fikirlerini ve düşüncelerini açıklamayı bilmelidir (Catron&Allen, 1993:5).

Genç (1997), okul öncesi eğitim programının özelliklerini genel olarak şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Niçin okul öncesi eğitime ihtiyaç olduğunu ortaya koymak için amaçları, eğitimin nasıl yapılacağını belirleyen eğitim durumları ve

değerlendirmeye ilişkin açıklamaları kapsamalı. Aynı zamanda programın bu ögeleri arasındaki tutarlılıkları ortaya koymalıdır.

- 2- Eğitimin kurum merkezli veya ev merkezli oluşuna göre değişik şartlardan yararlanabilmeye uygun olmalı fakat bu ayrımı çok kesin çizgilerle belirlemek yerine okul, ev ve diğer çevre şartları içerisinde bulunabilecek fırsatlardan yararlanmanın yollarına işaret etmeli, şartlar uygun değilse ne gibi önlemler alınabileceğine yol göstermelidir.
- 3- Programın dayandığı yaklaşımın yönü ne olursa olsun çocuk henüz gelişmekte olan bir varlık olduğu için program belli kalıplardan çok çocuğun gelişimine paralellik gösteren esnek bir yapıda olmalıdır (Oğuzkan ve Oral, 1983). Sınırları geniş, geçerliliği olan teoriler, yaklaşımlar ve modellerle donanmış bir eğitim içeriği olmalı (Mağden, 1993).
- 4- Çocuğun korunaklı ve bireysel ev ortamından okul öncesi eğitim kurumuna, oradan da zorunlu okul yıllarına ve sonuçta topluma güvenli bir yapı ile uyumlu bir geçiş için gereken deneyim ortamını yaratmaya uygun olmalıdır.
- 5- Programa dayalı olarak yapılacak planlamalarda ebeveyn ve diğer kişilerin katılımının desteklediği imajını vermeli ve bu katılımın nasıl olacağına ilişkin ipuçlarını kapsamalıdır.
- 6- Programın tüm ögeleriyle ilgili içerik; düzey, zamanlama, süre, yöntem faktörleri açısından dengeli bir uygulamanın temelini oluşturmalı, etkinlikler hareketli, dinlendirici, açık hava-sınıf içi, yapılandırılmış-yapılandırılmamış, bireysel grup vb. şekillerde farklı yöntemlerle ve çok yönlü amaçlar için kullanılacak seçenekleri düşündürebilmelidir (Oğuzkan, 1983; Genç, 1987).
- 7- Program çocuklar için çalışanların yaşam kalitesi ve çalışma ortamının iyileştirilmesinde, çekici kılınmasında etkili olmalı, meslektaşlar ve personel-ebeveyn arasındaki ilişkilerin nitelikli olmasını hesaba katmalıdır (Katz, 1994).

- 8- Program öğretmenin zaman içerisinde kendini geliştirmesine uygun olmalıdır.

Temel, Kandır, Erdemir ve Çiftçiabaşı (2003:12), dünyada ve ülkemizde eğitim programlarına ilişkin değişik modeller uygulanmakta olduğunu, tümünün ortak amacının, çocuğun gelişimi ve eğitimi için en yararlı olanı uygulamak olduğunu ve bu yaklaşımlardan birini de proje yaklaşımını okul öncesi eğitim programı olduğunu belirtmişlerdir. Temel ve diğerlerine göre (2003) proje yaklaşımını programlar çocuğa şunları sunmaktadır;

- 1- Bilimsel düşünce aşamalarını geliştirme, araştırmaya teşvik etme,
- 2- Günlük yaşamla ilgili çeşitli rolleri oynamak için fırsatlar sunma,
- 3- Sosyal davranışları geliştirme,
- 4- Bellek, algı ve problem çözme becerilerini geliştirme,
- 5- Olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurabilme olanakları sunma,
- 6- Kitap, insan vb. bilgi kaynaklarını arama ve kullanabilme becerisi kazandırma,
- 7- Duygu ve düşüncelerini grafiklerle ifade etme (açıklayıcı çizim ve resimler),
- 8- Çalışmalarının sonucunda elde ettikleri ürünleri başkaları ile paylaşarak öz saygı kazandırma,
- 9- Etkinliklere etkin katılım sağlanarak, kendi kendine bilgiyi elde etme sonucu kalıcı öğrenmeyi destekleme,
- 10- Çeşitli etkinliklere (dramatik oyunlar, sözlü anlatım, resim-çizim ve üç boyutlu çalışmaları içeren sanat etkinlikleri, şarkılar, oyunlar, gezi-gözlem ve deney gibi bilim etkinlikleri vb.) katılarak kendini ifade ve kendine güven duygusunu geliştirme vb.

Bu doğrultuda, proje yaklaşımını eğitim programları tarafından çocuğa sunulanlar, kaliteli eğitim programının hedefledikleri ile örtüşmektedir. Sonuç olarak, program geliştirme, çocuklar, öğretmenler ve program oluşturma ve geliştirme olarak oluşturulması gereken bir süreçtir. Çocukların ilgileri, gelişimsel ihtiyaçları ve öğretmenin gelişimin bir sonraki aşamasında ne olacağına ilişkin bilgisinin bütünleştirilmesiyle yaratılmalıdır (Moore:2001).

1.3.3. Programın hazırlanması

Brewer (2001: 114) öğretmenin, çocuklar için program hazırlarken, amaçları belirlemesi, içeriği oluşturması, uygun öğrenme deneyimlerini seçmesi, çocukların gelişimini ve uyguladığı programı nasıl değerlendireceğini saptaması gerektiğini belirterek, okul öncesi eğitim programının hazırlanması aşamalarını şu şekilde açıklamıştır:

- Bir programı planlama aşamaları planın amacını belirleme, uygun olan seçenekleri analiz etme, dahil edilecek unsurları seçme, programı uygulama ve değerlendirme.
- Öğretmenler program geliştirirken çocukların yeni bilgiyi nasıl öğrenmesi gerektiğini öğrenecekleri aktiviteler seçmelidir.
- Programın değerlendirilmesi, çocukların yaş, gelişim ve aktivite düzeyine uygun olmalıdır.
- Program nitelikler, beceriler, konular, anahtar konular ve genel insan ihtiyaçları çerçevesinde oluşturulmalıdır.
- Programın bir konuya ait düzenlemesi, bütün halinde ve çocukların okul dışındaki öğrenme deneyimlerine uygun öğrenme sağlayacak şekilde olmalıdır.
- Konuları ve deneyimleri değerlendirmek gereklidir. Programın amaçlarını, her çocuğun katılabileceği şekilde konular ve aktiviteler olarak bir çizelgede toplamak gerekir.
- Öğrenme planı tipik bir ders planından farklı olmalı; ders planının kapsadığından daha çok şey kapsamalıdır. Öğrenme planı etkinlik türlerini, uzun dönemli hedefleri, dersin hedeflerini ve kısa dönemli hedefleri belirtir.
- Tam gün, yarım gün ya da alternatif gün anaokulu programlarının etkileri ile ilgili araştırma bulguları kesin değildir. Programın hedefleri ve çocukların okul deneyimlerine bağlıdır.
- Programı değerlendirirken öğretmen genellikle çocukları bireysel olarak değerlendirirler. Çocuklar için hazırlanan etkinliklerin dengesi ve çocuğa seçme şansı verilmesini içeren öğretmen-çocuk ilişkilerini değerlendirme önemlidir.

- Etkinlikleri ve okul yaşantılarını planlayan öğretmenler çocukların kendi ve başka kültürleri öğrendiğinden emin olmalıdırlar. Edebiyat, yemek, oyun ve çeşitli alanlardaki yaşantılarda çeşitlilikten bahsedilebilir.

Evans ve Gold (1998:117), okulların büyük kısmının program rehberine sahip olduğunu ve bu rehberlerin vazifelerinin, program alanı içinde onun tutarlı bir çalışma planı yapmak olduğunu belirterek, bu profesyonel bölümün plan aktivitelerini en iyi şekilde hazırladıklarına ve okulun esas amaçlarını alttan desteklediğine dair onlara güvenildiğini söylemektedirler.

1.3.4. 2002 Okul öncesi eğitim programının özellikleri

1. Program, gelişimsel gereksinimleri karşılayıp gelişim alanlarının birbiriyle dinamik etkileşimlerini destekleyerek çocuğun bütün gelişim alanlarındaki davranışlarını daha üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir.
2. Programda psikomotor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarına ilişkin hedeflere ayrı başlıklar altında yer verilmiştir. Ancak öz bakım alanına yönelik davranışlar bir gelişim alanı olmamakla birlikte bu dönemdeki çocukların mutlaka kazanması gereken temel becerileri kapsadığından ayrı bir başlık altında (öz bakım becerileri) yer almıştır.
3. Program, çocukların kendi ilgi alanlarının farkına varmasına, beceriler geliştirmesine, olanak tanımalıdır. Bunun yanı sıra, ilgi ve motivasyonları birbirinden farklı olan çocukların bireysel özelliklerinin göz önüne alınmasına da olanak sağlamalıdır.
4. Program, özel eğitime gereksinim duyan çocukları için de öğretmen tarafından gerekli düzenlemeler yapılarak kullanılır.
5. Öğretmen, eğitimi planlarken ve uygularken bu programda yer alan hedeflerden uygun olanlarını seçmeli ya da çocuğun gelişim gereksinimlerine göre ek hedefler oluşturmalıdır.
6. Programda verilen örnek “eğitim durumları” birkaç etkinliğin birleşmesinden oluşmaktadır. Öğretmen, programını hazırlarken

birden fazla etkinliği bir araya getirerek seçtiği hedeflerin dışında kendi içinde bütünlüğü olan “eğitim durumları” hazırlamalıdır.

7. Etkinlikler, çocuca yalnızca bilgi kazandırmamalı, onu araştırmaya, incelemeye, denemeye yönlendiren özelliklere sahip olmalıdır. Etkinlikler uygulanırken öğretmen, çocukta ilgi ve merak uyandırmalı, sezdirerek öğrenme ön plana çıkarılmalıdır.
8. Hedeflerin ve kazanılması beklenen davranışların geliştirilmesinde, hiçbir zaman konu merkezli öğretim benimsenmemelidir.
9. Her hedefin kısa sürede ve bir hedefin bir çocuk tarafından aynı sürede kazanılmayacağı dikkate alınarak hedefler yıl içerisinde tekrarlanmalıdır.
10. Öğretmen, eğitim süresi içinde hedef ve davranışların kazanılıp kazanılmadığını sürekli gözlemlemelidir.
11. öğretmen her çocuk için gözlediği davranışlar hakkında özel notlar tutmalı, daha sonra bu notları “davranış değerlendirme formlarına” kaydetmeli, böylece çocukların gelişim özellikleri izlenmiş ve değerlendirilmiş olmalıdır (MEB, 2002: 11-13).

Kandır, (2002: 11) 2002 okul öncesi eğitim programında gelişimsel hedeflere yer verildiğini ve konu öğretimi yerine konuların eğitim programlarında birer araç olarak kullanılmasının zorunlu kılındığını, bu paralelde yeni okul öncesi eğitim programıyla birlikte öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri giderebilmek için ünite ve buna bağlı olarak konu dağılımını esas alan ünite planının yönetmelik değişikliğiyle kaldırılarak öğretmenlerin yıllık ve günlük plan hazırlamakla yükümlü kılındıklarını belirterek, öğretmenlere kolaylık sağlayacağı düşünöldüğünden 2002 okul öncesi eğitim programında hedeflerin ve kazanılması beklenen davranışların (hedef davranışlar) dağılımının yeterlilik alanlarına göre değil, 3 gelişim alanı ve dil beceri alanının dikkate alınarak yapıldığını belirtmiştir.

Bununla birlikte Kandır (2002, 11), programda “hedef davranış” ifadesi yerine “kazanılması beklenen davranış” ifadesinin uygun göröldüğünü; bu ifade değişikliğinin hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını anlamak için çocuklardan beklenen davranışların öğretmenin doğrudan yönlendirmesiyle değil, çocukların bu

davranışları, uygulanan eğitim programı sonucu, kendiliklerinden, doğal bir şekilde gösterebilmeleri beklentisi ile yapıldığını belirtmiştir.

Oktay (2003: 83-91) ise, 2002 okul öncesi eğitim programının 36-72 aylık çocuklara yönelik, çocuk merkezli olduğunu; programda, kazandırılacak davranışların esas alındığını, konuların amaç değil, araç olduğunu, ünitelerin yer almadığını; programın esnek olduğunu, öğretmene özgürlük tanıdığını, yaratıcılığın ön planda olduğunu, çocuğun çok yönlü gelişimini esas aldığını, öğretmenin planlı çalışmasını gerektirdiğini, çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak tanıyan ortamlara önem verdiğini, problem çözme ve oyun yöntemlerini öne çıkardığını, günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanımını teşvik ettiğini, aile katılımına önem verdiğini ve değerlendirmenin çok yönlü olduğunu saptamıştır.

Ayrıca, Senemoğlu ve Genç (2001) konu öğretimini esas almayan gelişimsel nitelikteki hedeflerin yer aldığı 2002 okul öncesi eğitim programının, öğretmenin ihtiyaçlara göre planlamalar ve uygulamalar yapmasına fırsat veren, yaratıcılığı ve esnekliği vurgulayan bir program olduğunu, öğretmenin kullandığı programın dayandığı ilkeleri doğru anlamasını ve uygulamalarını buna göre yapmasının, eğitim amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için temel koşulu olarak belirtmişlerdir.

1.3.5. Programın uygulanmasıyla ilgili ilkeler

Bu programın uygulanması sırasında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken temel ilkeler aşağıda başlıklar altında verilmektedir. (MEB, 2002: 13-16)

a) Çocuğun tanınması

Öğretmen, eğitim sürecini planlarken, uygularken ve değerlendirirken;

- Çocukların gelişimsel özelliklerini, ilgi ve isteklerini, gereksinimlerini,
- Çocuğun ailesini ve içinde bulunduğu çevrenin özelliklerini

dikkate alır.

b) Eğitim etkinliklerinin planlanması

Öğretmen, eğitimi daha nitelikli bir düzeye getirmek için **yıllık ve günlük planlar** hazırlamalıdır. Planları hazırlarken programda verilen örneklerden yararlanabileceği gereksinme ve çevreye göre değişik planlar da hazırlamalıdır.

Verilen örnek eğitim durumları birkaç etkinliğin birleşmesinden oluşmaktadır. Öğretmen, planını hazırlarken aldığı hedefe uygun olarak birden fazla etkinliği bir araya getirebilir.

Eğitim süreci planlanırken özel gereksinimi olan çocuklar için ek hedefler ve bunlara uygun etkinlikler oluşturulmalıdır.

c) Eğitim ortamlarının düzenlenmesi

Çocuğa eğitim ortamında sunulan olanaklar, hedeflere ulaşacak nitelikte ve genel eğitim ilkeleri (basitten zora, yakından uzağa, somuttan soyuta gibi) göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir. Eğitim ortamı sınıf içi ile sınırlı kalmamalıdır.

Eğitim ortamı oluşturulurken, çevrede bulunan artık materyallerden, günlük yaşamda kullanılan gerçek materyallerden ve kaynak kişilerden yararlanılmalıdır. Bu amaçla, ailelerin ve toplumun katılımı sağlanmalıdır.

Ortam düzenlenirken; evcilik, fen ve doğa, sanat, blok, kitap, müzik, kukla vs. köşelerin mutlaka bulunması gerektiği unutulmamalı ve değişik etkinliklere uygun yeni köşeler de oluşturulmalıdır.

Düzenlenen eğitim ortamları bireysel ve grup çalışmalarına olanak vermelidir.

Ortam, çocuğun kendini güvende hissedeceği şekilde hazırlanmalı ve tehlikelerden uzak olmalıdır.

d) Eğitim materyallerinin sağlanması

Öğretmen materyalleri sağlarken bu materyalleri;

- Çok amaçlı olarak (birden fazla etkinlikte) kullanılabilmesine,
- Ucuza mal edilebilmesine,
- Çocukların aktif katılımına olanak sağlayacak özellikte olmasına,
- Yapılandırılmamış olmasına,
- Çocukların ilgisini çekebilecek özellikte olmasına,
- Kolay yıpranmayan, sağlam ve çocuklara zarar vermeyecek malzemeden yapılmış olmasına,
- Kullanımının kolay ve pratik olmasına

dikkat etmelidir.

Öğretmen ayrıca;

- Materyal hazırlanırken (flaş kartlar-resim kartları, model yapımı, kuklalar vb.) çocukların yardımcı olmasına fırsat vermelidir.
- Çocuğun çalışabileceği materyali kendisinin seçebilmesine ve gerektiğinde kendi materyalini kendisinin oluşturmaya olanak sağlamalıdır.
- Sınıf ortamında bulundurulan materyallerin, çocuğun tüm öğrenme ilgilerini ve gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte olmasına özen göstermelidir.

e) Eğitim ortamlarının düzenlenmesi

Etkinlikler uygulanırken; çocukların aktif katılımı sağlanarak onların okulda arkadaşları, evde ise aileleri ile birlikte ortak amaç doğrultusunda yönlendirilerek sorumluluk almaları desteklenmelidir.

- Etkinlikler sırasında bireysel çalışmalarla, küçük ve büyük grup çalışmalarına dengeli olarak yer verilmelidir.
- Seçilen etkinlikler çocuğun yaşantılarından yararlanılarak oluşturulmalıdır.
- Etkinlikler, çocukların bildiklerinden ve başarabildiklerinden başlayarak planlanmalı, bu doğrultuda geliştirilmeli ve zenginleştirilmelidir. Etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce, gerekli materyallerin sınıf içinde hazır bulundurulması önemlidir.
- Etkinliklerin başlatılmasında ve sürdürülmesinde çocukların etkin katılımları sağlanmalıdır.
- Gün içinde uygulanan birden fazla etkinlik bir bütün oluşturulmalıdır.
- Etkinliklerin uygulanmasında esneklik ilkesi göz önünde bulundurularak çocukların düşünceleri ve tercihleri dikkate alınmalı, onların ilgi ve tercihleri doğrultusunda hareket etmelerine olanak verilmelidir. Öğretmen, planda yer alan etkinliklerin sıralarını değiştirebilir, sürelerini kısaltıp uzatabilir ya da fırsatı değerlendirerek farklı çalışmalara yer verebilir.

f) Eğitimin değerlendirilmesi

Değerlendirme eğitim sürecinin en temel özelliklerinden biridir. Değerlendirme;

- a) Çocuğun gelişiminin değerlendirilmesi,
- b) Programın değerlendirilmesi,
- c) Öğretmenin kendini değerlendirmesi olarak farklı yönlerden ele alınmalıdır.

a) Öğretmen, çocuğu değerlendirirken onun kazanılması beklenen davranışlarındaki gelişmesini, eğitim süreci içinde incelemelidir. Bu değerlendirmeyi sadece tek bir etkinliğe yönelik olarak değil, gün içinde değişik etkinlikler sırasında gözlem şeklinde yapmalı ve daha sonra bu gözlem sonuçlarını gözlem kayıt formlarına geçirmelidir. Çocuklar tek tek çağrılarak çocuğun yapması gerekenler söylenip, yapıp yapmadıkların listelenmesi şeklinde bir değerlendirme kesinlikle yapılmamalıdır.

Çocuk tek bir gözlem sonucuna göre değerlendirilmemelidir. Özellikle küçük yaş gruplarında gelişim hızlı olduğu için gözlemler daha sık yapılmalıdır.

Ailelere her yarı yılda gözlem sonuçlarına dayanarak hazırlanmış en az bir gelişim raporu verilmelidir.

Gelişim raporlarında gözlem sonuçları somut örneklere dayandırılarak sunulmalıdır. Bu rapor; iyi, orta, zayıf ya da güzel, katıldı, katılmadı şeklinde karne biçiminde hazırlanmamalıdır. Ayrıca çocuklar kesinlikle yaramaz, dikkatsiz gibi ifadelerle etiketlenmemelidir.

b) Program değerlendirilirken, programın tüm boyutları (hedefler, kazanılması beklenen davranışlar, eğitim durumu) ele alınarak, bunlar arasındaki tutarlılıklar, plânlanan ile uygulanan arasındaki durum, uygulamada ortaya çıkan yeni gereksinimler belirlenir.

c) Öğretmen; kendi kendini değerlendirirken programın ve çocukların değerlendirilmesi sonucunda elde ettiği verileri analiz etmelidir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda hazırladığı plânını, eğitim ortamını ve kullandığı materyalleri gözden geçirerek uygulamalarını geliştirmelidir.

Bütün bu değerlendirmeler sonucunda elde edilen veriler bir sonraki yılın programı hazırlanırken kullanılmalıdır.

g) Ailenin çocuğun eğitimine katılımının sağlanması

Okul öncesi eğitimde çocukta istenen davranışların geliştirilmesi için okul aile işbirliğinin sağlanması önemlidir. Bu nedenle eğitim yılı başında kurum yöneticileri ve öğretmenler bir araya gelerek, aileleri programa ne şekilde katabileceklerini kararlaştırmalıdır.

Veli toplantıları her yarıyılıda en az iki kez yapılmalıdır. Ayrıca ailelerin öğretmenle bireysel görüşme yapabilmeleri için de olanak sağlanmalıdır.

Öğretmen, her çocuğun evine bir yarıyılıda en az bir kez ev ziyareti yapmaya özen göstermelidir. Ev ziyaretlerinde çeşitli etkinlikler yapılabilir.

Örneğin:

- Evdeki rutin işlerin öğrenme yaşantısı olarak nasıl kullanılabilceği ailelere gösterilebilir.
- Çocuk ve ailenin birlikte oynayabileceği oyun ya da etkinlikler plânlanabilir.
- Çocuğun da görev alıp yapımına yardım edebileceği bir oyuncak yapılabilir.
- Ailenin, çocuğun gelişimi hakkında bilgi almak istediği konular varsa bu konularda bilgilendirilebilir.
- Çocuk ve ailesi ev ortamında gözlemlenebilir.

Ailelerle yapılan görüşmelerde, konuşmaya her zaman çocuğun olumlu ve başarılı olduğu konularla başlanmalıdır. Daha sonra çocuğun güçlendirilmesi ve desteklenmesi gereken alanlar ifade edilmeli, bunun için okulda ve evde neler yapılabileceği konuşulmalı, ailelerin plânlama ve uygulamalara etkin katılımı sağlanmalıdır.

Eğitimde okul-aile işbirliğinin sürekliliğini sağlamak için aileler, okulda yapılanlar hakkında sürekli olarak bilgilendirilmelidir.

1.3.6. Programın Uygulanmasıyla İlgili Açıklamalar

- Programda 36-60 aylık ve 60-72 aylık çocukların gelişimsel özellikleri ayrılarak verilmiştir. Hedef ve hedef davranışların 36-72 ay aralığında alınmasındaki amaç ise eğitimciye esneklik ve serbestlik kazandırmaktır. Eğitimci, bu hedef ve

hedef davranışları seçerken kendi çocuklarını dikkatle gözlemlemeli, verilen maddelerden uygun olanı seçmelidir.

- Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan tüm personel; sözleriyle, davranışlarıyla ve duygularıyla çocukların varlıklarından mutlu olduklarını hissettirmeliler.

- Çocuklar sorumluluk almalı ve aldıkları sorumlulukları yerine getirmeleri konusunda desteklenmelidir.

- Kurallar çocuklarla birlikte oluşturulmalıdır.

- Özel günler (doğum günü, okula başlama günü, ayrılıklar, hastalıklar, ailede özel günler, bir kardeşin dünyaya gelmesi, özel konuklar, ziyaretler, güncel olaylar vb.) önemsenmeli, çocuğun da bu konuda bilinçlenmesine yardımcı olunmalıdır.

- Çocuklar, günlük program kapsamında hangi etkinliklere yöneleceklerine ilişkin tercih ve plânlama yapma şansına sahip olmalıdırlar. Böylece çocuklar kendi seçimlerini yapma, verdikleri kararlar doğrultusunda sorumluluk üstlenme ve plânlama yapma fırsatını elde edeceklerdir.

- Eğitim durumları plânlanırken çocukların çevreyi gözleme, bilgi toplama, ifade etme gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak etkinliklere sıklıkla yer verilmelidir.

- Sürekli aynı çocuklarla, aynı materyallerle ve aynı oyun köşelerinde oynamayı tercih eden çocuklar; diğer çocuklarla farklı materyallerle ve farklı oyun köşelerinde de oynamaya özendirilmelidir.

- Grupta liderlik özelliği taşıyan çocuklara kendilerini bu yönde geliştirmeleri için fırsat verilmelidir. Bunun yanı sıra diğer çocukların da liderlik özelliği geliştirebilmeleri için gerekli koşullar sağlanmalıdır.

- Çocukların kendilerini tanıma, kendi gelişimlerini izleme ve başkası ile kendisi arasındaki benzer ve farklı özellikleri ayırt etme konusunda deneyimler kazanmaları için çeşitli olanaklar sağlanmalıdır.

- İstenmeyen davranışların gözlemlendiği durumlarda; ceza uygulama (gruptan atma, başka bir gruba göndermekle ya da müdür gibi diğer şahıslarla tehdit etme, tek ayak üzerinde durdurma, başka odaya kapatma, daha önceden hak ederek aldığı bir ödülü geri alma ya da almakla tehdit etme, kulak çekme, çocukları etkinlikten

mahrum etme vb.) ya da çocukları etiketleme, onların sorunlarını çözmek yerine artıracığından bu tip davranışlardan kaçınılmalıdır. İstenmeyen davranışları yok etmede olumlu davranışları öne çıkarma ve pekiştirme kullanılmalıdır.

- Plânlanan çalışmalar çocuklarda merak uyandırmalıdır. Onları soru sormaya, durumu sorgulamaya ve araştırmaya yönlendirmelidir. Sordukları sorulara gelişim düzeylerine uygun ve yeterli cevaplar verilmelidir.

- Öğretmen, problem durumlarında çocukların kendi kendilerine çözüm yolu bulmaları için fırsat vermelidir.

- Öğretmen doğru, açık, yalın ve anlaşılır bir Türkçe kullanmalıdır.

- Etkinliklerden sonra ortamın toplanması ve temizlenmesinde çocuklara sorumluluk verilmelidir.

- Çocuklar, dinlenme saatlerinde uyku için zorlanmamalıdır. Uyumak istemeyen çocuklar için çeşitli etkinlikler plânlanmalı ve uygulanmalıdır.

- Mönü hazırlanırken çocukların da fikirleri alınmalıdır.

- Öğretmen, gerekli güvenlik önlemlerini aldıktan sonra etkinliklere başlamalıdır.

- Hedefler, günlük etkinlik programı içinde yalnızca rutin etkinliklerle değil, değişik etkinliklerle de (drama, müzik vb.) kazandırılabilir.

- Beceri kazandırmada özellikle doğal ortamlardan ve bu ortamlarda bulunan malzemelerden yararlanılmalıdır.

- Beceriye dayalı etkinlikler düzenlenirken bunlar hiçbir zaman yapılandırılmış bir ders gibi düşünülmemelidir. Beden eğitimi, müzik, drama, oyun bir yöntem olarak kullanılmalıdır.

1.3.7. Yıllık Ve Günlük Planlar

1.3.7.1. Yıllık Plân

Yıllık plân; bir yıl içerisinde kazandırılması düşünülen hedefler ve davranışları, ele alınacak kavramları, gezi-gözlem etkinliklerini, özel gün ve haftalara ilişkin etkinlikleri ve etkinliklere ailenin katılımının nasıl olacağını içerir. Ayrıca yıllık plânda, belirlenen etkinliklerin nasıl uygulanacağı ile ilgili eğitim durumları ve

değerlendirmenin farklı boyutlarda nasıl yapılacağına ana hatları da yer almalıdır (MEB, 2002: 43-45).

- Bir hedefin yıllık plâna alınma sıklığına, çocukların gelişim özellikleri, ilgileri ve eğitimin gerekleri göz önünde tutularak karar verilmelidir.
- Hedef ve hedef davranışların kazanılmasında araç olarak kullanılan konular belirlenirken, çocuğu düşünmeye ve araştırmaya yöneltmesine, çevresel ve bireysel gereksinimlerini karşılayabilmesine ve kullanılacak materyalin kolay erişilebilir olmasına dikkat edilmelidir.

- Yıllık plânda aile katılım çalışmalarına, materyal hazırlamadan, etkinlik hazırlamaya kadar her aşamada yer verilmelidir.

Kandır (2002:41) yıllık planın hazırlanması ile ilgili olarak yapılması ve dikkat edilmesi gereken noktaların altını şu şekilde çizmiştir.

- Yıllık planda süre belirtilmelidir. Ancak süre; hedeflerin ve davranışların eğitim yılı içerisindeki dağılımını göstermemelidir. Süre; kavramlar, özel gün ve haftalar, aile katılım etkinlikleri ve gezi-gözlem ve deney gibi etkinliklerin hazırlıklarına ilişkin dağılımı gösterecek şekilde yıllık planda yer almalıdır. Bu durum, öğretim yılı başında çocuklarla henüz karşılaşılmadan gelişimsel özellikteki hedefler ve davranışlardan hangilerine öncelik verileceğine, hangi hedeflerin ve davranışların ne sıklıkla alınacağına karar verilememesinden kaynaklanmaktadır.

- Günlere göre hedef ve davranışların dağılımı yapılmadığı için, öğretmen araç olarak seçtiği konulara da yıllık planı hazırlarken karar vererek belirterek belirtmek durumunda değildir. Konu öğretimi amaç olmadığına göre, yıllık planda konu dağılımının yapılması gerekli görülmemektedir.

- Yıllık planda kavramların belirlenmesi; öğretmenin ne zaman hangi kavrama, ne sıklıkta yer verdiğini, hangi kavrama yer vermediğini, hangi kavramların basitte zora doğru nasıl sıralandığını göstermesini kolaylaştırması açısından önemlidir.

- Yıllık planda, özel gün ve haftalar da belirtilmelidir. Böylece

öğretmen hedefleri kazanılması beklenen davranışları ve günlük planda seçeceği konuyu özel gün ve haftaları göz önüne alarak belirttiğinde fırsat eğitiminden yararlanmış olmaktadır.

- Yıllık planda eğitim programına aile katılımının nasıl sağlanacağı (aile katılım etkinliğinin adı, tarihi, konusu, varsa çağrılması gerekenler, veli toplantıları, bülten tahtası, broşür, afiş hazırlıkları vb.) ile ilgili hazırlıklara ilişkin kısa açıklamalar yer almalıdır.
- Yıllık planda, gezi-gözlem, deney vb. etkinliklerin tarihi ve ön hazırlıklarına ilişkin kısa açıklamalar yapılmalıdır.
- Değerlendirme, öğretmenin uygulamalarının ardından, gelecekteki çalışmalarında yapmak istediği değişiklikler ve yeni düzenlemeleri genel hatlarıyla belirttiği yıllık planının son basamağıdır. Yıllık planda değerlendirme belli aralıklarla yapılmalıdır.

1.3.7.2. Günlük Plân

Günlük plân; bir gün içinde kazandırılması istenen hedef ve hedef davranışları, eğitim durumlarını ve değerlendirme bölümlerini içermektedir.

1) Hedefler

- Hedefler seçilirken, seçilen hedefin birden fazla gelişim alanına hizmet etmesine dikkat edilmelidir.
- Belli bir hedefin bir günde gerçekleştirilmesi beklenmemelidir.
- Hedefler ve kazanılması beklenen davranışlar tekrarlanırken, farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

2) Kazanılması Beklenen Davranışlar

- Günlük plân için programdan hedef seçilirken yeni davranışlar eklenmek istendiğinde bu davranışların hedeflere uygun olmasına dikkat edilmelidir.
- Günlük plân için eğitim programından hedef ve hedef davranışlar seçilirken, bir hedefin davranışlarının tümünün bir gün içinde ele alınması zorunlu değildir.

3) Eğitim Durumu

- Plânlanan eğitim durumları, seçilen hedef ve davranışları kazandıracak nitelikte olmalıdır.

- Eğitim durumlarında farklı yöntem, teknik ve materyallere yer verilmelidir.
- Etkinlikler; çocukların gelişim düzeylerine uygun, onları araştırmaya yöneltici, ilgi çekici, yaratıcılığı destekleyici ve eğlendirici olmalıdır.
- Eğitim durumları düzenlenirken etkinliklerin bütünleştirilmesine ve birden fazla etkinliğin bir arada ele alınmasına özen gösterilmelidir. Bir etkinlikten diğerine geçerken etkinlikler arası bağlantılar kurulmasına da dikkat edilmelidir.
- Etkinlikler açıklanırken, kullanılacak araç-gereç ve materyallerin ayrıca belirtilmesi gerekmemektedir. Bunlar yeri geldikçe etkinlikler içinde belirtilmelidir.

4) Değerlendirme

Bu bölümde o gün uygulanan eğitim durumu ile belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı belirtilmeli ve sonraki plânlamalar için gerekli ipuçları kaydedilerek kullanılmalıdır.

Öğretmen bu saptamayı 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 plâni aksatan özel durumların neler olduğunu,

tek tek belirtmelidir.

Değerlendirmelerinin sonuçlarını kısa notlar şeklinde açıklamalıdır.

Kandır (2002:23) günlük plan hazırlanırken dikkat edilecek noktaları ve yapılması gerekenleri şöyle açıklamıştır:

- Günlük planda, hedeflerin belli sayıda 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. Öğretmen çocuklar arasında farklılık yaratabilecek (sınıfın fiziki yapısı, sınıfta bulunan çocuk sayısı, çocukların gelişim özellikleri, araç-gereç yeterliliği, çevre koşulları, öğretmenin alana ilişkin bilgi ve becerilerinin yeterliliği gibi) faktörlerin etkisi ile günlük eğitim programında yer verdiği hedefleri çocuklara kazandırıncaya kadar, değişik yöntemler kullanarak istediği kadar tekrarlayabilir.

. Günlük planda farklı alanlardan seçilen hedeflerin, kazanılması beklenen tüm davranışlarını aynı zamanda alınması 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 kazandırmada 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 de ayrıca önemli bir noktadır. 1994 ve 2002 Okul Öncesi Eğitim Programları, konu öğretimine dayalı bir anlayışı kesinlikle kabul etmemektedir. Ancak bu, konuların eğitim programlarında hiçbir şekilde kullanılmayacağı anlamına gelmemektedir. Konu: Planlanan eğitim durumunu hedefe ulaştıran bir araçtır.

. Eğitim Programında yer verilen gelişimsel hedeflere ulaşabilmesi için tekrar edilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle her tekrarda farklı bir araç yani farklı bir konu seçmeye özen gösterilmelidir. “Ünite” kavramı artık okul öncesi programda kullanılmadığından her gün birbirinin devamı olan ünite konularını arka arkaya alma zorunluluğu bulunmamaktadır. Böylece, öğretmen konu seçimi ile ilgili olarak, daha yaratıcı ve daha esnek davranabilme özgürlüğüne sahip olmaktadır.

. Günlük planda kullanılan konular, aynı başlıkla, aynı şekilde kesinlikle tekrar edilmemelidir. Konuları öğretmek amaç olmadığından, aynı hedefler ve kazanılması beklenen davranışlar grubu için farklı ve sınırsız sayıda özgün konu kullanılabilmesine göre, aynı konunun tekrar edilmesinin herhangi bir yararı bulunmamaktadır.

. Günlük planda, konu analizinin ayrıca yazılmaması gerekmektedir. Ancak öğretmen her ne kadar bunu yazılı olarak belirtmese de eğitim durumlarında hedef ve davranışlara bağlı olarak seçilen konunun kapsamına veya hangi boyutunu sunulacağına karar vermek için zihninde bir taslak oluşturmalı ve eğitim durumlarında konunun hangi yönlerini araç edineceğine karar vermemelidir.

. Günlük planda etkinlikler bütünleştirilerek birden fazla etkinlik bir arada ele alınmalı, yaratıcılığı destekleyici ve eğlendirici eğitim durumları oluşturulmalı, bir eğitim durumundan diğerine geçerken bağlantılar kurulmasına dikkat edilmelidir.

. Değerlendirme, günlük planın son basamağıdır. Uygulamanın hemen ardından. Çalışmadaki aksaklıkları ya da çok iyi noktaları belirleyerek öğretmenin daha sonraki çalışmalarına ışık tutmak amacıyla yapılmaktadır.

1.4. Problem Durumu

Eğitim genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir. Eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında bir değişim olması beklenmekte ve süreçten geçen insanların kişiliği farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşmektedir (Yıldız, Perihanoğlu, 2004:1815).

Eğitim sürecinin temeli sayılabilecek olan öğrenme süreci bireyin doğumuyla birlikte ailede başlar ve planlı, programlı bir kurum olan okulla devam eder (Yıldız ve Perihanoğlu, 2004:1815).

Saracho ve Bernard (2003), bugünün en kritik tartışma akımlarından birinin erken çocukluk eğitimi olduğunu, on yıldan fazla bir zamandır erken çocukluk eğitimindeki yansımaların bizi ilgilendirdiğini belirterek, yeni bir buluşun, yeniliğin

yeni olması nedeniyle reddedilebileceğini fakat her bir düşünceye, programa ve yenilikleri için karar vermenin önemli olduğunu, toplum ve çocukların kültürü açısından uygulanabilir nitelikte programların değerli olduğunu söylemektedirler.

Perry (1997:55), son yıllarda toplumda ve eğitimin diğer alanlarında meydana gelen değişmelerin erken çocukluk programına da etki ettiğini belirterek, programın etkilerinin önemli olduğunu, bu eğilimlerden haberdar olmamız ve sebebini anlamamız gerektiğini ve bazı sınıf gerçekleri ile birlikte onlardan ortaya çıkan sonuçların ve en son gelişmelerin tartışılmasının yararlı olacağını söylemektedir.

İnsanlığın geleceğinin, çocukların ne şekilde yetiştirileceğine bağlı olduğu gün geçtikçe daha iyi anlaşılmaktadır (Erkan, 1978:118). Çocuk toplumun istikbalidir. Her toplum; çocuklarının, beden, duygu, zihin gelişimini ve toplum bakımından sağlıklı bir kişiliğe sahip olmalarını, hayata katılımlarını sağlayacak şekilde yetiştirmelerini ister. Bu yetişmede okul öncesinin payı büyüktür (Ural,1989:12). Çocuğun karakter ve kişiliği bu dönemde biçimlenmekte ve yetişkinlik çağındaki davranışlarını etkileyecek sosyal alışkanlıklar yine bu dönemde kazanılmaktadır (Erkan, 1978:118).

Günümüzde, çocuğun başlangıçta aile çevresi ile sınırlı olan dünyası çevresel etkenler ve televizyon, sinema, kitap, dergi, gazete gibi iletişim araçları yoluyla geçmiş yıllara oranla daha çabuk ve daha büyük ölçüde genişlemektedir. Çocuğun sadece aile içi ilişkilerden etkilenecek gelişmesi söz konusu değildir (Güler, 2002:53). Aile çevresindeki koşulları ne denli iyi ve elverişli olursa olsun, çocuğu yaşlılarıyla birlikte uygun bir ortamda ve uzman eğitimcilerin gözetiminde temel öğrenim olan ilkokula hazırlamak, daha olumlu sonuçlar vermektedir (Yavuzer, 1999:179).

Moyles ve Hargreaves (1998:30), pratikte çocukların hepsinin eğitimi sağlamanın önce gelirken daima bir iş temin etme yeterli şansına sahip olanları kabul ederek eğitimi destekleyerek ve dünyada muvaffak olmalarının yanı sıra ve onların manevi ve sosyal gelişimlerine ek olarak kültürel gelişimlerini destekleyen paralel eğilimlerin de olduğunu bunun bir teorisinin birleşimi olarak görüldüğünü ve liberal eğitimin kavramlarının çocuklara pratik olarak verildiğini belirtmişlerdir.

Günümüzde kadının iş ve meslek hayatına daha yoğun katılmasından ötürü okul yaşı gittikçe düşmekte ve okul öncesi eğitim kurumlarına olan ihtiyaç

artmaktadır. Köyden kente göçlerin artması ve ailelerin geniş aile tipinden çekirdek aile yapısına dönüşmesi, akrabalık ve komşuluk ilişkilerinin giderek azalması, ailelerin daha az çocuk sahibi olma eğilimleri sonucu çocuklarının oyun ve arkadaş gereksiniminin giderilmesine duyulan ihtiyaç ve ailelerin çocuk gelişimi, ve eğitimi konusunda bilinçlenmeleri de okul öncesi eğitime duyulan ilgi ve gereksinimi de beraberinde getirmiş ve okul kariyerinin başlaması yaşamın en kritik ve duyarlı dönemi olan 3-6 yaş dönemine kadar inmiştir. Geleceğin iyi yetişmiş bireylerine yön veren en önemli döneminin, çocukların topluma uyumu yeni davranışlar, alışkanlıklar kazanmaları ve gelecekte kişilerinin temellerini oluşturması bakımından da büyük önem taşıması bu dönemdeki eğitim faaliyetlerinin sistemli hale gelmesine sebep olmuştur (Yıldız ve Perihanoğlu, 2004:1815-1816).

Okul öncesi eğitim insan hayatının en duyarlı dönemidir. Çocuk; çevresindeki olaylarla ve uyarıcılarla karşı karşıya bırakılması çocuğun zihin ve diğer gelişimlerini etkiler (Ural, 1986:13). Hayatın ilk beş yılı çocuğun hızlı bir gelişme gösterdiği ve öğrenme kapasitesinin yüksek olduğu gibi, onun sevgiye ve ilgiye de en çok ihtiyacının olduğu bir dönemdir. Bu dönem, çocuğun aynı zamanda çevreden gelen etkilere de en açık olduğu dönem olarak nitelenebilir. Bu durum, okul öncesi dönemdeki çocuğun içinde yaşadığı aile ortamının, eğer gönderilme imkanı bulabilmişse, okul öncesi eğitim kurumunun ve yakın çevre ile iletişim araçları ile gelen etkilerin ne ölçüde önemli olduğu açıkça ortaya koymaktadır (Oktay, 1993:118).

Çocuğun en iyi şekilde eğitilebilmesi için yapılacak çalışmalar belli bir amaç ve ilkeler doğrultusunda düzenlenmelidir. Bu nedenle eğitimin belli bir program doğrultusunda gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin nitelikli olması ise uygulanan programın niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Okul öncesi çocuklarına yönelik olarak gelişimsel bir eğitim programının nitelikli olması için program, çocukların yaşlarına uygun olarak planlanmalı ve onların gelişim düzeyleri, ilgileri ve gereksinimleri dikkate alınarak uygulanmalıdır. Gelişimsel açıdan tutarlı bir eğitim programı bu yaş çocuklarının fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel yönden gelişimlerini hedeflemeli ve çocukların bu gelişim alanlarında çok yönlü gelişimlerini sağlamaya çalışmalıdır (Bredenkamp, 1992; Akt: Güler, 2002:54).

Program, “okulun rehberliği altında bir çocuğun yaşayacağı deneyimlerin tümü şeklinde tanımlanabilir. Program tanımının üç ana ögesi vardır: İçerik, bir başka deyişle, ne öğretileceği. Öğretim metodu; nasıl öğretileceği. Öğretimin sırası; yani ne zaman öğretileceği.

Okul öncesi eğitim programı, çocukların çevreye ve kendisine karşı duyarlı, yaratıcılığını kullanan, düşünen, araştıran, sorgulayan ve katılımcı bireyler olarak sosyal hayatı yaşamalarına ve sonraki öğrenmelerine hazırlık yapmalarına olanak tanımalıdır. Aynı zamanda çocuğun temel beceri ve yeterliliklerini geliştirebilecek esnek ve çocuk merkezli bir eğitim programı olmalıdır. Nitekim yapılan araştırma sonuçları, çocuk merkezli eğitim programlarının ilerlemeyi teşvik ettiği ve bu programlarla verilen okul öncesi eğitimin ilkelerinin kalıcı olduğu yönünde birleşmiştir (Marcon,1999; Schweinhart ve Weikart,1997; Schweinhart ve diğ., 1986; Becker ve Gersten,1982; Miller ve Dyer, 1975; Akt: Güler, 2002:3).

Zorunlu eğitimden önce çocuğun gelişimine yardım edilmesi ya da hızlandırılması gereken beceri ya da yeterlilikler okul öncesi eğitim döneminde hazırlanacak eğitim programlarıyla sağlıklı bir şekilde kazandırılabilir. Bu yeterlilik alanları şunlardır (Dion ve Berschid, 1974; Akt: Senemoğlu, 1994:21-22):

1. Kendisinin farkında olma özelliğinin gelişimi
2. Sosyal becerilerin gelişimi
3. Kendi kültürünün ve diğer kültürlerin farkında olma becerisinin gelişimi
4. İletişim becerilerinin gelişimi
5. Algısal ve devinimsel becerilerinin gelişimi
6. Analitik düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimi
7. Yaratıcılık ve estetik becerilerin gelişimi.

Yukarıdaki alanlardan beceriler kazandırabilmek için çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Bu da, çocukların çevreye uyumu, öğrenme ortamına ilgisi ve öğrenme başarısı açısından kendi gereksinimleriyle uyumlu-bütünleşen bir programdan yararlanmaları ile gerçekleşebilir(Güler,2002:3)

Kurumsal bir okul öncesi eğitim programının etkili olmasında, anne-baba katılımı, iyi bir oranlama (Öğretmen-öğrenci), kaliteli bir eğitim, otorite ve bağımsız olma arasında bir denge ve çocuğun oyun ve hayal gücünü kullanmaya olanak

tanıyan bir yaklaşım, büyük rol oynamaktadır (Sylva,1995:113; Akt:Güler, 2002:54). Bu görüşten hareketle, okul öncesi eğitim programının; 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 konularında içereceği örnek yaşantılarla, çocukların içselleştirme yapmalarına olanak tanınmalıdır (Güler, 2002:54).

Ayrıca Lubeck (2001), çocukların her yerde aynı olduğunu, onların kimliklerini sanki bir sınıfın üyesi gibi tanımlanıp sınıflandırıldığı, çocukların farklı yerlerde ve zamanlarda yaşamlarını nasıl kurdukları ve ulusal programlar vasıtasıyla onlara nasıl değer verildiği, çocuklar için dikkat çeken farklı çevrelerin nasıl yaratıldığının pek çok kere yazıldığını belirterek, hızlı sosyal, ekonomik ve politik değişmelerle son zamanlarda benzeri görülmemiş ulusal ve uluslar arası bir ittifağın oluştuğunu ve bu ittifağın ve politik gündemin odağında genç çocuklar ve erken çocukluk eğitimi ve bakımı için hareket etmenin ön plana geçtiğini ifade etmektedir.

Görüldüğü gibi, nitelikli bir okul öncesi eğitim programı bir çok unsur içermektedir. Ancak okul öncesi eğitim programı ne kadar nitelikli olursa olsun, sürekli olarak aynı şekilde uygulanacağı anlamına gelmemektedir. Hazırlanan programların uygulamaya geçildikten sonra gruptaki bireyler ya da grubun bütünü tarafından ne ölçüde özümsemiş olduğunu, kavranıldığının değerlendirilmesi dolayısıyla da geliştirilmesi en az programın kendisi kadar önemli bir konudur. Hazırlanan programın uygulamadaki etkililiği belirlenmeli, bunun için de hem uygulama sırasında ortaya çıkan eksiklik ve aksaklıklar hem de uygulama ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarından yararlanılarak bireyin, toplumun ve çağın gerektirdiği ihtiyaçlar saptanmalı ve bu doğrultuda programın geliştirilmesi gerekmektedir (Güler,2002:3-4).

Bu nedenle; 2002 yılında uygulamaya konulan Okul öncesi eğitim programının hedef ve hedef davranışlar, eğitim durumları, aile katılımı ve değerlendirme boyutlarının programın uygulayıcısı olan anaokulu ve anasınıfi

öğretmenlerinin görüşleri alınarak değerlendirilmesi ve bu boyutlara ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne (resmi bağımsız anaokulu, ilköğretim anasınıfı, kız meslek lisesi anaokulu), en son mezun oldukları okul ve meslekteki kıdemine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

1.4.1. Okul öncesi eğitimle ilgili kuramsal açıklamalar:

Okul öncesi eğitimle ilgili günümüze kadar birçok araştırma yapılmış ve araştırma bulguları doğrultusunda çeşitli tanımlamalara ve kavramsallaştırmalara gidilmiştir.

İnsan yavrusunun “gelişimi”, doğum öncesi, doğum, doğum sonrası, kalıtsal ve çevresel etkenlerin karşılıklı etkileşimiyle yol alan ve yönlenen bir süreçtir. Bu süreç, büyüme, olgunlaşma ve öğrenme olgularının dinamizmi ile beslenir. Anne karnında varoluşla birlikte, organizma-çevre etkileşimi başlar. Doğum öncesi, belki dolaylı olarak, etkisini organizma üzerinde göstermeye başlayan çevre, doğum sonrası, özellikle ilk çocukluk yıllarında, organizmayı kalıtsal sınırlamaları içinde biçimlendirir. Gelişimin hızla yönlendiği yaşamın ilk yılları, bireyin çevre koşullarından en fazla etkilendiği, biçimlendiği yıllardır. Davranışlarımızın temeli bu yıllarda atılır. Gelişim ve eğitim anlayışındaki bilimsel verilere dayalı değişmeler, okul öncesi eğitim uygulamalarına yeni boyutlar getirirken, bu dönemi kapsam olarak da genişletmiş ve bu eğitim, çocuğun doğumundan, ilkokula girişine kadar olan yıllar için planlanması gereken eğitsel etkinlikler dizisi olarak kabul edilmiştir (Oğuzkan, Oral, 1996:2).

Oktay (1993:118) da Oğuzkan ve Oral gibi, en geniş anlamıyla çocuğun doğumundan ilkokula başlayıncaya kadar süren döneme “okul öncesi dönem”, bu dönemdeki eğitsel etkinliklerin tümüne de “okul öncesi eğitim” adı verildiğini ifade etmiştir.

Şen (2000:608) ise erken çocukluk eğitimi olarak da adlandırılan okul öncesi eğitimi, doğumdan, ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir, diye tanımlamıştır.

1739 sayılı milli eğitim temel kanununun 19. maddesinde ise “Mecburi eğitim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar” şeklinde tanımlarken, 222 sayılı İlköğretim ve eğitim kanunu da okul öncesi eğitim kurumlarını “isteğe bağlı kurumlar” arasında saymıştır (Ural, 1987:9).

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, M.E.B tarafından hazırlanan ve okullarda uygulanmakta olan 2002 okul öncesi eğitim programını, öğretmenlerin görüşlerini almak suretiyle değerlendirmek ve çeşitli değişkenlerle ilişkisini tespit etmektir.

1.6. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin işlerini, hazırladıkları “eğitim programları” kolaylaştıracaktır. Bu kurumlardan çocuğun beklenen düzeyde yararlanabilmesi ve öğretmenin verimli olabilmesi ancak eğitim programının çok iyi bilinmesi ve uygulanmasıyla mümkün olabilir.

Hangi düzeyde ve nerede olursa olsun eğitimde, çocuğun gelişim durumunu, ilgilerini, ihtiyaçlarını, yeteneklerini ve içinde bulunduğu çevre şartlarını bilmek ve karşılaştığı problemler hakkında fikir sahibi olmak gerekmektedir. Ancak bu durumda etkili bir eğitimden söz edilebilir.

0-6 yaşlarını kapsayan okul öncesi dönemdeki çocuğa gerekli bilgi, beceri, tutum ve temel alışkanlıkların kazandırılması ve çocukların toplumun değer yargılarını öğrenip uygulayabilmesi, planlı bir eğitim ve rehberlik hizmetleriyle sağlanabilir. Bu rehberlik görevi de, belli bir “eğitim programı” dahilinde öğretmene düşmektedir.

Eğitim programı, başta çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun olmak üzere, bulunduğu çevrenin özelliklerine, çocuğun ve toplumun ihtiyaçlarına göre çeşitlenip şekillenmektedir.

Türk Milli Eğitim Sisteminin genel amaçlarına ve okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşmak belli bir eğitim programı sayesinde gerçekleştirileceğine göre; eğitim programlarında belirlenen hedef ve hedef davranışlar, bunların hangi eğitim

durumları yoluyla kazandırılabilceği ve sonuçta nasıl bir değerlendirmenin yapılacağı da büyük bir önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı, 4-5 ve 6 yaş grubu için hazırlanmış ve uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, programın bütün boyutları ile ilgili görüşleri saptanmaya çalışılmıştır.

Sonuç olarak, program değerlendirmenin amacının, eğitim hizmetinin niteliğini arttırmak olduğu söylenebilir. Daha önce de vurgulandığı gibi, eğitim hizmetinin niteliği, uygulanan eğitim programının niteliğiyle yakından ilişkilidir. Bu nedenle, bir eğitim programının niteliğinin artırılması için de programın tüm boyutlarının sürekli olarak değerlendirilmesi, geliştirilmesi gerekmektedir. Buradan hareketle, okul öncesi eğitimde uygulanan programların değerlendirilmesine yönelik çalışmalar, bu alanda geliştirilen programların nitelikli olması yönünde katkı sağlayacaktır.

Özetle, çocuğun gelişimi hakkında sağlıklı bilgi edinmek, aileye bilgi vermek, programın çocuklara uygunluğunu, öğretmenin programın uygulanması sırasındaki başarısını ve programın aksayan yönlerini, programın hangi öge ya da ögelerinden kaynaklandığını belirleyebilmek için okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi gerekmektedir (Güler, 2003:55).

Bu nedenle; Türkiye’de MEB tarafından 2002 yılı itibariyle uygulanmaya başlanan okul öncesi eğitim programının, öğretmen görüşlerine göre, hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme ögeleri bakımından değerlendirilmeye çalışılmıştır.

1.7 Problem Cümlesi

Denizli merkez resmi bağımsız anaokulları, ilköğretime bağlı anasınıfları ve kız meslek lisesine bağlı anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programıyla ilgili görüşleri nelerdir?

1.7.1. Alt Problemler

1. Türkiye’de uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programının değerlendirmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri hangi düzeydedir?

2. Okul Öncesi Eğitim Programının “Hedef ve Hedef Davranışlar” boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında, öğretmenlerin;

- a. Çalıştıkları okul türüne (resmi bağımsız anaokulu-ilköğretim anasınıfı-kız meslek lisesi anaokulu),
- b. En son bitirdikleri bölüme,
- c. meslekteki kıdem durumlarına göre,

anamlı bir farklılık var mıdır?

3.Okul öncesi eğitim programının “Eğitim Durumları ve Planlama” boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında, öğretmenlerin;

- a. Çalıştıkları okul türüne (resmi bağımsız anaokulu-ilköğretim anasınıfı-kız meslek lisesi anaokulu),
- b. En son bitirdikleri bölüme,
- c. Meslekteki kıdem durumlarına göre,

anamlı bir farklılık var mıdır?

4. Okul öncesi eğitim programının “Aile Katılımına” ilişkin öğretmen görüşleri arasında, öğretmenlerin;

- a. Çalıştıkları Okul türüne (resmi bağımsız anaokulu-ilköğretim anasınıfı-kız meslek lisesi anaokulu),
- b.En son bitirdikleri bölüme,
- c. Meslekteki kıdem durumlarına göre,

anamlı bir farklılık var mıdır?

5. Okul öncesi eğitim programının “Değerlendirme” ilişkin öğretmen görüşleri arasında, öğretmenlerin;

- a. Çalıştıkları okul türüne (resmi bağımsız anaokulu-ilköğretim anasınıfı-kız meslek lisesi anaokulu),
- b. En son bitirdikleri bölüme,
- c. Meslekteki kıdem durumlarına göre,

anamlı bir farklılık var mıdır?

6. Okul öncesi eğitim programının “Genel (bütün) Olarak Değerlendirilmesine” ilişkin öğretmen görüşleri arasında, öğretmenlerin;
- Çalıştıkları okul türüne (resmi bağımsız anaokulu-ilköğretim anasınıfı-kız meslek lisesi anaokulu),
 - En son bitirdikleri bölüme,
 - Meslekteki kıdem durumlarına göre,
- anlamli bir farklılık var mıdır?

1.8. Varsayımlar (Sayıtlar)

- Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin, bağımsız anaokulu ile kız meslek lisesine bağıli anaokullarında görev yapan anaokulu öğretmenleri ve ilköğretime bağıli anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin, okul öncesi eğitim programıyla ilgili görüşlerini alabilecek düzeyde olduğu kabul edilmektedir.
- Örnekleme alınan öğretmenlerin, kendilerine verilen ölçeği, okul öncesi eğitim programıyla ilgili görüşlerini, gerçeğe uygun olarak ve gerçeği yansıtacak şekilde doldurdıkları varsayılmaktadır.

1.9. Sınırlılıklar

- Araştırmanın verileri, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Denizli il merkezinde bulunan 4 resmi bağımsız anaokulu, 1 kız meslek lisesi anaokulu ile 30 resmi ilköğretim okuluna bağıli anasınıflarında görev yapan toplam 114 okul öncesi öğretmeninden oluşturulan örneklem grubuna dayanmaktadır.
- Araştırmada bağımsız değişken olarak öğretmenlere ilişkin özelliklerin (okul türü, en son mezun olunan okul, kıdem yılı) sadece bir kısmı ele alınmıştır.
- Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilen, 2002 okul öncesi eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği toplam 43 madde ile sınırlıdır.

1.10. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre koşulları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal yönden gelişimlerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir (MEB, 1993:233).

Okul Öncesi Eğitim Kurumu: 0-6 yaş çocuklarının 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 temellerini atan; uzman eğitici kadroya sahip, temel fonksiyonu eğitim olan, sosyal kuruluşlardır (Aksoy, 1995; Akt:Poyraz, Dere, 2001:21).

Eğitim Programı: Öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için, planlanmış etkinliklerin tamamıdır (Büyükkaragöz, 1997:17).

Program Değerlendirme: Uygulanmakta olan bir programın etkililiğini belirleme amacıyla, program geliştirme ile ilgili bütün canlı ve cansız antitelerinin değerlendirilmesidir (Güler, 2002:11).

1.11. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi eğitim programları ile ilgili olarak literatürde var olan bir kısım çalışmaya yer verilmiştir.

Kandır (1991), okul öncesi eğitim kurumlarında 4-6 yaş grubu eğitim programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin anaokulu programıyla ilgili olarak en fazla güçlük çektikleri konuların başında sırasıyla; günlük planın hazırlanması, yıllık planın hazırlığı geldiğini tespit etmiştir. Öğretmenlerin, program hazırlarken en fazla müfettişlerin, daha sonra okul idarelerinin eleştiri ve önerilerini göz önünde bulundurduklarını, program uygularken, sınıftaki öğrenci sayısının çokluğu ve araç-

gereç yetersizliği sorunlarıyla karşılaştıklarını, günlük ve ünite planı hazırlarken en fazla güçlük çektikleri konular arasında ise; hedef ve hedef davranışların saptanmasının ve etkinliklere uygun eğitim durumlarının belirlenmesinin yer aldığını belirtmiştir.

Genç (1997), öğretmenlerin çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan anasınıfı programından ne derece yararlandığını ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırma sonucunda; öğretmenlerin programdan yararlanma derecelerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında, öğretmenlerin mezuniyet durumu ve meslekteki kıdemi ile programdan yararlanma derecesi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamış, hizmet içi eğitime katılma durumu açısından ise, etkinliklerin planlanması ve uygulanması ile hizmet içi eğitime katılma durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Programdan yararlanmayı engelleyen etkenleri de, hizmet öncesi ve hizmet içi ile ilgili etkenlerin dışında yönetim, program, çalışma şartları, toplumsal ve kişisel faktörlerle olarak belirlemiş ve programdan yararlanma derecesi ile bu etkenlerin arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Yaşar (1998), anasınıfı öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1994 yılında uygulamaya konulan eğitim programı konusundaki bilgi düzeylerini saptamak amacıyla yaptığı çalışmada, elde ettiği bulgulara göre; hizmet içi eğitime katılıp katılmama; öğretmenlerin hedef-hedef davranışları belirlemeleri, konuları ve etkinlikleri belirlerken dikkat ettikleri noktalar, konu analiz ve belirtke tablosundan yararlanma şekilleri, etkinliklerin uygulanmasında, yıllık ve günlük plan hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve programla ilgili öneri ve görüşleri açısından önemli bir fark yaratmamıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılıp katılmama ile konuların ve eğitim durumları için kullanılan yöntem ve tekniklerin seçiminde dikkat ettikleri noktalar arasında önemli bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin kendilerini yeterli görüp görmemeleri; hedef ve hedef davranışların belirlenmesi, konuların seçiminde dikkat edilen noktalar, konuların seçildiği yerler, belirtke tablosundan yararlanma şekilleri, etkinliklerin bir günlük planda sıraya konması, eğitim durumları hazırlanırken kullanılan yöntem ve teknikler ayrıca programla ilgili öneri ve görüşler açısından önemli bir fark yaratmamıştır. Öğretmenlerin kendilerini yeterli görüp görmemeleri ile konu analiz tablosundan yararlanma şekilleri, yıllık ve günlük plan

hazırlanırken karşılaşılan güçlükler arasındaki fark önemli bulunmuştur. Öğretmenlerin hizmet yılları ile eski ve yeni programla ilgili görüşleri, konuları seçerken dikkat edilen noktalar ve yeni eğitim programı konusunda kendilerini yeterli görüp görmemeleri arasındaki fark önemli bulunmuştur. Öğretmenlerin mezun oldukları okullar ile konuları belirledikleri kaynaklar ve günlük program hazırlanırken karşılaşılan güçlükler arasındaki fark önemli bulunmuştur.

Parlak yıldız (1998), Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 1994 yılında uygulamaya konulan anasınıfı programını uygulamada, anasınıfı öğretmenlerinin ne derecede yeterli olduklarını ve bazı değişkenlerin (kıdem, mezuniyet durumu) programının uygulamasına etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin kıdemleri arttıkça uygulama düzeyleri arasında, kıdemi az olanların lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kıdemi fazla olan öğretmenlerin hedef ve hedef davranışların gerçekleştirilmesine daha az önem verdikleri, bu durumda bu öğretmenlerin yenilikleri benimseyen öğretmen davranışlarını gösterme yeterliğinde eksiklikleri olduğu görülmüş, kıdemi daha az olan öğretmenlerin hedefe uygun yöntem ve teknik seçimi konusunda daha yeterli oldukları sonucuna ulaşılmış, diğer yeterlilik alanlarında fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe, programın ilkelerini uygulama düzeyleri arasında hedefleri belirlemede, öncelikle çocukların gelişim özelliklerini dikkate almada yeterli oldukları, uygulamada ise, işbirliği davranışlarının arttığı, kullandıkları yöntemleri düzeltme konusunda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin özelliklerine uygun hedef ve hedef davranışları belirlemede, eğitim durumlarını düzenlemede, çocukları tanıma ve izlemede değerlendirmeyi yapma bakımından yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin anketten aldıkları puanlarla, gözlem puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, anasınıfı öğretmenlerin söyledikleri ile uygulamada yaptıkları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaya (2000), resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan farklı etkinlik programlarının 4-6 yaş öğrencilerinin özerklik (otonomi) ve atılganlık puanlarını etkileyip etkilemediğini incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda; okul öncesinde farklı programların uygulamasından sonra okul, yaş ve cinsiyete göre

(kız ve erkeklere) öğrencilerin özerklik ve atılganlık gelişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Güler (2001), MEB tarafından 1994 yılında uygulamaya konulan 4-5 ve 6 yaş anasınıfı programlarını hedef, içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarını esas alarak değerlendirmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde programların değerlendirmesinde, öğretmen görüşlerinin okul türü ve program türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve okul-aile işbirliğine yönelik öğretmen, yönetici ve veli görüşlerinin yine okul türüne ve program türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sorulara yanıt aramıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; anaokulu programı hedeflerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin genelde gerçekleştirildiği yönünde olduğunu, anaokulu programında yer alan hedeflerin tamamının gerçekleşme düzeyine ilişkin ise öğretmen görüşlerinde okul türüne göre bir farklılaşmanın söz konusu olduğunu, tüm hedeflerin gerçekleşme düzeyinin özel anaokullarında resmi anaokullarına göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Anasınıfı programında yer alan eğitim durumu örneklerinin uygulanabilir nitelikte olmasına ilişkin öğretmen görüşleri okul türüne göre anlamlı farklılık göstermiştir. Resmi ve özel anasınıfı öğretmenlerinin yaklaşık yarısı eğitim durumu örneklerinin uygulanabilirlik açısından yeterli, yine yaklaşık yarısı kısmen yeterli bulmuşlardır. Anaokulu gözlem formunun, anasınıfı gözlem formuna göre daha çok kullanıldığı saptanmıştır. Resmi ve özel anaokulu yöneticilerinin tamamı, resmi ve özel anasınıfı yöneticilerinin ise tamamına yakını, program uygulanırken öğretmenlerle bir araya gelerek sorunlar ve çözüm önerileri konusunda görüş alışverişinde bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen ve velilerin tamamına yakını, çocukların gelişimi ile ilgili değerlendirme sonuçlarını paylaştıklarını, veli toplantılarının sıklığını yeterli bulduklarını belirtirken, anaokulu ve anasınıfı programını destekleyici nitelikte işbirliği yapma konusunda, yönetici ve veli görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anaokulu ve anasınıfı programını desteklemeye yönelik olarak velilerin yaptıkları etkinliklerden öğretmen ve yöneticilerin büyük bölümü, okulda verilen eğitimin evde de sürmesini sağlamak için velilerin okulla görüşmeler yaptıklarını belirtmişlerdir.

Kaya (2002), okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okul öncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı

konusunda anne-baba görüşlerini araştırmış ve araştırma sonucunda, anne-babaların okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara karşı ilgili ve işbirliğine açık oldukları saptanmıştır. göstermektedir. Araştırma kapsamında görüşleri alınan anne-babaların çoğunun istekli olmalarına karşın, eğitim programı ve etkinliklere katılımları gerçekleşmemiştir. Öte yandan, araştırma kapsamındaki okul öncesi eğitim kurumlarından biri dışında diğerlerinde anne-babaların eğitime yönelik çalışmaların yapılmadığı, ailelerin bu konuda da istekli ve işbirliğine hazır oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmada aileler, etkinlikler ve eğitim programlarına katılmaları ile kendilerine yönelik düzenlenecek eğitim programları ve bu çalışmaların yaşamdaki etkileri konusunda çeşitli görüş ve önerilerini dile getirmişlerdir.

Çalışandemir (2002), Burdur ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin günlük planları uygulama yeterlilik düzeylerini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda elde ettiği bulgulara göre; okul öncesi öğretmenlerinin günlük planı genel olarak uygulama yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu, oyun etkinliklerini planlama ve uygulamada diğer etkinliklere göre daha yeterli oldukları, oyun etkinliklerinden sonra en iyi uyguladıkları etkinliğin serbest zaman etkinlikleri olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en yetersiz oldukları etkinlik, fen ve doğa etkinliği olarak belirlenmiştir. Mezun oldukları lise türüne göre; Türkçe dil etkinlikleri ve fen ve doğa etkinliklerinde lise mezunu olarak lisans eğitimi alan öğretmenlerin daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları, yüksek öğretim türüne göre rutin etkinliklerde ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında önlisans mezunu öğretmenlerin daha yeterli oldukları, Türkçe dil etkinlikleri ve fen doğa etkinliklerinde ise, lisans mezunu öğretmenlerin daha yeterli oldukları gözlenmiştir. Göreve yeni başlayan, 5 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin serbest zaman ve müzik etkinliklerinde daha yeterli oldukları, diğer etkinliklerde kıdemden dolayı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Şahin'in (2003), okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yönetimi sorunlarını bazı değişkenlere göre (kıdem, mezuniyet durumu) incelediği benzer araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, yöntem ve teknikler, plan-program, sınıf ve davranış yönetimi ile ilgili bazı sorunların mezun olunan okul ve meslekte geçirilen süreye farklılıklar

gösterdiğini; lisans ve ön lisans mezunu öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları daha üst düzeyde ve gerçekçi bir şekilde algıladıklarını belirlemiş ve öğretmenlerin, meslekte geçirdikleri sürenin artması ile meslekteki olgunluklarının da arttığını, buna bağlı olarak meslek alanları ile ilgili daha fazla sorunu dile getirdiklerini saptamıştır.

Cömert (2003), Sakarya ilinde görev yapan öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı ile ilgili görüşlerini araştırmış ve öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin bazı tereddütleri olduğunu, bunların da; programda konu isimlerinin verilmemesi, aile katılımına yönelik etkinliklerinin uygulanmasının imkansız olduğu, değerlendirmenin, öğretmen, çocuk ve program boyutlarında yapılmasının imkansızlığı, programdaki gözlem formlarının kullanımı, yıllık planın her ay için ayrı ayrı yapılmasının gereksizliği, programda bazı gelişim alanlarının birleştirilmiş olmasının doğru olmadığı gibi konular olduğunu ve programın tamamının değiştirilmesini isteyen öğretmenlerle (%42), istemeyen öğretmenlerin (%57), oranının birbirine yakın olduğunu, bunun da düşündürücü olduğunu ifade etmiştir.

İkinci Bölüm

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, problemin çözümlenmesinde izlenen yöneme yer verilmiştir. Sırasıyla araştırmanın yöntemi, araştırmanın evreni, veri toplama aracı ve verilerin çözümlenme teknikleri açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma için tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yolla varolan durum betimlenmeye ve belirlenen değişkenlerin söz konusu durum ile ne düzeyde ilişkili olduğu incelenmeye çalışılmıştır.

2.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini 2004-2005 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Denizli il merkezinde bulunan 206 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Okul öncesi programına ilişkin öğretmen görüşleri anketi, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde bulunan resmi bağımsız anaokulları, ilköğretime bağlı anasınıfları ile kız meslek lisesine bağlı anaokulunda çalışmakta olan 206 okul öncesi öğretmenine dağıtılmış, 8 okul öncesi öğretmeni doğum izni nedeniyle görevde olmadıklarından, bazı öğretmenlerde uygulamaya katılmak istemediklerinden, 114 öğretmene ait veri elde edilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen veri tabanı, evrenin %57'sini oluşturmaktadır. Uygulamaya katılan öğretmenlerin özellikleri Tablo 2.2.1.'de verilmiştir.

Tablo 2.2.1. Örneklem Grubuna Ait Değişkenler ve Yüzdeleri

Değişkenler	Kategori	N	%
Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü	Resmi Bağımsız Anaokulu	47	41.2
	İlköğretime Bağlı Anasınıfı	63	55.3
	Kız Meslek Lisesine Bağlı Anaokulu	4	3.5
Öğretmenlerin En Son Bitirdikleri Okul Türü	Ön Lisans	61	53.5
	Lisans	53	46.5
Öğretmenlerin Kıdem Yılı	0-5 yıl	14	12.3
	6-10 yıl	32	28.2
	11-15 yıl	20	17.5
	16 yıl ve üzeri	48	42.1

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verileri, 2002 Okul öncesi eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri anketi kullanılarak elde edilmiştir.

2.4. Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi

Büyükkaragöz'ün (1997:18) belirttiğine göre, çağdaş bir eğitim programı şu öğelerden oluşur: (1) Amaç-hedefler, (2) Hedef davranışlar, (3) Öğretme durumları, (4) Sınama/ölçme durumları, (5) Değerlendirme. Bu öğeler, eğitim programının geliştirilmesinde son derece önemlidir. Çünkü programın yeterince uygulanıp uygulanmamasında bu öğelerin birinde ya da pek çoğunda meydana gelen aksaklık ve eksikliklerin büyük rolü vardır.

Türkiye'de 2002 okul öncesi eğitim programından önce uygulanan okul öncesi eğitim programlarıyla ilgili yapılan araştırmalar ve uygulamalardan alınan geri bildirimler, öğretmenlerin bu programları uygularken konu öğretimine önem verdiklerini, hedefler ve kazanılması beklenen davranışlara yeterince odaklanamadıklarını göstermiştir. Bu nedenle programın içerik ögesi çıkarılmıştır (MEB, 2002:5).

MEB.'e (2002:13-19) göre 2002 okul öncesi eğitim programında, programın uygulanmasıyla ilgili ilkeler bölümünde, hedef ve hedef davranışlar, eğitimin planlanması, eğitim durumlarının düzenlenmesi, eğitimin değerlendirilmesi ve ailenin eğitime katılımının sağlanması ile ilgili öğeler hakkında açıklamalara yer

verilmiştir. Bu araştırmada 2002 okul öncesi eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri saptanacağından, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programıyla ilgili görüşleri;

1. Hedef ve hedef davranışlar
2. Eğitim durumları ve planlama
3. Aile katılımı
4. Değerlendirme,

öğeleri yönünden incelenmiştir.

Araştırmanın belirlenen hedeflere ulaşabilmesi ve uygun veri toplama aracının geliştirilebilmesi için, okul öncesi eğitim programının, hedef ve hedef davranışlar, eğitim durumları ve planlama, aile katılımı ve değerlendirme bölümleri ile ilgili, 63 maddeden oluşan öğretmen görüşleri anketi oluşturulmuştur. Bu anket, 2 program geliştirme uzmanı ve 2 ölçme değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiştir. Okul öncesi eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri anketinde yer alan ve amaca uygun olmayan, programın uygulanması ve öğretmenlerin programla ilgili sorunlarına yönelik olduğu yönünde görüş bildirilen 11 madde anketten çıkarılmış ve 52 maddeden oluşan “Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri” anketi geliştirilmiştir.

52 maddeden oluşan okul öncesi eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri anketi deneme çalışması için Denizli iline bağlı ilçelerde görevli 50 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır.

Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri anketinin maddeleri için “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” şeklinde 1’den 5’e doğru dereceleme yapılmıştır. Önermelere katılma derecelerine verilen ağırlıklar ve bu ağırlıkların sınırları tablo 2.4.1’de belirtilmiştir.

Tablo 2.4.1. Maddelere Katılma Derecelerine Verilen Ağırlıklar ve Bu Ağırlıkların Sınırları

Ağırlık	Seçenek	Sınırlar
1	Kesinlikle Katılmıyorum	1.00-1.79
2	Katılmıyorum	1.80-2.59
3	Kararsızım	2.60-3.39
4	Katılıyorum	3.40-4.19
5	Kesinlikle Katılıyorum	4.20-5.00

Bu uygulama sonucunda, bütün maddelere ilişkin, anket içindeki her maddenin okul öncesi eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerini ölçüp ölçmediğini ayırt etmek için madde toplam (item-total) korelasyonlarına bakılmıştır (bkz.Ekler;1). Madde-toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olmadığı belirlenen 26 (-.04), 30 (-.00), 39 (-.13), 41 (-.13) ve 49. (-.23) maddeler anketten çıkarılmıştır. Bunun sonucunda anketin alfa değeri .75'ten .83'e yükselmiştir.

Programın “hedef ve hedef davranışlarla” ilgili olan anket sorularının kendi içindeki toplamla korelasyonuna bakılmıştır (bkz. Ekler;2). Toplamla korelasyonu .08 olan 19.madde; ölçekten çıkarılmış, böylece anketin, hedef ve hedef davranışlara ait alfa değeri (.79) değişmemiştir.

Eğitim durumları ve planlama ilgili olan anket sorularının kendi içindeki toplamla korelasyonuna bakılmış ve 29 (-.08), 31 (.00), 38 (.04), 39. (-.13) maddelerin toplamla korelasyonu düşük olduğu için çıkarılmış ve böylece anketin eğitim durumları ve planlamaya ait alfa değeri .78'den .85'e yükselmiştir (bkz. Ekler;3).

Aile katılımı ile ilgili soruların kendi içindeki toplamla korelasyonuna bakıldığında, maddelerin toplam korelasyonlarının .45 ile .70 arasında değişim gösterdiği görülmektedir, aile katılımına ait alfa değeri ise .80 olarak belirlenmiştir (bkz. Ekler;4).

Değerlendirme ile ilgili anket sorularının kendi içindeki toplamla korelasyonlarının .50 ile .65 arasında değişim gösterdiği görülmektedir, değerlendirmeye ait alfa değeri ise .81 olarak belirlenmiştir (bkz. Ekler;5).

Güvenirlilik analizleri sonucuna göre, son şekli verilen ve araştırmada kullanılan 2002 okul öncesi eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri anketi madde örnekleri Ekler.6’da sunulmuştur.

2.5. Veri toplama araçlarının uygulanması

Veri toplama araçları, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, Denizli il merkezinde bulunan, resmi bağımsız anaokulları, ilköğretim okullarına bağılı anasınıfları ve kız meslek lisesine bağılı anaokulunda uygulanmıştır.

2.6. Kişisel bilgi formu

Kişisel Bilgi Formunda okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul türü, en son bitirdiğı bölüm ve kıdem yılını belirlemeye yönelik toplam 3 soru maddesine yer verilmiştir.

2.7. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde “SPSS 12.0 for Windows” paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada ihtiyaç duyulan bütün vasat ölçülerin yanı sıra, t-testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

Ölçeğin güvenirliliğini saptamak için Cronbach Alpha katsayısı eşitliğinden faydalanılmıştır.

Üçüncü Bölüm

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, veri toplama araçları ile elde edilen verilerin istatistiksel analizleri ile ortaya çıkan bulgular açıklanmış ve bunlar yorumlanmaya çalışılmıştır.

3.1. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Görüşleri

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Görüşleri

MADELER	N	\bar{x}	S.S.	Katılma Düzeyi
1*. Programda yer alan öz bakım becerileri ile ilgili hedefleri gerçekleştirmekte zorlanıyorum.	114	4.08	.951	Katılıyorum
2*. Programda yer alan özbakım becerileri ile ilgili hedefleri anlamada güçlük çekiyorum.	114	4.07	.947	Katılıyorum
3*. Programda yer alan bilişsel alanla ilgili hedefleri gerçekleştirmede zorlanıyorum.	114	4.04	.902	Katılıyorum
4*. Çocukların gelişim düzeylerine uygun olacak biçimde, bir yılda kazandıracığım hedefleri belirlemede güçlük çekiyorum.	114	4.04	.986	Katılıyorum
5*. Programda yer alan psiko-motor beceriler ile ilgili hedefleri gerçekleştirmede güçlük çekiyorum.	114	4.03	.926	Katılıyorum
6*. Çocukların gelişim düzeyine uygun olacak biçimde, bir yılda kazandıracığım hedef davranışları belirlemede güçlük çekiyorum.	114	4.02	.977	Katılıyorum
7*. Programda yer alan psiko-motor beceriler ilgili hedefleri gerçekleştirmede zorlanıyorum.	114	3.99	.991	Katılıyorum
8*. Programda yer alan bilişsel alanla ilgili hedefleri anlamada güçlük çekiyorum.	114	3.99	.887	Katılıyorum
9*. Programda yer alan sosyal-duyuşsal alanla ilgili hedefleri anlamada zorlanıyorum.	114	3.94	.934	Katılıyorum
10*. Programda yer alan sosyal-duyuşsal alanla ilgili hedefleri gerçekleştirmede zorlanıyorum.	114	3.92	.913	Katılıyorum
11. Aile katılımı, çocuk gelişimi-egitimi ile ilgili olarak, anne baba eğitimini de kapsayacak şekilde düzenlenmelidir.	114	3.84	1.077	Katılıyorum
12. Çocukları tanıma ve değerlendirmede çeşitli tekniklerin örnekleri de programda yer almalıdır.	114	3.77	.996	Katılıyorum
13. Programda, günlük etkinliklerde ne tür öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılabilceği ilişkin örnekler verilmelidir.	114	3.74	.932	Katılıyorum
14. Programda yer alan örnek gözlem formlarından yararlanıyorum.	114	3.73	.998	Katılıyorum
15. Çocukların tüm gelişim özelliklerine uygun, çeşitli gelişim alanlarına yardım edici nitelikteki hedefleri gün içinde uygun bir şekilde düzenliyorum.	114	3.73	.980	Katılıyorum
16. Programda, değişik etkinliklerde, ne tür teknolojik materyallerin kullanılabilceğine ilişkin örnekler bulunmalıdır.	114	3.71	.993	Katılıyorum
17. Çocukların tüm gelişim özelliklerine uygun, çeşitli gelişim alanlarına yardım edici nitelikteki hedef davranışları gün içinde uygun bir şekilde düzenliyorum.	114	3.70	.986	Katılıyorum
18. Programda yer alan bilişsel alan hedef cümleleriyle, hedef davranış cümleleri uyumludur.	114	3.68	.953	Katılıyorum

19. Programda yer alan sosyal-duyuşsal alan hedef cümleleriyle, hedef davranış cümleleri uyumludur.	114	3.67	.947	Katılıyorum
20. Programda yer alan psiko-motor alan hedef cümleleriyle, hedef davranış cümleleri uyumludur.	114	3.65	.941	Katılıyorum
21. Programda yer alan hedeflerin, çocukların gelişim özelliklerine uygundur.	114	3.64	.970	Katılıyorum
22. Programda aile katılımı ile ilgili etkinliklerin ne olması gerektiği açıkça belirtilmemektedir.	114	3.61	1.117	Katılıyorum
23. Programda yer alan davranışlar çocukların gelişim özelliklerine uygundur.	114	3.58	.995	Katılıyorum
24. Programda yer alan günlük plan örnekleri açık ve anlaşılır niteliktedir.	114	3.52	.989	Katılıyorum
25. Okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarını planlamak için, programda örnek eğitim durumları bulunmalıdır.	114	3.48	1.107	Katılıyorum
26. Programda kullanılan gözlem formları yetersizdir.	114	3.48	1.058	Katılıyorum
27. Fen ve doğa etkinliklerini planlamak için, programda örnek eğitim durumlarına yer verilmelidir.	114	3.46	1.106	Katılıyorum
28. Oyun etkinliklerini planlamak için, programda örnek eğitim durumları yer almalıdır.	114	3.40	1.079	Katılıyorum
29. Müzik etkinliklerini planlamak için, programda örnek eğitim durumları olmalıdır.	114	3.40	1.111	Katılıyorum
30. Programdaki “yıllık plan” uygulanabilir niteliktedir.	114	3.39	1.000	Kararsızım
31. Günlük plan yerine haftalık etkinlik planı hazırlanmalıdır.	114	3.34	1.282	Kararsızım
32. anadil etkinliklerini planlamak için, programda örnek eğitim durumları bulunmalıdır.	114	3.33	1.142	Kararsızım
33. Değerlendirmeye ilgili hizmet-içi eğitim almalıyım.	114	3.29	1.142	Kararsızım
34. Programdaki “yıllık plan” örnekleri anlaşılır düzeydedir.	114	3.28	1.133	Kararsızım
35. Değişik öğretim teknolojileri ve materyallerin kullanımı ile ilgili hizmet-içi eğitim almalıyım.	114	3.27	1.229	Kararsızım
36. Serbest zaman etkinliklerini planlamak için, programda örnek eğitim durumları yer almalıdır.	114	3.25	1.120	Kararsızım
37. Aile katılımı ile ilgili hizmet-içi eğitim almalıyım.	114	3.17	1.128	Kararsızım
38. Programa göre “yıllık plan” hazırlamak çok zaman almaktadır.	114	2.96	1.193	Kararsızım
39. Programda yer alan hedeflerin sayısı azaltılmalıdır.	114	2.96	1.113	Kararsızım
40. Günlük plan hazırlarken, programda yer alan hedef davranışlar dışında yeni hedef davranışlar eklerim.	114	2.80	1.291	Kararsızım
41. Hedef ve hedef davranışlarla ilgili hizmet-içi eğitim almalıyım.	114	2.75	1.196	Kararsızım
42. Planlama konusunda hizmet-içi eğitim almalıyım.	114	2.75	1.209	Kararsızım
43. Günlük plan hazırlarken, programda yer alan hedefler dışında yeni hedefler eklerim.	114	2.74	1.283	Kararsızım
Toplam	114			

Tablo 3.1. de öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı ile ilgili verilen önermelere katılım düzeyleri ile ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Buna göre öğretmen görüşleri, ($X=2.74-4.08$) aralığında bir yönelim göstermiştir. Tüm maddelere verilen yanıtlarının ortalamaları incelendiğinde ($\bar{x}=3.53$) olarak bulunmuştur. Bu değer öğretmenlerin ankette yer alan maddelere “katılıyorum” şeklinde görüş bildirdiklerini göstermektedir.

Tabloda (*) işaretlenmiş ilk 10 madde, ters maddeler olarak ankette yer almış ve anket maddelerine katılma derecelerine verilen ağırlıklar ve bu ağırlıkların sınırlarına göre tersten değerlendirilecek sorular olarak belirtilmiştir.

Tabloya göre, verilerin büyük çoğunluğuna (toplam 29 madde) öğretmenlerin “katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi, programa ilişkin düşüncelerinin olumlu olduğunu, geriye kalan veriler (14 madde) ile ilgili olarak ise öğretmenlerin “kararsızım” şeklinde görüş bildirmesinin ise, ya bu konuda görüş bildirecek bir fikre sahip olmadıklarını ya da bu konuyla ilgili yorum yapacak yeterli bilgiye sahip olmadıkları bulunmuştur.

Öğretmenler , “Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri” ölçeğindeki önermelere verdikleri yanıtlarda;

Hedef ve Hedef Davranışlarla ilgili olarak; programda yer alan öz bakım becerileri ile ilgili hedeflerle ($\bar{x}=4.08$) birlikte, bilişsel ($\bar{x}=4.04$), psiko-motor ($\bar{x}=4.03$) ve sosyal-duyuşsal alanla ilgili hedefleri ($\bar{x}=3.92$) gerçekleştirmekte zorlanmadıklarını, programda yer alan öz bakım becerileriyle ($\bar{x}=4.07$) , bilişsel ($\bar{x}=3.99$) sosyal duyuşsal ($\bar{x}=3.94$) alanlarla ilgili hedefleri anlamada güçlük çekmediklerini belirtmişlerdir.

Bundan başka, çocukların gelişim düzeylerine uygun olacak biçimde bir yılda kazandıracakları hedefleri ($\bar{x}=4.04$) ve çeşitli gelişim alanlarına yardım edici nitelikteki hedef davranışları ($\bar{x}=4.02$) belirleyip, hedefleri ($\bar{x}=3.17$) ve hedef davranışları ($\bar{x}=3.70$) gün içinde uygun şekilde düzenleyebildiklerini ifade etmişlerdir.

Ayrıca, programda yer alan bilişsel ($\bar{x}=3.68$) sosyal-duyuşsal ($\bar{x}=3.67$) ve psiko-motor alan hedef cümleleriyle ($\bar{x}=3.65$) hedef davranışlarının uyumlu olduğunu, programda yer alan hedeflerin çocukların gelişim özelliklerine uygun olduğunu ($\bar{x}=3.64$) belirtmişlerdir.

Bunlara karşılık öğretmenler, günlük plan hazırlarken, programda yer alan hedef ve hedef dışında hedef ($\bar{x}=2.74$) ve hedef davranış ekleme ($\bar{x}=2.80$) ile, programda yer alan hedeflerin sayısının azaltılması konularında kararsız kaldıklarını ($\bar{x}=2.96$) söylemişlerdir. Öğretmenler hedef ve hedef davranışların anlaşılması, gerçekleştirilmesi, seçilip uygun bir şekilde gün içinde düzenlenmesi gibi konularda

olumsuz bir durum belirtmemelerine rağmen hedef ve hedef davranışlar konusunda hizmet-içi eğitim alma konusunda kararsız kalarak ($\bar{x}=2.75$), hizmet-içi eğitim alma konusunda net bir fikir ortaya koyamamışlardır.

Eğitim durumları ve planlama ile ilgili olarak ise öğretmen görüşleri şu şekilde belirlenmiştir;

Programda, günlük etkinliklerde ne tür öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılabilmesine ilişkin örneklerle birlikte ($\bar{x}=3.74$), değişik etkinliklerde ne tür teknolojik materyallerin kullanılabilmesi ($\bar{x}=3.71$) ve fen ve doğa ($\bar{x}=3.46$), oyun ($\bar{x}=3.40$), müzik ($\bar{x}=3.40$), okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerini planlamak için ne gibi eğitim durumları düzenlenebileceğine ilişkin örneklerin programda bulunması gerektiğini ($\bar{x}=3.48$) belirtmişlerdir. Fakat serbest zaman ($\bar{x}=3.25$) ve ana dil etkinlikleri ile ilgili eğitim durumları örneklerinin programda bulunması konusunda kararsız ($\bar{x}=3.33$) kalmışlardır.

Öğretmenler, programda yer alan günlük plan örneklerini açık ve anlaşılır nitelikte bulurken ($\bar{x}=3.52$) programdaki yıllık planın; anlaşılır ($\bar{x}=3.28$) ve uygulanabilir nitelikte olması ($\bar{x}=3.39$) ile günlük plan yerine haftalık etkinlik planı hazırlanması konusunda ($\bar{x}=3.34$) ve yıllık plan hazırlanmasının zaman alması konularında ($\bar{x}=2.96$) kararsız kalarak tam bir fikir belirtmemişlerdir.

Bunlara ek olarak öğretmenler, örneklerinin programda bulunması yönünde görüş bildirdikleri değişik öğretim teknolojileri ve materyallerin kullanımı ($\bar{x}=3.27$) ve eğitim durumları ile planlama konularında hizmet-içi eğitimden geçmekte kararsız kalmaları da ($\bar{x}=2.75$) dikkat çekicidir.

Aile katılımı konusunda öğretmen görüşleri; programdaki aile katılımı etkinliklerinin ne olması gerektiğinin açıkça belirtilmediği ($\bar{x}=3.61$) ve aile katılımının, çocuk gelişimi ile ilgili olarak, anne-baba eğitimini de kapsayacak şekilde düzenlenmesi ($\bar{x}=3.84$) yönündedir. Ayrıca, programdaki aile katılımı etkinliklerinin açıkça belirtilmediğini ifade eden öğretmenler, aile katılımı ile ilgili olarak hizmet-içi eğitim alma konusunda kararsız olduklarını ($\bar{x}=3.17$) belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin değerlendirmeye ilgili olarak ise; programda yer alan örnek gözlem formlarından yararlandıklarını ($\bar{x}=3.73$) ancak kullanılan bu gözlem

formlarının yetersiz olduğunu ($\bar{x}=3.73$) çocukları tanıma ve değerlendirmede çeşitli tekniklerin örneklerinin de programda yer alması gerektiğini belirtirken ($\bar{x}=3.48$), değerlendirme ile ilgili hizmet-içi eğitim alma konusunda kararsız kalmışlardır ($\bar{x}=3.29$).

3.2. Okul Öncesi Eğitim Programının Hedef ve Hedef Davranışlar Ögesi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü İle İlişkisi

Tablo 3.2.a. Öğretmenin Çalıştığı Okul Türüne Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Hedefler ve Hedef Davranışlar Ögesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Katılma Düzeyi

Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü	n	\bar{x}	ss.	Katılma Düzeyi
Resmi Bağımsız Anaokulu	47	76.51	8.988	3.64
İlköğretime Bağlı Anasınıfı	63	77.41	9.995	3.68
Kız Meslek Lisesi Anaokulu	4	76.25	5.909	3.63
Toplam	114	77.00	9.425	3.66

Tablo 3.2.a incelendiğinde, ilköğretime bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının hedef ve hedef davranışlar boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamasının ($x=77.41$) resmi bağımsız anaokulu ile kız meslek lisesi anaokulunda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, programın hedef ve hedef davranışlar boyutu ile okul türü arasındaki ilişkiyi araştırmak, görüşlerini almak üzere hazırlanan ölçekteki önermelere katılım düzeylerine en fazla katılımın (3.68) ile ilköğretim anasınıfı öğretmenlerine, en az katılımın ise (3.63) ile kız meslek lisesi anaokulu öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Diğerlerinin katılım düzeyi birbirine yakındır.

Ortalamalar arasındaki bu farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.2.b. de verilmiştir.

Tablo 3.2.b. Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü İle Okul Öncesi Eğitim

Programının Hedef ve Hedef Davranışları Ögesi Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	24.235	11.118	0.134	.874
Gruplar İçi	111	10013.765	90.214		
Toplam	113	10038.000			

P>0.05

Tablo 3.2.b.'de görüldüğü gibi, önem düzeyi (.874), 0.05'ten büyük olduğu için öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile okul öncesi eğitim programının hedef ve hedef davranışları boyutu açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Başka bir deyişle, ister resmi bağımsız anaokulunda çalışsın, ister ilköğretime bağlı anasınıfında, isterse de kız meslek lisesine bağlı anaokulunda, öğretmenlerin çalıştıkları okul

türü ile okul öncesi eğitim programının hedef ve hedef davranışlar boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Güler (2002), 4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi ile ilgili yaptığı araştırmada, anaokulu programının hedeflerinin gerçekleşmesi düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin, genellikle hedeflerin gerçekleştiği yönünde olduğunu, programda yer alan hedeflerin gerçekleşme düzeyinin, öğretmenlerin çalıştığı okul türünü göre bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu sonuç, araştırmanın sonucuyla paraleldir.

3.3. Okul Öncesi Eğitim Programının Hedef ve Hedef Davranışlar Ögesi ile İlgili Görüşlerinin Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul İle İlişkisi

3.3. Öğretmenlerin En son Mezun Oldukları Okul Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Hedef ve Hedef Davranışlar Ögesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması, t Değeri ve Katılma Düzeyi

Öğretmenin En Son Mezun Olduğu Okul	n	\bar{x}	ss.	t	Önem Düzeyi	Katılma Düzeyi
Önlisans	61	76.53	9.998	-.996	.321	3.64
Lisans	53	77.94	8.719		.317	3.71

P>0.05

Tablo 3.3.' deki bulgular, lisans mezunu öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının hedef ve hedef davranışlar boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması ($x=77.94$), ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasına göre ($x=76.53$) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile analiz edilmiş ve farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin, programın hedef ve hedef davranışlar boyutu ile en son mezun oldukları okul arasındaki ilişkiyi araştırmak, görüşlerini almak üzere hazırlanan ölçekteki önermelere katılım düzeylerine en fazla katılımın (3.71) lisans mezunu öğretmenlere ait olduğu, ön lisans mezunu öğretmenlerin katılım düzeylerinin ise (3.64) olduğu tespit edilmiştir.

Genç (1997) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre hedef ve hedef davranışların belirlenmesi ve organize edilmesi ile ilgili öğretmenlerin puanlarını değerlendirirken, en düşük ortalamanın ön lisans mezunu öğretmenlere ait olduğunu, diğer kurumlardan mezun olanların birbirine yakın olduğunu, yapılan tek yönlü varyans testi sonucu bu bulgunun anlamlı olmadığını tespit edildiğini belirtmiştir. Ulaşılan sonuç ile, bu araştırmanın sonucu birbirini desteklemektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen çok önemli bir faktördür ki, Poyraz ve Dere (2001), “ana-babaların okul öncesi eğitim kurumu seçimini etkileyen etkenler” üzerine yapılmış olan bir araştırmada, anne-babaların kurum seçerken, öğretmenin bu alanda eğitim almış olması gerekliliği %90.4 ile ortaya çıkmıştır. Yine Poyraz ve Dere'nin aktardığına göre (2001), Berk'in (1985) yaptığı araştırmada

üniversite mezunu öğretmenlerin, çocuklarla iletişimde, çocukların dil gelişimi, bağımsızlık kazanımı ve sosyal duygusal gelişim gibi birçok alanda daha bilinçli yaptıklarını belirtmiştir.

Genç'in (1997) aktardığına göre ise, Oktay (1991)'a göre, öğretmenlerin öğrenim süresinin uzun olması yeterli değildir. Mevcut programlarla amaca uygun davranışa dönüşebilen bilgiler verilmesinin sağlanması önemlidir. Bu görüş, ön lisans (2 yıllık) ve lisans (4 yıllık) yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğretmenlerin, okul öncesi eğitim programının hedef ve hedef davranışlar boyutuna ilişkin görüşleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koyan bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin en son mezun oldukları okulun ön lisans ya da lisans eğitimi veren okullar olması, öğretmenlerin görüşlerinde bir farklılık ortaya koymamıştır. Programla ilgili görüşlerin, lisans eğitimiyle daha kapsamlı bir eğitim alan öğretmenlerin lehine çıkmaması, lisans programlarıyla ilgili olarak, öğretmen adaylarına kazandırılan bilgilerin yanı sıra hedef ve hedef davranışlar konusunda, daha fazla beceri kazandırması gerekliliğine işaret olabileceği gibi, ön lisans eğitiminin de öğretmen adaylarına, hedef ve hedef davranışlar konusunda yeterli derecede bilgi ve beceri kazandırdığı da söylenebilir. Bir diğer neden de lisans ve ön lisans mezunu öğretmenler arasındaki beklenen farkın, çalışma sürecinde kazanılan tecrübeyle nötrlenerek, farklılığın ortadan kalkmış olabileceğidir.

Tablo 3.4. Okul Öncesi Eğitim Programının Hedef Ve Hedef Davranışlar Ögesi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdem Yılları İle İlişkisi

Tablo 3.4.a. Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Hedef ve Hedef Davranışlar Ögesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Katılma Düzeyi

Öğretmenlerin Kıdem Yılı	n	\bar{x}	ss.	Katılma Düzeyi
0-5 yıl	14	78.14	8.402	3.72
6-10 yıl	32	77.03	8.819	3.66
11-15 yıl	20	75.60	9.500	3.60
16 yıl ve üzeri	48	77.23	10.246	3.67
Toplam	114	77.00	9.425	3.66

Tablo 3.4.a incelendiğinde, kıdemi 0-5 yıl arası olan öğretmenlerin, okul öncesi eğitim programına ilişkin görüşlerinin ortalamasının ($\bar{x}=78.14$) diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, programın hedef ve hedef davranışlar boyutu ile kıdem yılları arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere hazırlanan ölçekteki önermelere katılım düzeylerine baktığımızda, en yüksek katılımın (3.72), 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, en az katılımın (3.60), ile 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu diğerlerinin katılım düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki bu farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 3.4.b.' de gösterilmiştir.

Tablo 3.4.b. Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Hedef ve Hedef Davranışlar Ögesi Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3	60.038	20.013	.221	.882
Gruplar İçi	110	9977.962	90.709		
Toplam	113	100.000			

P>0.05

Tablo 3.4.b.'de görüldüğü gibi, önem düzeyi (.882), 0.05'ten büyük olduğu için öğretmenlerin kıdem yılları ile okul öncesi eğitim programının, hedef ve hedef davranışları boyutu açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Buradan hareketle gerek 0-5 yıl, gerek 6-10 yıl, gerek 11-15 yıl ve gerekse de 16 yıl ve üzeri olsun öğretmenlerin mesleklerinde geçirdikleri yıl ile okul öncesi eğitim programının hedef ve hedef davranışlar boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Araştırmada 0-5 yıl arası öğretmenlerin ortalaması en yüksek çıkarken ($X=78.14$), bu gruptaki öğretmenlerden daha tecrübeli diğer öğretmenlerin ortalamalarının daha az çıkması da dikkat çekicidir. 0-5 yıl arası kıdeme sahip yeni öğretmenlerin, diğer öğretmenlerin yanında tecrübe eksikliklerine rağmen, yeni mezun olmaları, mesleğe yeni başlamanın verdiği heyecan, idealizm, moral motivasyonun yanında 3 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin, 3 yıllık geçmişi olan okul öncesi eğitim programından başka bir program görmemeleri 3-5 yıl arası kıdeme sahip olanların ise eski program ve programlarla kısa bir süre çalışmaları sonucu yeni programa daha kolay adapte olmalarını sağlamış olabilir. Daha çok kıdeme sahip olan öğretmenler açısından düşünüldüğünde ise, öğretmenlerin eski programa alışmış olmaları, eski alışkanlıkların kolay terk edilememesi, yeniliklere kolay adapte olunamamasının bu sonucu doğurduğu söylenebilir.

3.5. Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitim Durumları ve Planlama Ögesi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü İle İlişkisi

Tablo 3.5.a. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitim Durumları ve Planlama Ögesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Katılma Düzeyi

Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türü	n	\bar{x}	SS.	Katılma Düzeyi
Resmi Bağımsız Anaokulu	47	46.47	10.067	3.09
İlköğretime Bağlı Anasınıfı	63	53.02	8.228	3.53
Kız Meslek Lisesi Anaokulu	4	52.25	11.442	3.48
Toplam	114	50.29	9.603	3.35

Tablo 3.5.a. incelendiğinde resmi bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}=46.47$) diğerlerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.5.b.'de verilmiştir.

Öğretmenlerin, programın eğitim durumları ve planlama boyutuyla, çalıştıkları okul türü ile ilişkisini tespit etmek için hazırlanan ölçekteki önermelere katılma düzeylerinde, en düşük katılım (3.09) ile resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerine, en çok katılım ise (3.53) ilköğretim anasınıfı öğretmenlere ait çıkmıştır. Kız meslek lisesi anaokulunda çalışan öğretmenlerin katılım düzeyi de (3.48) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.5.b. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitim Durumları ve Planlama Ögesi Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	s.d	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	1170.011	585.006	7.019	*.001
Gruplar İçi	111	9251.436	83.346		
Toplam	113	10421.447			

*P>0.05

Tablo 3.5.b.'de görüldüğü gibi, önem düzeyi (.001), 0.05'ten küçük olduğu için öğretmenlerin çalıştıkları okul türü arasında okul öncesi eğitim programının eğitim durumları ve planlama boyutu açısından anlamlı bir fark bulunmuştur.

Resmi bağımsız anaokullarının, velilerin, çevrenin, daha çok dikkatini çekmek için sosyal faaliyetler adı altında resim sergileri, gösteri amaçlı okul geceleri, piknikler ve okul çayları gibi etkinlikler düzenledikleri, bu konuda da birbirleriyle yarış halinde olmaları, bu yarışa çocukları da katmaları, eğitim etkinlikleri yerine özellikle gösteri amaçlı okul geceleri için yoğun çalışma temposu içinde olmaları, bu çalışmaların eğitim amaçlı olmaktan çok gösteri amaçlı olması, çocukların bu eğitim amacından çok gösteri amacı taşıyan etkinliklerin, çocukların üzerinde olumsuz etki yapması öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının eğitim durumları ve planlama konusunda kendilerinin olumsuz bir tavır geliştirmelerini ya da bu alanda yeterince yoğunlaşamamalarına ortam hazırlayabilir.

Kapıkıran (2002) okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişliğin bazı değişkenlere göre incelenmesi konulu araştırmasında, öğretmenlerin kişisel başarısının tam gün çalışma ve yetersiz fiziksel koşullarla bağlantılı olduğunu bulmuştur. Kişisel başarı eksikliği olarak uzun süreli çalışma ve fiziksel donanımın yetersizliğini belirtmiş, tam gün çalışmayı, duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarıyı düşüren faktör olarak görmüş ve bundan dolayı okul öncesi öğretmenliğinin yarım gün çalışmayı gerektiren bir meslek olarak algılandığını, bu algılama ile gerçek arasındaki uyumsuzluğun tükenmişlik düzeyini artırdığını açıklamıştır. Kapıkıran'ın elde ettiği sonuç bu araştırmanın sonucuyla tutarlıdır.

Cömert (2003) araştırmasında, öğretmenlerin programa ilişkin bazı tereddütleri olduğunu, programda konu isimleri verilmediği için tereddüt yaşayan öğretmenlerle, yaşamayanlar arasındaki dağılımın birbirine yakın olduğunu sonucuna ulaşmış ve bunu da 1994 programında verilen konularla, öğrenmeyi amaçlayan konu analiz tablosunun düzenlenmesine karşılık, yeni programla birlikte, öğretmenlerin nasıl konu alacaklarına ilişkin bilgilerinde bazı eksikler olduğu şeklinde de yorumlanabileceğini belirtmiştir. Resmi bağımsız anaokullarındaki farkın diğer gruplara göre fazla olması nedeniyle, bu okullarda çalışan öğretmenlerin de yeni programın eğitim durumlarıyla ilgili bilgi eksikliklerinin diğer okullarda çalışan öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşabilir.

Ayrıca Şahin, Avcı ve Turla (1999) yaptıkları benzer bir çalışmada, kamuda görevli öğretmenlerin %39,4'ünün fikirleri alınmadan düzenlenen eğitim programını uygularken sorun çıktığını ifade etmelerinin, kurumlarda eğitim programlarını

hazırlama esaslarına uyulmadığı sonucunu akla getirdiğini belirtmişlerdir. Şahin, Avcı ve Turla'nın (1999) aktardığına göre (Cassidy ve Lancaster; 1993, MEB, 1994; Sönmez, 1993) bir çok çalışmada, eğitim programını hazırlama sürecine katılımının programın başarıya ulaşması açısından bir zorunluluk olduğu dile getirilmektedir.

3.6. Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitim Durumları ve Planlama Ögesi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul İle İlişkisi

3.6. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okula Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitim Durumları ve Planlama Ögesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması, t Değeri ve Katılma Düzeyi

Öğretmenin En Son Mezun Olduğu Okul	n	\bar{x}	ss.	t	Önem Düzeyi	Katılım Düzeyi
Ön lisans	61	49.16	9.178	-1.347	.181	3.27
Lisans	53	51.58	10.001		.183	3.43

P>0.05

Tablo 3.6.'da görüldüğü gibi, lisans mezunu öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının eğitim durumları ve planlama boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamasının (\bar{x} =51.58), ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Grup ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile analiz edilmiş ve farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin, programın eğitim durumları ve planlama boyutu ile en son mezun oldukları okul ile ilişkisini tespit etmek için hazırlanan ölçekteki önermelere katılma düzeyleri, ön lisans mezunu öğretmenlerde (3.27), lisans mezunu öğretmenlerde ise (3.43) olarak gerçekleşmiştir.

Burada çıkan sonuca göre, lisans mezunu öğretmenlerin 4 yıllık meslek eğitimi almalarına rağmen ön lisans eğitimi alan öğretmenlerle aralarında anlamlı bir farka rastlanamamasının nedeni, ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlerle aralarındaki eğitim düzeyi farkını kapatmak için, kendilerini yenilemek isteğiyle araştırma, meslek içi yeni yayınları takip etme ve buradan edindikleri bilgileri eğitim etkinliklerinde uygulama vb. faaliyetleri yaptıklarını ve lisans programlarının ön lisans programlarının daha sonra açılması sebebiyle, ön lisans

mezunu öğretmenlerin daha fazla çalışma yılı sebebiyle edindikleri deneyimle, lisans mezunlarıyla aralarındaki bu farkı nötrledikleri söylenebilir.

Genç (1997) yaptığı benzer bir çalışmada, öğretmenlerin mezuniyet durumları ile etkinliklerin planlamasında ve uygulanması derecesi arasında anlamlı bir ilişki bulamamış ve öğretmenlerin mezuniyet durumlarının programdan yararlanma derecelerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Genç'in (1997) ulaştığı bu sonuç, bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Şahin (2003) de benzer bir çalışmada, öğretmenlerin mezuniyet durumları ile, “öğretmenlerin plan programla ilgili sorunları” arasındaki ilişkiyi araştırmış ve öğretmenlerin mezuniyet durumu ve plan programla ilgili sorunları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Bu sonuç da araştırmamızın sonucunu desteklemektedir.

Bunlardan başka, mezuniyet durumunun beklenen farkı yaratmamasının nedeni olarak, 2002 okul öncesi eğitim programının öğretmenlere yeterince tanıtılmaması, yerinde ve zamanında ulaştırılamaması olduğu da söylenebilir. Çünkü MEB yeni okul öncesi eğitim programını, öğretmenlere tanıtmaya yönelik kurslar, hizmet-içi eğitim faaliyetleri yapmadan uygulamaya koymuştur. Bu da zaten deneyim eksikliği olan yeni öğretmenler üzerinde olumsuz bir etki yapmış olabilir.

3.7. Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitim Durumları ve Planlama Ögesi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdem Yılları İle İlişkisi

Tablo 3.7.a. Öğretmenlerin Kıdem Yılları İle Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitim Durumları ve Planlama Ögesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Katılma Düzeyi

Öğretmenlerin Kıdem Yılları	n	\bar{x}	ss.	Katılma Düzeyi
0-5 yıl	14	52.64	9.889	3.50
6-10 yıl	32	51.59	11.152	3.43
11-15 yıl	20	48.55	9.156	3.23
16 yıl ve üzeri	48	49.46	8.896	3.35
Toplam	114	50.29	9.603	3.35

Tablo 3.7.a. incelendiğinde, kıdemi 0-5 yıl arası olan öğretmenlerin, okul öncesi eğitim programının eğitim durumları ve planlama boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamasını ($x=52.64$) diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 3.7.b.'de verilmiştir.

Öğretmenlerin, programın eğitim durumları ve planlama boyutuyla kıdem yılları arasındaki ilişkiyi araştırmak için hazırladığımız ölçekteki önermelere öğretmenlerin kıdem yıllarına göre katılım düzeyi şöyle gerçekleşmiştir; en yüksek katılım (3.50) ile 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere, en az katılım (3.23) 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere ait çıkmıştır. 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin katılım düzeyi (3.43), 16 yıl ve üzeri öğretmenlerin ise (3.35) olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.7.b. Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitim Durumları ve Planlama Ögesi Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	s.d	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3	225.648	75.216	.811	.490
Gruplar İçi	110	10195.800	92.689		
Toplam	113	10421.441			

P>0.05

Tablo 3.7.b.'de görüldüğü gibi önem düzeyi (.490), 0.05'ten büyük olduğu için öğretmenlerin kıdem yılları arasında, okul öncesi eğitim programının eğitim durumları ve planlama boyutu açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Fakat öğretmenlerin kıdem yılları ile okul öncesi eğitim programının eğitim durumları ve planlama boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamasına bakıldığında en yüksek ortalamanın 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (3.50), ardından da 6-10 arası öğretmenlere (3.43) ait olduğu en düşük ortalamaların ise bu iki gruptan daha fazla kıdeme, diğer bir deyişle daha tecrübeli 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerle (3.23), 16 yıl ve daha üzeri kıdeme sahip öğretmenlere (3.35) ait olduğu görülmektedir.

Buradan hareketle, 0-5 yıl arası öğretmenlerin meslekte yeni olmalarına rağmen, teorik olarak daha donanımlı, beceri ve pratik olarak daha az donanımlı bir şekilde lisans programlarından mezun oldukları, yeni öğretim metotları bakımından daha yeterli, daha fazla bilgiye sahip oldukları, okul öncesi eğitim programına yönelik daha olumlu tutum sahibi oldukları söylenebilir. Daha fazla kıdeme sahip olmanın, eğitim durumları ve planlamada öğretmenlerin daha becerikli olabileceği fikriyle çelişmektedir. Bu sonuç Şahin (2003)'in okul öncesi eğitimde fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre inceleyerek, ortaya koyduğu "yeni öğretim yöntemleri (drama, proje çalışmaları vb.) konusunda bilgi ve deneyimlerinin yetersiz olması ile öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre ile gruplar arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu, öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre arttıkça (10 yıl ve üzeri %65.7) alanları ile ilgili yeni eğitim yöntemleri kullanma konusunda daha yüksek oranda sorun yaşadıklarının görüldüğü, araştırma sonuçları ile aynı yöndedir. Öğretmenlerin alan ile ilgili

bilgilerinin meslekte geçirilen süre ile eskimesi ve yenilenmemesinin bu sonucu doğrulduğu düşünülmektedir.

Yine Şahin (2003)'in aynı araştırmasındaki, öğretmenlerin plan programla ilgili sorunları ile meslekte geçirdikleri süreye göre incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır sonucu da aynı yöndedir.

Yaşar (1998), öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça kendilerini program konusunda yeterli görme oranının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını belirlemiştir. Bu sonuç bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir.

Yine Parlakyıldız'ın (1998) yaptığı benzer çalışmada, öğretmenlerin programın uygulanmasıyla ilgili davranışlarını, kıdem yıllarının etkilemediğini, ancak kıdem yılı arttıkça tam tersi bir durumun gözlemlendiğini, yani kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin programın uygulanmasıyla ilgili davranışlara katılımlarının düştüğü sonucunu ortaya koymuştur ki, bu araştırmanın bulgularıyla paralellik taşımaktadır.

3.8. Okul Öncesi Eğitim Programının Aile Katılımı Ögesi İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Arasındaki İlişkisi

Tablo 3.8.a. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Aile Katılımı Ögesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Katılma Düzeyi

Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü	n	\bar{x}	ss.	Katılma Düzeyi
Resmi Bağımsız Anaokulu	47	10.32	2.546	3.44
İlköğretime Bağlı Anasınıfı	63	10.89	2.248	3.63
Kız Meslek Lisesi Anaokulu	3	10.00	1.155	3.33
Toplam	114	10.62	2.483	3.54

Tablo 3.8.a. incelendiğinde, ilköğretime bağlı anasınıfında çalışan öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının aile katılımı boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamasının ($x=10.89$), diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, okul öncesi eğitim programının aile katılımı ile çalıştıkları okul türü arasındaki ilişkiyi araştırmak için hazırladığımız ölçekteki önermelere en

fazla katılım (3.63) ile ilköğretime bağlı anasınıfı öğretmenlerinde, en az katılım ise, (3.33) ile kız meslek lisesi öğretmenlerine ait bulunmuştur. Resmi bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin katılım düzeyi ise, (3.44) olarak tespit edilmiştir.

Ortalamalar arasındaki bu farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.8.b.'de verilmiştir.

Tablo 3.8.b. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü İle Okul Öncesi Eğitim Programının Aile Katılımı Ögesi Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	10.346	5.173	.836	.436
Gruplar İçi	111	686.435	6.184		
Toplam	113	696.781			

P>0.05

Tablo 3.8.b.'de görüldüğü gibi, önem düzeyi (.436), 0.05'den büyük olduğu için öğretmenlerin çalıştıkları okul türü arasında okul öncesi eğitim programının aile katılımı boyutu açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Diğer bir deyişle, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile okul öncesi eğitim programının aile katılımı boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu konuyla ilgili ortalamalara bakıldığında ise ilköğretime bağlı öğretmenlerin ortalaması, gerek resmi bağımsız anaokulunda, gerekse de kız meslek lisesi anaokulunda çalışan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu da görülmektedir.

Burada, ilköğretim okullarındaki anasınıflarının tamamının ikili öğretim (sabahçı-öğleci), anaokullarının ise daha çok tam gün eğitim vermelerinin; çocuklarını tam gün eğitime gönderen velilerin anaokulu öğretmenlerinden eğitimin yanı sıra çocuklarının bakımına yönelik fazla beklenti geliştirmelerine neden olmuş olabilir. Bir de çocuğunu anaokullarında tam gün eğitime veren özellikle annelerin büyük çoğunluğunun çalışan anneler olması (çalışan anne çocukların alınmasına okul idareleri tarafından öncelik verilmektedir), velilerin programda yer alan aile katılımı etkinliklerine katılımını güçleştirmesinin de bu sonucu doğurduğu söylenebilir.

Yılmaz ve Yıldız (1996) yaptıkları çalışmalarında, velilerle okul öncesi eğitim kurumları arasında devamlı ve düzenli bir ilişkinin varlığının gözlenemediğini, ailelerin çoğunun, çocuğun yalnızca fiziksel gelişimi ve beslenmesi ile ilgili sorunlarını öğretmene yansıttıklarını belirtmişlerdir.

Ensari ve Zembat (1996) yaptıkları benzer çalışmalarında, okul-aile işbirliğini engelleyen sorunları incelemişler, okul yöneticilerinin yüksek oranda ailelerin iletişim sorunu olduğunu ileri sürerken, ailelerin de birinci sırada yöneticilerin tutumlarını ileri sürdüklerini; ayrıca her iki grubun da ikinci olarak iletişim yetersizliğini ve zaman yetersizliğini ileri sürdüklerini belirlemişlerdir.

Kapıkıran ise (2002) araştırmasında, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin, ilköğretim anasınıflarında çalışan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme faktörü belirlemiştir. Kapıkıran bu duygusal tükenmeye yol açan faktörlerden bir tanesini de, velilerin yüksek beklentileri olarak açıklamıştır. Her iki okul türünde de tükenmişliğe ilişkin nedenler arasında velilerin beklentileri belirtilse de, iki farklı okul türündeki yöneticilerin beklenti farklılıklarının başka bir etken olarak katılmış olabileceğini belirterek, kişisel başarı performansına ilişkin yetersiz geri bildirim ve velilerin yüksek beklentisiyle bağlantılı algılanmakta olduğunu, öğretmenlerin kendilerini başarılı algılamaları için yöneticilerin geri bildirim vermeleri gerektiğini, velilerin beklentilerinin yükselmesinin, öğretmenlerin kendilerini başarısız olarak algılamalarına neden olduğunu da belirtmiştir. Bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla da tutarlıdır.

Bir de bu konuya ek olarak, farklı okul türlerindeki öğretmenlerin aile katılımını ve etkinliklerini nasıl tanımladıkları ya da nasıl algıladıkları da önemlidir. Ağırlıklı olarak tam gün eğitim yapan anaokullarındaki öğretmenlerin, ilköğretim anasınıflarındaki öğretmenlere göre çalışma saatlerinin uzunluğunu, etkinliklerinin fazlalığını (gerek eğitim gerekse de öz bakım etkinlikleri) düşünülecek olursa, bu da öğretmene aileyle daha fazla bir arada olma zorunluluğu getirmekte ve aile katılımı etkinliklerinin, ilköğretim anasınıflarına göre daha kapsamlı ve geniş olması sonucunu doğurabilmektedir. Bu da bağımsız anaokulu öğretmenlerinin aile katılımı etkinliklerine karşı olumsuz bir tavır geliştirmelerine neden olabilir.

Cömert (2003) öğretmenlerin okul eğitim programına ilişkin görüşlerini saptamak için yaptığı araştırmasında; öğretmenlerin, programın aile katılımı

boyutuyla ilgili olumsuz düşünceleri olduğunu, öğretmenlerin, aile katılımını uygulamanın imkansız olduğunu belirttiklerini, öğretmenlerin ailelerin sınıfa girmesiyle sınıfta disiplinin bozulacağı, bunun çocuklara olumsuz yansıtacağını düşündüklerini ve bu görüşü destekleyenlerle desteklemeyenler arasındaki oranın birbirine yakın olduğunu ortaya koymuştur.

Şahin, Avcı ve Turla'nın (1999) benzer araştırmalarında belirttiklerine göre, özellikle resmi anaokullarında çalışan öğretmenlerin, büyük çoğunluğunun (%64.5) ana-babalarla iletişim ve işbirliği konusunda sorun yaşadıklarını belirtmelerinin, okul öncesi kurumlarda, ana-baba eğitimi çalışmalarının istenilen şekilde planlanıp, yürütülememekte olduğu yine aynı araştırmanın benzer bulgularına göre, bu konuda yapılan çalışmaların, öğretmenlerin ana-babalarla ilgili problemler yaşadıklarını ve ana-baba eğitimi ile ilgili yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu da bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlıdır.

3.9. Okul Öncesi Eğitim Programının Aile Katılımı Ögesi İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul İle İlişkisi

3.9. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Aile Katılımı Ögesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması ve t Değeri ve Katılma Düzeyi

Öğretmenlerin En Son Mezun Olduğu Okul	n	\bar{x}	ss.	t	Önem Düzeyi	Katılma Düzeyi
Ön lisans	61	10.20	2.475	-1.991	.049	3.40
Lisans	53	11.11	2.423			3.70

P>0.05

Tablo 3.9' daki bulgulara göre, lisans mezunu öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının aile katılımı boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması ($x=11.11$), ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasına göre ($x=10.20$) daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Grup ortalamaları arasındaki bu farkların anlamlı olup olmadığı t testi ile analiz edilmiş ve .05 düzeyinde fark anlamlı bulunmuştur.

Öğretmenlerin, programın aile katılımı boyutu ile en son mezun oldukları okul ile ilişkisini tespit etmek için hazırlanan ölçekteki önermelere katılma düzeyleri, ön lisans mezunu öğretmenlerde (3.40), lisans mezunu öğretmenlerde ise (3.70) olarak gerçekleşmiştir.

2002 Okul öncesi eğitim programında ailenin eğitime daha fazla ve etkin katılımı amaçlanmış ve aileyle sadece belli zamanlarda yapılan veli toplantıları ile iletişim kurmak yerine, çocuğun gelişimi ve eğitimi için aileyle daha fazla beraber olma fırsatları sağlayan etkinlikler düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Ömeroğlu ve Yaşar (2003) “okul öncesi eğitimde ailenin eğitime katılımı” konulu çalışmasında, yapılacak aile katılımı çalışmaları şöyle belirtmiştir; Bilgilendirme toplantıları, ev ziyaretleri, ailelerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılımları(ki bu etkinlikler; sınıfı ve etkinlikleri gözleme,şarkı, oyun hikaye etkinliklerinde öğretmen rolü üstlenme,kahvaltı, oyun vb. etkinliklerde rehberlik etme, inceleme gezileri ve kısa yürüyüşler gibi sınıf dışı etkinliklerde öğretmenlere yardımcı olma vb. etkinlikler olarak açıklanmıştır),evde öğrenme, ailenin kurum programına katılımı, ailenin karar verme sürecine katılımları gibi etkinlikler. Ömeroğlu ve Yaşar okul öncesi dönemde, çağdaş ve ekonomik toplumun gerektirdiği duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, araştırmacı, meraklı, girişimci, kendi kendine karar verebilen, kendi haklarına başkalarının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanma becerisine sahip ve öz denetim geliştirebilen çocuklar yetiştirebilmek ancak okul ve ailenin işbirliği ile mümkün olacaktır şeklinde aile katılımı konusunun önemini vurgulamışlardır.

Görüldüğü gibi aile katılımı 2002 okul öncesi eğitim programıyla birlikte üzerine hassasiyetle ve önemle durulan bir konudur. Ayrıca bu konu öğretmenlerin mezuniyet durumları ile ilişkilendirildiğinde, elde edilen bulgulara göre gerek lisans gerekse de ön lisans mezunu öğretmenlerin genişletilmiş aile katılımı etkinliklerine sıcak bakmadığı ve yukarıda belirttiğimiz okul aile işbirliği önemini kavrayamadıkları, aileyle daha mesafeli bir iletişimi ya da klasik iletişim kurma (yılda 1-2 kez yapılan veli toplantıları ve çocuğu okula getirip götürürken yapılan ayaküstü görüşme ya da öğretmen ve ailenin ihtiyaç hissetmeleri halinde yapılan görüşmeler) yolunu tercih ettiklerini söylenebilir. Cömert'in (2005) benzer çalışmasında belirttiği, öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarını, sınıf içi disiplin problemi yaratacağı, bunun da çocuğu olumsuz etkileyeceği gerekçesiyle olumsuz tavır geliştirmeleri; ayrıca Şahin'in (2003) yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin yüksek oranda disiplin sorunu yaşamaları, bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Ayrıca lisans programlarının, hizmet öncesinde öğretmen adaylarına aile katılımıyla ilgili becerileri, teorik ve öğretmenlik uygulamaları düzeylerinde yeterince beceri kazandırıp kazandırmadığını da sorgulanması gerekmektedir. Hizmet öncesinde, öğretmen adaylarına bu konuda teorik bilgi yanı sıra, aile ile etkin iletişim kurma ve iş birliği yapabilme becerileriyle donatılmadıklarını söylenebilir.

3.10. Okul Öncesi Eğitim Programının Aile Katılımı Ögesi İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdem Yılları ile İlişkisi

Tablo 3.10.a. Öğretmenlerin Kıdem Yılları ile Okul Öncesi Eğitim Programının Aile Katılımı Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Katılma Düzeyi

Öğretmenlerin Kıdem Yılları	n	\bar{x}	ss.	Katılma Düzeyi
0-5 yıl	14	10.64	1.550	3.54
6-10 yıl	32	11.09	2.798	3.69
11-15 yıl	20	10.45	2.259	3.48
16 yıl ve daha üzeri	48	10.38	2.590	3.46
Toplam	114	10.62	2.483	3.54

Tablo 3.10.a. incelendiğinde , kıdeme 6-10 yıl arası sahip öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının aile katılımı boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamasının ($x=11.09$) diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının aile katılımı ile öğretmenlerin kıdem yılları arasındaki ilişkiyi araştırmak için hazırlanan ölçekteki önermelere öğretmenlerin katılım düzeylerine baktığımızda, en düşük katılım (3.46) ile 16 yıl ve daha üzeri kıdeme sahip öğretmenlere, en yüksek katılım ise (3.69) ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait çıkmıştır. 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin katılım düzeyi (3.54), 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ise (3.48) olarak tespit edilmiştir.

Ortalamalar arasındaki bu farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.10.b'de verilmiştir.

Tablo 3.10.b. Öğretmenlerin Kıdem Yılları İle Okul Öncesi Eğitim Programının Aile Katılımı Ögesi Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3	10.648	3.549	.569	.637
Gruplar İçi	110	686.133	6.238		
Toplam	113	696.781			

P>0.05

Tablo 3.10.b de görüldüğü gibi, önem düzeyi (.637) 0.05'ten büyük olduğu için öğretmenlerin kıdemleri, okul öncesi eğitim programının aile katılımı boyutu açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yani öğretmenlerin kıdem yılları ile aile katılımı boyutuna ilişkin görüşlerinin arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Ortalamalar incelendiğinde en az ortalamanın ($x=10.38$), 16 yıl ve daha üzeri kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bu da en fazla deneyim sahip eski öğretmenlerin eski yöntemlere daha fazla sahip çıktığı, yeni aile katılımı etkinliklerini uygulanabilir bulmadıkları, aile iletişimi ve aileyi eğitim etkinliklerine katmakta daha tutucu oldukları, yukarıda belirtilen, Cömert(2005)'in öğretmenlerin, programın, aile katılımı etkinliklerine karşı olumsuz tavır geliştirmeleri sonucuyla da örtüşmektedir. Bunun öğretmenlerin disiplinle ilgili kaygılardan kaynaklanmış olabileceği yine Cömert'in (2005) aynı araştırmasında belirtilmiştir.

Şahin (2003) deki araştırmasında öğretmenlerin yüksek oranda disiplin sorunu yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Aile katılımı konusu, son yıllarda özellikle, yeni programla birlikte önem kazanan bir konudur. Gerek aile katılımıyla ilgili faaliyetlerin kapsamının genişletilmesi, gerekse bilim adamlarının daha önce belirtildiği gibi, aile katılımı konusunun çocuğun gelişimi ve eğitimi açısından önemi üzerinde sıklıkla durmaları bunu göstermektedir. Son yıllarda verilen önem neticesinde, aile katılımı etkinliklerinin artırılması, özellikle kıdem yılları fazla olan öğretmenlerin daha önce yaptıkları aile katılımı etkinlikleri dışında, daha kapsamlı ve ailenin daha çok katılımını gerektiren, aile etkinliklerini benimsemelerini engellemiş olabilir.

3.11. Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü İle İlişkisi

Tablo 3.11.a. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü İle Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Ögesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Katılma Düzeyi

Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü	n	\bar{x}	ss.	Katılma Düzeyi
Resmi Bağımsız Anaokulu	47	14.02	2.231	3.50
İlköğretime Bağlı Anasınıfı	63	14.49	2.488	3.62
Kız Meslek Lisesi Anaokulu	4	13.75	.957	3.43
Toplam	114	14.27	2.347	3.56

Tablo 311.a incelendiğinde, ilköğretime bağlı anasınıfında çalışan öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamasının ($x=14.49$) diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutu arasındaki ilişkiyi araştırmak için hazırlanan ölçekteki önermelere öğretmenlerin katılım düzeyleri şu şekilde belirlenmiştir; En yüksek katılım (3.62) ile ilköğretim anasınıfındaki öğretmenlere, en az katılım ise (3.43) ile kız meslek lisesi anaokulu öğretmenlerine ait bulunmuştur. Resmi bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin ise katılım düzeyi, (3.50) olarak belirlenmiştir.

Ortalamalar arasındaki bu farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 3.11.b’de verilmiştir.

Tablo 3.11.b. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Ögesi Görüşlerine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	7.095	3.548	.640	.529
Gruplar İçi	111	615.475	5.545		
Toplam	113	622.570			

Tablo 3.11.b’de görüldüğü gibi önem düzeyi (.529), 0.05’ten büyük olduğu için öğretmenlerin çalıştıkları okul türü arasında okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutu açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Başka bir deyişle, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutu arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Cömert (2003), araştırmasında, programın değerlendirme bölümüne ilişkin öğretmen görüşlerinde farklı dağılımlar tespit etmiştir. Örneğin, değerlendirmenin öğretmen, çocuk, program boyutlarında yapılmasının imkansız olması görüşüne öğretmenler %88’i tamamen katılmaktayken, %24’ü oldukça katılmakta, %22.3’ü biraz katılmakta, %35.2’i katılmamakta, %9.3’ü hiç katılmamaktadır. Cömert öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde, bu değerlendirme ile ilgili programda ayrıntılı olarak açıklamanın bulunmayışından kaynaklanan ne yapacağın bilememe durumunun söz konusu olduğunu belirlemiştir.

Cömert (2003) ayrıca, programdaki davranış değerlendirme formu ile gelişim raporunu kullanmakta zorlanan öğretmenler ile zorlanmayan öğretmenlerin oranlarının birbirine yakın olduğunu da tespit etmiştir. Öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde, bunların öğretmenlerin çok külfet getirdiğini gereksiz yere bu formları dolduklarını ifade eden öğretmenlerin sayısının hiç de azımsanmayacak sayıda olduğunu da açıklamıştır.

Bu konuyla ilgili olarak, çocuklara ait gözlem formlarının ve gözlem dosyalarının doldurulmasının, öğretmenlere külfet getirmesinin sebebinin, sınıf ortamlarının, sınıf mevcutlarının fazla olabileceği, bunun da öğretmenin çocuğu tanıması, gözlemesi açısından doğurduğu zorluk olduğu söylenebilir. Sınıf mevcutlarının kalabalıklığı öğretmenin çocuğu gerektiği gibi gözleme ve

tanınması açısından dolayısıyla da sağlıklı bir değerlendirme yapması açısından sorun teşkil etmiş olabilir.

3.12. Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul İle İlişkisi

Tablo 3.12. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okula Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Ögesi Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması, t Değeri ve Katılma Düzeyi

Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul	n	\bar{x}	ss.	t	Önem Düzeyi	Katılma Düzeyi
Ön lisans	61	13.92	2.208	-1.743	.084	3.48
Lisans	53	14.68	2.456		.087	3.67

P>0.05

Tablo 3.12'deki bulgulara göre lisan mezunu öğretmenlerin, okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması ($x=14.68$), önlisans mezunu öğretmenlerin ortalamasına göre ($x=13.92$) daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Gruplar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile analiz edilmiş ve farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin, programın değerlendirme boyutu ile en son mezun oldukları okul arasındaki ilişkiyi tespit etmek için geliştirilen ölçeğe katılma düzeyleri, ön lisans mezunu öğretmenlerde (3.48), lisans mezunu öğretmenlerde (3.67) olarak gerçekleşmiştir.

Başka bir deyişle, gerek ön lisans mezunu gerekse de lisans mezunu öğretmenlerin okul öncesi programının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Daha donanımlı bir eğitimden geçtikleri düşünülen lisans mezunu öğretmenlerin programın değerlendirme boyutu ile ilgili olarak bir yeterlilik geliştiremediği, bunun da üniversitelerin okul öncesi eğitimi öğretmenliği lisans eğitimi veren bölümlerindeki programın değerlendirme boyutu ile ilgili öğretmen adaylarının bu boyuttaki yeterliliklerini geliştirici bilgi birikimini ve öğretmenlik deneyimlerinde de uygulamalarla pratiğe dönüştürecek ortamın yaratamadığı söylenebilir. Bundan başka öğretmenlerin mezuniyet durumlarının programının

değerlendirme boyutuna yönelik düşüncelerinde değişiklik oluşturmadığını yani, mezun oldukları okulların öğretmenlerin davranışlarını ve düşüncelerini değiştirmedini söyleyebiliriz.

Genç (1997), yaptığı çalışmasında öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre değerlendirmenin yapılmasında öğretmenlerin programdan yararlanma derecesini araştırmış ve öğretmenlerin mezuniyet durumları, değerlendirmenin yapılmasında programdan yararlanma derecelerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Genç'in belirttiği bu sonuç, bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Cömert (2003) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinde farklı dağılımlar bulmuştur. Cömert ayrıca programdaki davranış değerlendirme formu ile gelişim raporunu kullanmakta zorlanan öğretmenler ile kullanmakta zorlanmayan öğretmenlerin oranları birbirine yakın olduğunu ve bu formların çok külfet getirdiğini, gereksiz yere bu formları doldurduklarını ifade eden öğretmenlerin sayısının hiç de az olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin gözlem dosya ve formlarını boş yere doldurduklarını ifade etmeleri tartışılması gereken bir konudur. Bu dosya ve formlarının daha işlevsel bir hale getirilmesi düşünülebilir. Örneğin, çocuğun tüm alanlarındaki gelişimlerinin izlendiği bu formlara çocuğun becerilerinin eğilimi de eklenerek, ileriki öğrenim yaşantılarında, gidecekleri okula gönderilmesi, öğretmenlerin “boş yere” dolduruyoruz düşüncesinden kurtaracaktır. Ayrıca böyle bir uygulama ile, öğretmenlerin bu formları daha ciddi ve dikkatli bir şekilde dolduracaklarını, bu konuya daha hassasiyetle eğilecekleri söylenebilir.

Burada atlanmaması gereken bir konu da, teftiş meselesidir. Kandır'ın (1991) belirttiğine göre öğretmenler, programla ilgili en fazla müfettişlerin sonra da okul idarecilerin eleştirileri ve önerilerini dikkate almaktadırlar. Öğretmenlerin değerlendirme etkinliklerini gereksiz ve işlevsiz bulmalarının, çocuklara ait doldurulmuş gözlem form ve dosyalarının müfettiş denetimi dışında bir yerde değerlendirilmemesi olduğu da söylenebilir.

3.13. Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdem Yılları ile İlişkisi

Tablo 3.13.a. Öğretmenlerin Kıdemleri İle Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Katılma Düzeyi

Öğretmenlerin Kıdemleri	n	\bar{x}	ss.	Katılma Düzeyi
0-5 yıl	14	13.93	2.303	3.48
6-10 yıl	32	14.75	2.590	3.68
11-15 yıl	20	15.20	1.542	3.80
16 yıl ve daha üzeri	48	13.67	2.337	3.41
Toplam	114	14.27	2.347	3.56

Tablo 3.13.a. İncelendiğinde ,kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin, okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamasının ($x=15.20$), 16 yıl ve daha üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasının ise ($x=13.67$) en düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdem yılları ile okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerini araştırmak için hazırlanan ölçekteki önermelere en yüksek katılım (3.80) ile 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere, en düşük katılım düzeyi ise (3.41) ile 16 yıl ve daha üzeri kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. En düşük 2. katılım düzeyi (3.48) ise 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin katılım düzeyleri ise (3.68) olarak bulunmuştur.

Ortalamalar arasındaki bu farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.13.b' de verilmiştir.

Tablo 3.13.b. Öğretmenlerin Kıdemleri İle Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Ögesi Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3	43.775	14.592	2.773	*.045
Gruplar İçi	110	578.795	5.262		
Toplam	113	622.570			

*P<0.05

Tablo 3.13.b.'de görüldüğü gibi önem düzeyi (.045), 0.05'ten küçük olduğu için, öğretmenlerin kıdemleri ile okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Buradaki bulgulara göre en düşük ortalama ($X=13.93$) 16 ve daha üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere ait iken en yüksek ortalama ise ($X=14.75$) 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait çıkmıştır. Buradan en fazla deneyime sahip olan öğretmenlerin en az ortalamaya sahip çıkması dikkat çekicidir. Bu öğretmenlerin Cömert'in (2005) belirttiği gibi değerlendirme etkinliklerini (gözlem formları, gözlem dosyaları, günlük-yıllık planlarla ilgili değerlendirmelerin yazılması, doldurulması) yapmanın bu araştırmaya katılan öğretmenler arasında meslekte uzun çalışma süresine sahip olmaları nedeniyle, kendileri açısından bir külfet olarak görmelerinden, ve değerlendirme (özellikle çocukları değerlendirmek için gözlem formlarının bilgisayarda hazırlanması vb. konularında) etkinliklerini hazırlamada yeterlilik düzeylerinin düşük olmasından ya da değerlendirme etkinliklerinin gereksiz olduğu yönünde bir tutum geliştirmelerinden kaynaklanıyor olabilir. En yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin ise meslekte 10 yılı aşan bir tecrübeye sahip olmalarıyla birlikte, değerlendirme etkinliklerini hazırlamada bilgi birikimlerini edindikleri tecrübeyle birleştirip bu konuda yetkinliklerini artırmış olabilirler. Zira en düşük 2. ortalamaya 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin sahip olarak belirlenmesi, onların henüz bu konuda yeterli deneyimleri kazanamamaları, bu konuda mesleki eğitim sırasında edindiği bilgi birikiminin üzerine yeterli derecede yeni bilgiler koyamamalarından ve bu bilgi birikimini pratiğe tam olarak aktaramamalarından kaynaklandığı düşünülebilir. En düşük ortalamaya sahip ($X=13.67$) 16 yıl ve daha üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin edindikleri

tecrübenin kendilerine karşı aşırı bir güven geliştirmeleri ve bu aşırı güvenin verdiği duygusuyla kendilerini, etkinlikleri vb. değerlendirme ihtiyacı hissetmeyebileceklerini, en düşük 2. ortalamaya sahip, 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler içinse tam tersi söylenebilir. Yani en fazla tecrübeye sahip olan öğretmenlerin aşırı güven duygusuna karşı, en az tecrübeye sahip öğretmenlerin tecrübesizliğin verdiği güvensizlik duygusu, kendilerini ve diğer değerlendirme faaliyetleri ile ilgili bu sonucu doğurmuş olabilir.

3.14 Okul Öncesi Eğitim Programının Genel (bütün) Olarak Değerlendirilmesi İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü İle İlişkisi

Tablo 3.14.a. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü İle Okul Öncesi Eğitim Programının Genel (bütün) Olarak Değerlendirilmesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Katılma Düzeyi

Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü	n	\bar{x}	ss.	Katılma Düzeyi
Resmi Bağımsız Anaokulu	47	147.3191	14.18527	3.42
İlköğretime Bağlı Anaokulu	63	155.8095	16.84450	3.62
Kız Meslek Lisesi Anaokulu	4	152.2500	17.09532	3.54
Toplam	114	152.1842	16.20257	3.54

Tablo 3.14.a incelendiğinde, ilköğretime bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programının genel (bütün) olarak değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin ortalamasının ($x=155.8095$) diğerlerine göre daha yüksek, resmi bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin ortalamasının ise ($x=147.3191$) diğerlerine göre en düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile programın genel (bütün) olarak değerlendirilmesi arasındaki ilişkiyi araştırmak için hazırlanan ölçekteki önermelere baktığımızda, en yüksek katılım düzeyi (3.62) ile ilköğretim anasınıfı öğretmenlerine, en az katılım düzeyi ise (3.42) ile resmi bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlere ait olarak çıkmıştır. Kız meslek lisesi anaokulunda çalışan öğretmenlerin katılım düzeyi de (3.54) olarak bulunmuştur.

Ortalamalar arasındaki bu farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 3.14.b’de verilmiştir.

Tablo 3.14.b. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü İle Okul Öncesi Eğitim Programının Genel (bütün) Olarak Değerlendirilmesi Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	1940.455	970.227	3.884	*.023
Gruplar İçi	111	27724.677	249.772		
Toplam	113	29665.132			

* P<0.05

Tablo 3.14.b’ de görüldüğü gibi önem düzeyi (.023), 0.05’ten küçük olduğu için öğretmenlerin çalıştıkları okul türü arasında okul öncesi eğitim programının genel olarak değerlendirilmesi açısından anlamlı bir fark bulunmuştur.

Burada dikkat çekici olan sonuçlardan biri okul öncesi eğitim programının genel (bütün) olarak değerlendirilmesiyle ilgili öğretmenlerin görüşlerinin okul türü ilişkisinde en düşük sonucun resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlere ait olmasıdır. Yine programın değerlendirilmesi için geliştirilen anketteki önermelere en düşük katılma düzeyi (3.42) ile resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlere aittir. Bu sonuç resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin okul öncesi eğitim programına ilişkin tereddütleri olduğunu düşündürülebilir. Başka bir deyişle, öğretmenler yeni düzenlenen programı özümseyemedikleri, öğretmenlerin bu konuda yeterli donanımına sahip olmamaları, yaratıcılıklarının sınırlı olduğu, konuyla ilgili ne yapacaklarını bilememeleri, aile katılımı etkinliklerinin genişletilmesi, eski programa göre daha kapsamlı, ailelerin daha fazla eğitime katılımını sağlaması gibi konularda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamaları bu sonucunu doğurmuş olabilir.

En yüksek ortalama ve katılma düzeyine (3.62) sahip öğretmenler ise ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerdir. Resmi bağımsız anaokullarında, kız meslek lisesinde çalışan anaokulu öğretmenler ile, ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenler arasındaki bu farkları değerlendirirken, bu okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma koşullarını, özellikle çalışma saatlerinin farklılığına da dikkat çekmek gerekir. İlköğretim anaokullarında

çalışan öğretmenler tamamen ikili öğretim yani sabahçı-öğleci olarak çalışmaktadırlar. Anaokullarında ise ağırlıklı olarak tam gün eğitim verilmektedir. Anaokullarında çalışan öğretmenler çocukların eğitimi yanı sıra bakımına yönelik de (sabah kahvaltısı, öğle yemeği, ikindi kahvaltısı, uyku, giyinme-soyunma vb.) faaliyetlerde bulunmaktadırlar. Bu da özellikle küçük yaş grubu (4-5 yaş) öğretmenlere büyük bir külfet getirmekte ve sorumluluk yüklemektedir. Yeni programla birlikte, kapsamı eski programa göre yukarıda belirtilen etkinliklerle birlikte öğretmenlerin görev ve sorumluluk alanları da genişlemektedir. Ayrıca çocuklarını anaokullarına gönderen anne-babaların çocuklarının iyi eğitilmesinin yanı sıra iyi bakılmasına yönelik olarak beklentileri öğretmenlerin işini daha da zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla anaokulu öğretmenlerinin yarım gün çalışan ilköğretim anasınıfı öğretmenlerine göre görev ve sorumluluklarının fazla olması, anaokulu öğretmenlerinin programın genel olarak değerlendirilmesine yönelik görüşlerini etkilediği düşünülebilir.

Bağımsız anaokullarında, özellikle tam gün çalışan öğretmenlerin, çalışma koşullarına değinilecek olursa, anaokulu öğretmenleri tam gün olarak kesintisiz eğitim vermektedirler. Hiçbir şekilde teneffüs yapmamaları, kapalı bir sınıf ortamında sabahtan akşama kadar ara vermeden çalışmaları, yardımcı öğretmen (okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliğinde, sınıf mevcutlarınının 20'yi geçtiği hallerde öğretmene yardımcı öğretmen verilmesine atıfta bulunulmasına rağmen bu konu hiçbir şekilde gerçekleşmemiştir) verilmemesinin de öğretmenin performansını etkilediği söylenebilir. Bu çalışma koşullarına rağmen, anaokulu öğretmenlerinin ekonomik olarak da desteklenmemeleri, çalışma saati farklılığı, fazlalığına rağmen ders ücreti farklılığının yeterli düzeyde olmamasının da öğretmenleri etkileyen önemli faktörlerden olduğu öne sürülebilir.

Resmi bağımsız anaokulları ile ilköğretime bağlı anasınıflarının kurumsal farklılığı da elde edilen sonucun bir sebebi olabilir. Bağımsız anaokullarının adı gibi tek başına bağımsız bir kurum olmaları, daha çok bir özel okul biçiminde olmaları (yönetimleri, ekonomik güçleri, araç-gereç donanımı vb...), ilköğretim okullarında ise resmi okul olma özelliğinin daha çok hissedilmesi de (işleyiş, yönetim ve kurallara uyulması bakımından), bakanlığın karar ve yönetmeliklerine ve programa sıkı sıkıya uymada ilköğretim anasınıfı öğretmenleri üzerinde etkili olduğu da

düşünülebilir. Yani kurumun, öğretmenin programı sorgulaması, programa uyması ve uygulaması konularında etki ettiği söylenebilir.

3.15. Okul Öncesi Eğitim Programının Genel (bütün) Olarak Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul İle İlişkisi

3.15. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okula Göre Okul Öncesi Eğitim Programının Genel (bütün) Olarak Değerlendirilmesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması, t Değeri ve Katılma Düzeyi

Öğretmenin En Son Mezun Olduğu Okul	n	\bar{x}	ss.	t	Önem Düzeyi	Katılma Düzeyi
Lisans	61	149.46	17.398	-1.950	.054	3.47
Ön lisans	53	155.32	14.230		.050	3.61

P>0.05

Tablo 3.15 deki bulgulara göre lisans mezunu öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının genel (bütün) olarak değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin ortalaması ($x=155.32$), önlisans mezunu öğretmenlerin ortalamasına ($x=149.46$) göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile analiz edilmiş ve anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Elde edilen bulgulara göre lisans mezunu öğretmenlerin aldıkları mesleki eğitimin ön lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla ve daha donanımlı olmasına rağmen, okul öncesi eğitim programını genel olarak değerlendirilmesinin mezuniyet durumuyla arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması, mezuniyet durumunun programın genel olarak değerlendirilmesine yönelik öğretmenlerin görüşlerine etki etmediği şeklinde de yorumlanabilir. Buradan hareketle üniversitelerin, lisans programlarının, öğretmen adaylarının programla ilgili beceri yeterliliklerini artırıcı derslerle desteklemesi gerekirken, lisans mezunu öğretmenlerle ön lisans mezunu öğretmenlerin arasında, programla ilgili yeterlilik konusunda fark yaratacak eğitimi ya da dersleri veremedikleri ileri sürülebilir.

Bundan başka, ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlerle aralarındaki eğitim farkını, alanla ilgili yayınları takip ederek ve deneyim yoluyla programla ilgili yeterlilik düzeylerini geliştirerek, dolayısıyla da mesleki

gelişimlerine olumlu katkı yapmak suretiyle, lisans mezunu öğretmenlerle aralarındaki eğitim farkını nötrlemiş olabilirler.

3.16. Okul Öncesi Eğitim Programının Genel (bütün) Olarak Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdem Durumları İle İlişkisi

Tablo 3.16.a. Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre, Okul Öncesi Eğitim Programının Genel (bütün) Olarak Değerlendirilmesi Hakkındaki Görüşlerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Katılma Düzeyi

Öğretmenlerin Kıdem Durumları	n	\bar{x}	ss.	Katılma Düzeyi
0-5 yıl	14	155.3571	10.04304	3.61
6-10 yıl	32	154.4688	15.871748	3.59
11-15 yıl	20	149.8000	17.91677	3.48
16 yıl ve daha üzeri	48	150.7292	17.24386	3.50
Toplam	114	152.1842	16.20252	3.53

Tablo 3.16.a. incelendiğinde, kıdemleri 0-5 yıl arası olan öğretmenlerin , okul öncesi eğitim programının genel bütün olarak değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin ortalamasının ($x=155.3571$) diğerlerine göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdem yılları ile okul öncesi eğitim programının genel (bütün) olarak değerlendirilmesi ile arasındaki ilişkiyi araştırmak için hazırlanan ölçekteki önermelere ait katılım düzeylerine baktığımızda, en yüksek katılım (3.61) ile 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere, en düşük katılım düzeyi (3.48) ile 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olarak tespit edilmiştir. 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin katılım düzeyleri, (3.59) ve 16 yıl ve daha üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin katılım düzeyleri ise en düşük 2 katılım düzeyi olan (3.50) olarak tespit edilmiştir.

Ortalamalar arasındaki bu farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 3.16.b'de gösterilmiştir.

Tablo 3.16.b. Öğretmenlerin Kıdem Durumları İle Okul Öncesi Eğitim Programının Genel (bütün) Olarak Değerlendirilmesi Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Karelerin Toplamı	Karelerin Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3	523.269	174.423	.658	.579
Gruplar İçi	110	29141.862	264.862		
Toplam	113	29665.132			

P>0.05

Tablo 3.16.b'de görüldüğü gibi önem düzeyi (.579), 0.05'ten büyük olduğu için öğretmenlerin kıdem durumları arasında okul öncesi eğitim programının genel (bütün) olarak değerlendirilmesinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Elde edilen bulgulara göre, okul öncesi eğitim programını genel olarak değerlendirilmesinin öğretmenlerin kıdem durumları ile ilişkisiyle ilgili en yüksek ortalama (155.3571) ve öğretmenlerin görüşlerini almak üzere düzenlenen anketteki verilere en yüksek katılma düzeyi (3.61), 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere ait çıkmıştır. Bundan başka dikkat çekici bir sonuç ise, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça programın genel değerlendirilmesine yönelik verilerin, ortalamalarının ve anketteki verilere katılma düzeylerinin azalmasıdır.

Bu sonuçlar ışığında, 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki eğitimlerinde programla ilgili kapsamlı ve iyi bir teorik eğitim alarak donanımlı bir şekilde mezun oldukları düşünülebilir. Bundan başka, okul öncesi eğitim programı 2002 yılından beri okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmaktadır. Bu grup içerisinde en fazla 5 yıla sahip öğretmenler eski program olan 1994 programını sadece 2 yıl uygulamışlardır, bu süreden daha az eski programla eğitim veren öğretmenler de vardır. Dolayısıyla 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin eski programla çok az eğitim vermeleri yeni programı benimseme ve yeni programa uyuma sağlama sürelerinin kısılmasına neden olmuş olabilir.

Ayrıca 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin meslekte yeni olmalarının verdiği heyecan, idealizm duygularının yoğun olması gibi durumların da etkili olduğu düşünülebilir. 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, yeniliklere açık olduklarını, yeniliklere yönelik olumsuz bir tutuma sahip olmadıkları da söylenebilir. Öğretmenlerin kıdemlerinin arttıkça programın genel değerlendirme düzeyine ilişkin

verilerin azalması ise, daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin 2002 programından önceki programla (1994) 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere nazaran daha fazla çalışmış olmaları, bu programla (1994) ilgili belli bir pratiklik ve alışkanlık kazanmaları, yeni programla ilgili yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip olmamaları, eskiyi, eski alışkanlıkları kolay kolay terk edememeleri, yeniyi bir şekilde reddetmeleri, meslekte uzun zaman çalışanların tükenmişlik düzeylerinin artması gibi sebeplerle açıklanabilir.

Kapıkıran (2002) araştırmasında, duygusal tükenmenin hizmet yılıyla ilişkili olduğunu belirterek, uzun süre çalışmanın tükenmişliği artırıcı faktör olarak görüldüğünü, mesleğin son yıllarında, öğretmenlerin artık yapacaklarının az olduğunu düşünmeleri ve kendilerini emekliliğe hazırlamalarının, tükenmişlik düzeyini arttırdığını ifade etmiştir. Kapıkıran'ın elde ettiği bu sonuç, bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇLAR

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında uygulanmakta olan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelendiği bu çalışmada, elde edilen sonuçlar kısaca aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin, okul öncesi eğitim programına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakıldığında;

1. Hedef Davranışlar

Öğretmenlerin, çalıştıkları okul türü, en son mezun oldukları okul ve kıdem durumları ile okul öncesi eğitim programının hedef ve hedef davranışlar boyutu açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü, en son mezun oldukları okul ve kıdem yılları ne olursa olsun, hedef ve hedef davranışları anlamada, gerçekleştirmede, gün içinde uygun bir şekilde seçip düzenlemede zorlanmadıkları ile psiko-motor, sosyal-duyuşsal, bilişsel ve öz bakım alan hedefleriyle altındaki davranışları uyumlu buldukları tespit edilmiş ve plan hazırlarken, programda yer alan hedef ve davranışlara yenilerini ekleme ve hedef ve hedef davranışlarla ilgili hizmet-içi eğitim alma konularında kararsız kaldıkları saptanmıştır.

2. Eğitim Durumları ve Planlama

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile okul öncesi eğitim programının eğitim durumları ve planlama boyutu açısından anlamlı bir ilişki bulunmuştur. En düşük puanı resmi bağımsız anaokulu öğretmenleri almıştır.

Öğretmenlerin en son mezun oldukları okul ile kıdem yılları ile eğitim durumları ve planlama boyutu açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuç, Genç (1997), Şahin (2003)' in araştırma sonuçlarıyla tutarlı, Parlakyıldız (1998) ve Can Yaşar'ın (1998) araştırmasıyla ise tutarsızdır.

Öğretmenler, programdaki günlük plan örneklerini açık, anlaşılır ve uygulanabilir nitelikte bulurken, günlük plan yerine haftalık etkinlik planı hazırlanması konusu ile yıllık plan örneklerinin ise açık, anlaşılır ve uygulanabilir nitelikte olduğu konusunda kararsız kalmışlardır.

Ayrıca öğretmenlerin, günlük etkinliklerde ne tür öğretin yöntem ve tekniklerin kullanılacağı ile birlikte ne tür teknolojik materyallerin kullanılabilmesine ilişkin örneklerin programda bulunması gerektiği, bunlardan başka, fen ve doğa, oyun, müzik ve okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili de örneklerin programda bulunması gerektiği yönünde görüş belirtirken, serbest zaman ve ana dil etkinlik örneklerini programda yer alması ve hizmet-içi eğitim alma konularında ise kararsız kaldıkları tespit edilmiştir.

3. Aile Katılımı

Öğretmenlerin en son mezun oldukları okul ile okul öncesi eğitim programının aile katılımı boyutu açısından anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ön lisans mezunu öğretmenlerin puanları daha düşük çıkmıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ve kıdem yılları okul ile okul öncesi eğitim programının aile katılımı boyutu açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuç Cömert'in (2005) araştırmasının sonucuyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerinin ne olması gerektiğinin açıkça belirtilmediği ve aile katılımı etkinliklerini anne-baba eğitimini de kapsayacak şekilde düzenlenmesi yönünde görüş belirttikleri belirlenirken, hizmet-içi eğitim konusunda kararsız kaldıkları saptanmıştır.

4. Değerlendirme

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ve en son mezun oldukları okul ile okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutu açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu Genç'in (1997) araştırmasının sonucuyla paraleldir.

Öğretmenlerin kıdem yılları ile okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutu açısından anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip

öğretmenlerin puanları, en düşük puan olarak bulunmuştur. Bu sonuç, Genç'in (1997) araştırmasının sonucuyla tutarlıdır.

Öğretmenlerin, programda yer alan gözlem formu örneklerinden yararlanmalarına karşın, bu formları yetersiz buldukları, çocukları tanıma ve değerlendirmede başka tekniklerin örneklerinin de programda bulunması gerektiği ve değerlendirme ile ilgili hizmet-içi eğitim alma konusunda kararsız kaldıkları tespit edilmiştir.

5. Programın Bütün Olarak Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin en son mezun oldukları okul ve kıdem yılları ile okul öncesi eğitim programının genel (bütün) olarak değerlendirilmesi açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. En son mezun oldukları okul ve kıdem yılı ne olursa olsun öğretmenlerin programı genel olarak olumlu değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile okul öncesi eğitim programının genel (bütün) olarak değerlendirilmesi açısından anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Burada en düşük puanın resmi bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlere ait olduğu bulunmuştur.

ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler getirilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre;

1. Okul Öncesi Eğitim Programındaki eğitim durumları boyutuyla ilgili olarak, öğretmenlere etkili eğitim durumları düzenleyebilmeleri, eski yöntemleri ve dolayısıyla da kendilerini tekrar etmekten kurtulmaları için, en yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin açıkça belirtilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlere programda, düzenleyebilecekleri eğitim durumlarına ilişkin örnekler de verilebilir.

2. Programda aile katılımı etkinliklerin daha açık bir şekilde yer alması gerekmektedir. Hem öğretmen açısından hem de aileler açısından, uygulanması mümkün olmayan etkinlikler şekilde olmamasına dikkat edilmelidir.

3. Okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutuna ilişkin olarak; değerlendirmenin, öğretmenin hem kendini, hem programı, etkinlikleri, hem de çocukları etkili bir biçimde değerlendirecek pratiklikte düzenlenmesi ve ayrıca öğretmenlerde oluşan özellikle çocuklarla ilgili yapılan değerlendirmenin boş yere yapıldığı görüşünden kurtarmak için, öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmenin, çocuğun ileriki eğitim hayatında da (örneğin ilköğretimde) kullanılacak bir boyuta taşınması yönünde çalışmaların yapılması gerekmektedir.

4. Bakanlığın programı geliştirme çalışmaları, programı yenileme çalışmaları takdire şayan bir konudur. Fakat program geliştirme çalışmaları yapılırken, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerinden daha fazla yararlanmalıdır. Öğretmenlerden, programın aksayan yönlerine dair daha geniş tabanlı bir veri kaynağı kaynağı oluşturmalıdır.

5. Bakanlık öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarına paralel olarak, öğretmenlerin programı anlama ve uygulama konusunda daha yetkin kılmak için hizmet-içi eğitime kesinlikle önem vermelidir. Öğretmenlerin yeni programın uygulamaya geçti günlerde ve sonrasında herhangi bir hizmet-içi eğitiminden geçmedikleri bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenlere hizmet-içi eğitim mutlaka verilmelidir.

6. 2002 okul öncesi eğitim programı ile ilgili bilgileri ve program kitabını, öğretmenlere eğitim-öğretim yılı başlamadan ve aynı anda dağıtılmamıştır. Öğretmenler programla ilgili bilgi ve örnekleri kendi imkanları ve özel yayınevlerinin program cd leri sayesinde öğrenebilmişlerdir. Bakanlığın bu konuda daha hassas ve açıklayıcı olması gerekmektedir. Öğretmenlere aynı anda ve zamanında bilgi aktarımı yapması gerekmektedir.

7. Öğretmen adaylarının hizmet öncesinde, okul öncesi eğitim programıyla ilgili olarak daha donanımlı bir eğitimle birlikte, özellikle öğretmenlik uygulamalarında, teorik bilgilerini beceriye dönüştürecek yetkinliğe kavuşmalarını sağlayacak ders, ya da gözlem faaliyetlerinin yeniden düzenlenip, organize edilmesi gerekmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Denizli il merkezindeki öğretmenlerin programla ilgili görüşlerine yönelik olduğu için, araştırma sonuçları tüm okul öncesi eğitim öğretmenlerine yönelik olarak genellenemez. Bu nedenle benzer araştırmaların farklı il ve ilçelerde yapılması yararlı olacaktır.

2. Okul öncesi eğitim programına yönelik öğretmen görüşlerinin yanında, program etkinliklerinin, öğretmenlerin daha yetkin hale gelmesi açısından, nasıl düzenlenmesi gerektiği konusunda da araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Altunışık, R. , ve Diğerleri (2002). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri-SPSS Uygulamalı*, Sakarya Kitabevi, Ankara.
- Başal, H.A. , (2000). Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri” Dersinin Yeri, Önemi ve İçeriği, 2. *Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Çanakkale OnSekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale.
- Bredenkamp, S. , (1992). What Does Research Say About Early Childhood Education, (http://www.ncrel.org/sdrs/areas/stw_esys/ch.htm)
- Brewer, J. A. , (2001). *Introduction To Early Childhood Education- Preschool Thought Grades-*, NY. Allyn&Bacon, USA.
- Büyükkaragöz, S.S. , (1997). *Program Geliştirme “Kaynak Metinler*, Öz Eğitim Yayınları, Konya.
- Büyükkaragöz, S.S. . Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metodları “Öğretimde Planlama Uygulama*, Beta Yayınları, İstanbul.
- Can Yaşar, M. , (1998). *Ankara İl Merkezinde Anasınıfı Öğretmenlerinin Yeni Eğitim Programı Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Saptanması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Ankara.
- Cevher, F.N., (2004). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, PÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Bilim Dalı, Denizli.
- Cordan, B. , (1997). Eğitim Politikaları ve Yaygınlaştırılması, 1. *Ulusal Çocuk Gelişimi Eğitimi Kongresi (Ulusal Katılımlı)*, Hacettepe Üniversitesi , Ankara.
- Cömert, S. , (2003). Okul Öncesi Eğitim Programının Hakkındaki Öğretmen Görüşleri ve Uygulamaları, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:7, Sakarya Üniversitesi Yayınları, Sakarya.
- Çalışandemir, F. (2002). *Burdur İli Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerin Uygulama Yeterlik Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta.
- Demirel, Ö. , (1989). *Ya-Pa 6. Okul Öncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

- Demirel, Ö. , (1997). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Doğan, H. , (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, Önder Matbaacılık, Ankara.
- Ensari, H. , Zembat, R. , (1996). Ailelerin Okul Öncesi Eğitim Programlarına Katılımında Karşılaştıkları Engeller, 2. *Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erden, M. , (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Evans, J. , Gold, A. , (1998). *Reflecting on School Management*, Falmer Pres, London.
- Ertürk, S. , (1982). *Eğitimde Program Geliştirme*. Yelkentepe Yayınları, Ankara.
- Genç, Ş. , (1989). *Ya-Pa 6. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Genç, Ş. (1997). *Anasınıfı Öğretmenlerinin Eğitim Programından Yararlanma Derecesi ve Nedenlerinin Araştırılması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Güler, D. S. , (2001). *4-5 ve 6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim ve Öğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Güler, D.S. , (2003). 4-5 ve 6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Yıl.4 Sayı.13, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Gürkan, T. ve Diğerleri, (2003). *Okul Öncesi Eğitim Programı Uygulama Rehberi- Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapıyorum?*, Ya-pa Yayınları, İstanbul.
- Hesapçoğlu, M. , (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri "Eğitim Programları ve Öğretim"*, Beta Yayınları, İstanbul.
- Kandır, A. , (1991). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında 4-6 Yaş Grubu Eğitim Programlarının Hazırlanmasında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler*,

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kandır, A. , (2002). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programlarının Hazırlanması*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Kapıkıran, N. , (2002). Okul Öncesi Öğretmenlerde Tükenmişliğin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Yıl.4 Sayı.13, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Karagöz, S. , (1965). *Program Geliştirmede Rehberlik*, Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu Yayınları, Ankara.
- Karasar, N. , (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Karasar, N. , (1995). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Yayınları, Ankara.
- Kaya, Z. , (1991). Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımları, *İzmir 1. Eğitim Kongresi Bildirileri*, Buca Eğitim Fakültesi Yayını, İzmir.
- Kaya, A. , (2000). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Program ve Farklı Etkinliklerin Çocukların Özerklik (Otonomi) ve Atılganlık Gelişim Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Kaya, Ö. M. , (2002). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlara Ailelerin İlgi ve Katılımları İle Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Aile Eğitimine Katkısı Konusunda Anne-Baba Görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaykanacı, M. (2001). Milli Eğitim Şuralarında Okul Öncesi Eğitim, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Mart, 2001, Cilt:9, Sayı:1, Kastamonu.
- Kılıç, D. , (2004). Eğitim Programlarının Felsefi Boyutları, *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler*, Cilt:III, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Yayınları, Ankara.
- Lubeck, S. , (2001). Early Childhood Education and Care In Cross-National Perspectives- Introduction-, *Phi Delta Kapan Bloomington*, Vol.83, Issue.3, USA.
- M.e.b. , (2002). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

- M.e.b. , (2002). *Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği*, MEB Yayınları, Ankara.
- Moore, K. B. , (2001). *Curriculum Development: Plan For Next Year*, Early Childhood Today, Vol.15, Issue.8
- Moyles, J. ,Hargreaves, L. (1998). *The Primary Curriculum -Learning Internation Perspectives-*, Routledge, London&New York.
- Oğuzkan, Ş. , Oral, G. , (1996). *Orta Dereceli Kız Teknik Okulları Okul Öncesi Eğitimi*, Devlet Kitapları, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Oktay, A. ve diğerleri, , (2003). *Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapmalıyım? Ya-Pa Yayınları*, İstanbul.
- Oktay, A. , (1999). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim, 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Oktay, A. , (1983). Okul Öncesi Eğitim ve Sorunları, *Türk Eğitim Derneği VII. Eğitim Toplantısı*, Ankara.
- Ömeroğlu, E. , Can Yaşar, M. , (2002). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı*, ([http:// yayim.meb.gov.tr// yayimler/sayi62/omeroglu-yasar.htm](http://yayim.meb.gov.tr//yayimler/sayi62/omeroglu-yasar.htm).)
- Parlak yıldız, B. , (1998). *Okul Eğitim Öğretmenlerinin Anasınıfı Programını Uygulamadaki Yeterlik Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Perry, R. , (1997). *Teaching Practice- A Guide For Early Childhood Students-*, Routledge, London&New York.
- Poyraz, H. , Dere, H. , (2001). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Saracho O. N. , Spodek, B. , (2003). Recent Trends and Innivations in The Early Childhood Education Curriculum, *Early Childhood Education and Care*, Vol.173 (2-3), USA.
- Senemoğlu, N. , Genç, Ş. , (2001). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, Modül 12 Okul Öncesi Eğitim*, M.E.B. Ankara.
- Senemoğlu, N. , (1994). Okul Öncesi Eğitim Programları Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır?, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı.10, Ankara.

- Sönmez, V. , (1986). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Personel Geliştirme Merkezi Yayınları, Ankara.
- Şahin, F. , (1998). *Okul Öncesinde Fen Öğretimi*, Beta Yayınları, Ankara.
- Şahin, F. , Avcı, N. , Turla, A. , (1999). Okul Öncesi Eğitim Programlarında Analojilerin Yeri, *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri I*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Şahin, F. , Turla, A. , (2002). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Fiziksel Şartlar, Program, Yöntem, Teknik, Sınıf ve Davranış Yöntemi Sorunlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi* ,
([http:// yayim.meb.gov.tr// yayimler/151/turla,sahin,avci.htm.](http://yayim.meb.gov.tr//yayimler/151/turla,sahin,avci.htm))
- Temel, F. , ve diğerleri , (2003). *Okul Öncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı ve Program Örnekleri*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Temel, F. , Dere, H. , (1999). *Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı*, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Türk, E. , (1999). *Milli Eğitim Bakanlığında Değişmeler ve Türk Eğitim Sistemi*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Ural, M. , (1986). *Ya-Pa 4. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Ural, M. , (1987). *Ya-Pa 5. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Varış, F. , (1978). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Varış, F. , (1996). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*, Alkım Yayıncılık, Ankara.
- Yavuzer, H. (1999). *Ana-Baba ve Çocuk*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yılmaz, N. , (1989). *Ya-Pa 6. Okul Öncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Yılmaz, N. , Biçer, M. , Çizikçi, A. , (1998). *Okul Öncesi Öğretmen Kılavuz Kitabı*, M.E.B. İlk Öğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Yıldır, N. , (1991). *Ya-Pa 7. Okul Öncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri*,

Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

Yılmaz, T. , Yıldız, V. , (1996). Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması ve Sorunları, *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul.

Yılmaz, N. , (1991). *Anaokulu Öğretmeninin El Kitabı*, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

Yıldız, R. , Perihanoğlu, P. , (2003). Okul Öncesi Eğitim Programlarında Eğitim Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeyi (Van İli Örneği), *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi* , Ankara.

Zembat, R. , (1999). *Okul Öncesi Eğitimde Temel Konular, Öğretmen El Kitabı*, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

EKLER

Ek-1: Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği Maddelerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Madde-Toplam Korelasyonu

MADDELER	\bar{x}	SS	MADDE-TOPLAM KORELASYONU
1.Çocukların gelişim düzeyine uygun olacak biçimde, bir yılda kazandıracığım hedefleri belirlemede güçlük çekiyorum.	3.8	1.13	.12
2.Çocukların gelişim düzeyine uygun olacak biçimde, hedef davranışları belirlemede zorlanıyorum.	4.1	1.00	.06
3.Çocukların tüm gelişim özelliklerine uygun, çeşitli gelişim alanlarına yardım edici nitelikteki hedefleri gün içinde dengeli bir biçimde seçiyorum.	4.2	.89	.44
4.Çocukların tüm gelişim özelliklerine uygun, çeşitli gelişim alanlarına yardım edici nitelikteki hedef davranışları gün içinde uygun bir biçimde düzenliyorum.	4.1	.95	.35
5.Programda yer alan psiko-motor beceriler ile ilgili hedefleri anlamada güçlük çekiyorum.	4.5	.70	.17
6.Programda yer alan psiko-motor beceriler ile ilgili hedefleri gerçekleştirmede zorlanıyorum.	4.2	.88	.24
7.Programda yer alan sosyal-duyuşsal alanla ilgili hedefleri anlamada zorlanıyorum.	4.6	.69	.11
8.Programda yer alan sosyal-duyuşsal alanla ilgili hedefleri gerçekleştirmekte zorlanıyorum.	4.5	.74	.07
9.Programda yer alan bilişsel alanla ilgili hedefleri anlamada güçlük çekiyorum.	4.4	.78	.42
10.Programda yer alan bilişsel alanla ilgili hedefleri gerçekleştirmekte zorlanıyorum.	4.3	.84	.35
11.Programda yer alan öz bakım becerileri ile ilgili hedefleri anlamada güçlük çekiyorum.	4.8	.40	.30
12.Programda yer alan öz bakım becerileri ile ilgili hedefleri gerçekleştirmekte zorlanıyorum.	4.7	.47	.21
13.Programda yer alan psiko-motor alan hedef cümleleriyle,altındaki davranışları uyumludur.	3.9	1.11	.45
14.Programda yer alan sosyal-duyuşsal alan hedef cümleleriyle,altındaki davranışları uyumludur.	4.0	1.18	.46
15.Programda yer alan bilişsel alan hedef cümleleriyle,altındaki davranışları uyumludur.	3.9	1.19	.42
16.Programda yer alan hedefler,çocukların gelişimine uygundur.	4.0	1.09	.43
17.Programda yer alan hedef davranışlar çocukların gelişimine uygundur.	3.9	1.08	.44
18.Programda bulunan hedeflerin sayısı azaltılmalıdır.	2.2	1.34	.09
19.Programda yer alan hedef davranışların sayısı azaltılmalıdır.	2.3	1.34	.03
20.Günlük Plan hazırlarken,programda yer alan hedefler dışında yeni hedefler eklerim.	2.0	1.17	.35
21.Günlük plan hazırlarken,programda yer alan hedef davranışlar dışında yeni hedef davranışlar eklerim.	2.0	1.16	.40
22.Hedef ve hedef davranışlarla ilgili hizmet-içi eğitim almalıyım.	3.8	1.24	.09
23.Programdaki “yıllık plan” örnekleri anlaşılır niteliktedir.	3.5	.95	.12
24.Programdaki “yıllık plan” uygulanabilir niteliktedir.	3.4	1.01	.33
25.Programda yer alan günlük plan örnekleri açık ve anlaşılır	3.7	.81	.01

niteliktedir.			
26.Programdaki günlük plan uygulanabilir niteliktedir.	3.8	.83	-.04
27.Programa göre "yıllık plan" hazırlamak çok zaman almaktadır.	3.5	1.32	.40
28.Günlük plan yerine haftalık etkinlik planının uygun olduğunu düşünüyorum.	3.4	1.37	.21
29.1994 programındaki gibi konu analizi ve ünite planı yapmanın daha işlevsel olduğunu düşünüyorum.	2.5	1.33	.02
30.Programda yer alan eğitim durumları ile ilgili açık ve anlaşılır örnekler içermelidir.	3.9	1.01	-.00
31."Planlama" konusunda hizmet-içi eğitim almalıyım.	4.1	1.07	.00
32.Serbest Zaman etkinliklerini planlamak için, programda örnek eğitim durumlarının bulunması gerektiğini düşünüyorum.	3.8	.95	.22
33.Ana dil etkinliklerini planlamak için, programda örnek eğitim durumları bulunmalıdır.	3.6	1.01	.44
34.Müzik etkinliklerini planlamak için, programda örnek eğitim durumları bulunmalıdır.	3.7	1.05	.44
35.Oyun etkinliklerini planlamak için, programda örnek eğitim durumları bulunmalıdır.	3.7	1.08	.50
36.Fen ve Doğa etkinliklerini planlamak için, programda örnek eğitim durumları bulunmalıdır.	3.8	1.07	.47
37.Okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarını planlamak için, programda örnek eğitim durumları bulunmalıdır.	3.8	1.05	.34
38.Etkinlikleri planlarken ailelerin önerilerini alırım.	3.0	1.24	.04
39.Programın, çocuklara sorgulayarak keşfederek öğrenecekleri bir ortam yaratmaktan uzak olduğunu düşünüyorum.	2.6	.92	-.13
40.Programda, günlük etkinliklerde ne tür öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılabilmesine dair örnekler bulunmalıdır.	3.8	.90	.32
41.Öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili hizmet-içi eğitimden geçmeliyim.	4.2	.68	-.13
42.Programda, değişik etkinliklerde, ne tür teknolojik materyallerin kullanabileceği dair örneklerin bulunması gerekmektedir.	4.2	.75	.32
43.Değişik öğretim teknolojileri ve materyallerin kullanımı ile ilgili hizmet-içi eğitimden geçmeliyim.	4.2	.66	.20
44.Programda aile katılımı ile ilgili etkinliklerin ne olması gerektiği açıkça belirtilmemektedir.	3.7	.90	.20
45.Aile katılımına yönelik etkinliklerin kapsamının dar olduğunu düşünüyorum.	3.6	.92	.38
46.Aile katılımının, çocuk gelişimi-egitimi ile ilgili olarak anne-baba eğitimini de kapsayacak şekilde düzenlenmelidir.	4.2	.65	.15
47.Aile katılımı konusunda hizmet-içi eğitimden geçmeliyim.	4.2	.76	-.04
48.Programda yer alan örnek gözlem formlarından yararlanıyorum.	3.9	.71	.01
49.Programda doldurulması istenen gözlem formlarının yetersiz olduğunu düşünüyorum.	3.3	1.06	-.23
50.Programdaki gözlem formlarını kullanışlı bulmuyorum.	3.2	1.06	-.30
51.Çocukları tanıma ve değerlendirme çeşitli tekniklerin örnekleri de programda yer almalıdır.	4.2	.66	.38
52.Değerlendirme konusunda hizmet-içi eğitimden geçmeliyim.	4.0	.96	-.07

**EK-2: Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri
Anketinin Hedef ve Hedef Davranışlarla İlgili Maddelerinin
Ortalaması, Standart Sapması ve Madde Toplam Korelasyonu**

MADDELER	\bar{x}	SS	MADDE- TOPLAM KORELA SYONU
1. Çocukların gelişim düzeyine uygun olacak biçimde, bir yılda kazandıracığım hedefleri belirlemede güçlük çekiyorum.	3.8	1.15	.38
2. Çocukların gelişim düzeyine uygun olacak biçimde, hedef davranışları belirlemede zorlanıyorum.	4.0	1.08	.29
3. Çocukların tüm gelişim özelliklerine uygun, çeşitli gelişim alanlarına yardım edici nitelikteki hedefleri gün içinde dengeli bir biçimde seçiyorum.	4.2	.98	.48
4. Çocukların tüm gelişim özelliklerine uygun, çeşitli gelişim alanlarına yardım edici nitelikteki hedef davranışları gün içinde uygun bir biçimde düzenliyorum.	4.0	1.06	.49
5. Programda yer alan psiko-motor beceriler ile ilgili hedefleri anlamada güçlük çekiyorum.	4.5	.74	.25
6. Programda yer alan psiko-motor beceriler ile ilgili hedefleri gerçekleştirmede zorlanıyorum.	4.2	.87	.39
7. Programda yer alan sosyal-duyuşsal alanla ilgili hedefleri anlamada zorlanıyorum.	4.6	.68	.40
8. Programda yer alan sosyal-duyuşsal alanla ilgili hedefleri gerçekleştirmekte zorlanıyorum.	4.5	.74	.36
9. Programda yer alan bilişsel alanla ilgili hedefleri anlamada güçlük çekiyorum.	4.5	.74	.50
10. Programda yer alan bilişsel alanla ilgili hedefleri gerçekleştirmekte zorlanıyorum.	4.3	.82	.52
11. Programda yer alan öz bakım becerileri ile ilgili hedefleri anlamada güçlük çekiyorum.	4.8	.47	.37
12. Programda yer alan öz bakım becerileri ile ilgili hedefleri gerçekleştirmekte zorlanıyorum.	4.6	.64	.16
13. Programda yer alan psiko-motor alan hedef cümleleriyle,altındaki davranışları uyumludur.	3.7	1.14	.55
14. Programda yer alan sosyal-duyuşsal alan hedef cümleleriyle,altındaki davranışları uyumludur.	3.8	1.20	.49
15. Programda yer alan bilişsel alan hedef cümleleriyle,altındaki davranışları uyumludur.	3.9	1.11	.61
16. Programda yer alan hedefler,çocukların gelişimine uygundur.	4.0	1.03	.48
17. Programda yer alan hedef davranışlar çocukların gelişimine uygundur.	3.8	1.04	.57
18. Programda bulunan hedeflerin sayısı azaltılmalıdır.	2.2	1.32	.11
19. Programda yer alan hedef davranışların sayısı azaltılmalıdır.	2.4	1.36	.08
20. Günlük Plan hazırlarken,programda yer alan hedefler dışında yeni hedefler eklerim.	2.1	1.17	.16
21. Günlük plan hazırlarken,programda yer alan hedef davranışlar dışında yeni hedef davranışlar eklerim.	2.2	1.23	.18
22. Hedef ve hedef davranışlarla ilgili hizmet-içi eğitim almalyım.	3.8	1.23	.05

**EK-3: Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri
Anketinin Eğitim Durumları ve Planlama ile İlgili
Maddelerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Madde
Toplam Korelasyonu**

MADDELER	\bar{x}	SS	MADDE- TOPLAM KORELAS YONU
23. Programdaki “yıllık plan” örnekleri anlaşılır niteliktedir.	3.5	.99	.24
24. Programdaki “yıllık plan” uygulanabilir niteliktedir.	3.4	1.02	.34
25. Programda yer alan günlük plan örnekleri açık ve anlaşılır niteliktedir.	3.7	.81	.35
26. Programdaki günlük plan uygulanabilir niteliktedir.	3.7	.83	.35
27. Programa göre “yıllık plan” hazırlamak çok zaman almaktadır.	3.5	1.29	.31
28. Günlük plan yerine haftalık etkinlik planının uygun olduğunu düşünüyorum.	3.3	1.43	.25
29. 1994 programındaki gibi konu analizi ve ünite planı yapmanın daha işlevsel olduğunu düşünüyorum.	2.3	1.30	-.08
30. Programda yer alan eğitim durumları ile ilgili açık ve anlaşılır örnekler içermelidir.	3.9	1.01	.12
31. “Planlama” konusunda hizmet-içi eğitim almalıyım.	4.2	1.03	.09
32. Serbest Zaman etkinliklerini planlamak için, programda örnek eğitim durumlarının bulunması gerektiğini düşünüyorum.	3.8	.97	.66
33. Ana dil etkinliklerini planlamak için, programda örnek eğitim durumları bulunmalıdır.	3.6	1.00	.71
34. Müzik etkinliklerini planlamak için, programda örnek eğitim durumları bulunmalıdır.	3.7	1.06	.75
35. Oyun etkinliklerini planlamak için, programda örnek eğitim durumları bulunmalıdır.	3.7	1.09	.81
36. Fen ve Doğa etkinliklerini planlamak için, programda örnek eğitim durumları bulunmalıdır.	3.8	1.08	.75
37. Okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarını planlamak için, programda örnek eğitim durumları bulunmalıdır.	3.8	1.06	.75
38. Etkinlikleri planlarken ailelerin önerilerini alırım.	3.1	1.23	.07
39. Programın, çocuklara sorgulayarak keşfederek öğrenecekleri bir ortam yaratmaktan uzak olduğunu düşünüyorum.	2.6	.97	-.17
40. Programda, günlük etkinliklerde ne tür öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılabilmesine dair örnekler bulunmalıdır.	3.8	.91	.41
41. Öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili hizmet-içi eğitimden geçmeliyim.	4.2	.66	-.00
42. Programda, değişik etkinliklerde, ne tür teknolojik materyallerin kullanabileceği dair örneklerin bulunması gerekmektedir.	4.2	.74	.35
43. Değişik öğretim teknolojileri ve materyallerin kullanımı ile ilgili hizmet-içi eğitimden geçmeliyim.	4.2	.67	.20

**EK-4: Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri
Anketinin Aile Katılımı ile İlgili Maddelerinin Ortalaması,
Standart Sapması ve Madde Toplam Korelasyonu**

MADDELER	\bar{x}	SS	MADD E- TOPLAM KORELAS YONU
44. Programda aile katılımı ile ilgili etkinliklerin ne olması gerektiği açıkça belirtilmemektedir.	3.6	1.02	.61
45. Aile katılımına yönelik etkinliklerin kapsamının dar olduğunu düşünüyorum.	3.6	1.01	.70
46. Aile katılımının, çocuk gelişimi-egitimi ile ilgili olarak anne-baba eğitimini de kapsayacak şekilde düzenlenmelidir.	4.1	.95	.69
47. Aile katılımı konusunda hizmet-içi eğitimden geçmeliyim.	4.1	.95	.45

Ek-5: Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketinin Değerlendirme ile İlgili Maddelerinin Ortalaması, Standart Sapması ve Madde-Toplam Korelasyonu

MADDELER	\bar{x}	SS	MADDE-TOPLAM KORELASYONU
48. Programda yer alan örnek gözlem formlarından yararlanıyorum.	3.7	.84	.60
49. Programda doldurulması istenen gözlem formlarının yetersiz olduğunu düşünüyorum.	3.2	1.15	.63
50. Programdaki gözlem formlarını kullanışlı bulmuyorum.	3.2	1.14	.50
51. Çocukları tanıma ve değerlendirme çeşitli tekniklerin örnekleri de programda yer almalıdır.	4.0	.94	.65
52. Değerlendirme konusunda hizmet-içi eğitimden geçmeliyim.	3.8	1.21	.61

EKLER-6

Değerli Okul Öncesi Öğretmeni;

Bu anket, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalında; “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri-Denizli İli Örneği” isimli Yüksek lisans tezine veri tabanı oluşturmak amacıyla düzenlenmiş olup, başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan Okul öncesi eğitim programı ile ilgili görüşlerinizi belirleyerek, program geliştirmeye ilişkin çalışmalarımıza katkı sağlamak istiyoruz. Bu amaç doğrultusunda hazırlanmış olan elinizde ankette bulunan sorulara vereceğiniz samimi cevaplar okul öncesi eğitim programının geliştirilmesi ve uygulanması açısından önem taşımaktadır. Ankette bulunan tüm soruları dikkatli okuyarak her soruya sadece bir cevap vermeniz beklenmektedir. Teşekkür ederim.

Nihal ŞIVGIN
Okul Öncesi Öğretmeni- PAÜ Yüksek Lisans
Öğrencisi

1.BÖLÜM

Açıklama:Bu bölümdeki sorulara vereceğiniz cevapları, ilgili parantezin içine (X) işareti koyarak belirtiniz.

1. Okulunuzun Türü
aşağıdakilerden Hangisidir?

- ...Resmi Bağımsız Anaokulu
...İlköğretim Okuluna Bağlı
Anasınıfı
...Kız Meslek Lisesine Bağlı
Anaokulu

3. Meslekteki kıdem durumunuz hangisidir?

- 0-5 yıl
 6-10 yıl
 11-15 yıl
 16 yıl ve daha fazla

2. En son bitirdiğiniz okul hangisidir

- Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü
 Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği
 2 Yıllık meslek eğitimi veren yüksekokul (ÖNLİSANS)
 4 Yıllık meslek eğitimi veren fakülte (LİSANS)
 Lisansüstü (yüksek lisans-doktora)

2.BÖLÜM

Açıklama: Bu Bölümde Okul Öncesi Eğitim Programının **1)Hedef ve Hedef Davranışlar; 2)Eğitim Durumları; 3)Aile Katılımı 4)Değerlendirme** açısından değerlendirmelerine ilişkin ifadeler bulunmaktadır. (Yanıtın olduğu kutucuğu **X** şeklinde işaretleyiniz.)

HEDEF VE HEDEF DAVRANIŞLAR	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1- Çocukların gelişim düzeyine uygun olacak biçimde, bir yılda kazandıracığım hedefleri belirlemede güçlük çekiyorum.					
2- Çocukların gelişim düzeyine uygun olacak biçimde, hedef davranışları belirlemede zorlanıyorum.					
3- Çocukların tüm gelişim özelliklerine uygun, çeşitli gelişim alanlarına yardım edici nitelikteki hedefleri gün içinde dengeli bir şekilde seçiyorum.					

4- Çocukların tüm gelişim özelliklerine uygun, çeşitli gelişim alanlarına yardımcı nitelikteki hedef davranışları gün içinde uygun bir şekilde düzenliyorum.					
5- Programda yer alan psiko-motor beceriler ile ilgili hedefleri anlamada güçlük çekiyorum.					
6- Programda yer alan psiko-motor beceriler ile ilgili hedefleri gerçekleştirmekte zorlanıyorum.					
7- Programdan yer alan sosyal-duyuşsal alanla ilgili hedefleri anlamada zorlanıyorum.					
8- Programda yer alan sosyal-duyuşsal alanla ilgili hedefleri gerçekleştirmekte zorlanıyorum.					
9- Programda yer alan bilişsel alanla ilgili hedefleri anlamada güçlük çekiyorum.					
10-Programda yer alan bilişsel alanla ilgili hedefleri gerçekleştirmekte zorlanıyorum.					
11- Programda yer alan öz bakım becerileri ile ilgili hedefleri anlamada güçlük çekiyorum.					
12-Programda yer alan öz bakım becerileri ile ilgili hedefleri gerçekleştirmekte zorlanıyorum.					
13- Programda yer alan psiko-motor alan hedef cümleleriyle, hedef davranış cümleleri uyumludur.					
14- Programda yer alan sosyal-duyuşsal alan hedef cümleleriyle, hedef davranış cümleleri uyumludur.					
15- Programda yer alan bilişsel alan hedef cümleleriyle, hedef davranış cümleleri uyumludur.					
16- Programda yer alan hedeflerin, çocukların gelişim özelliklerine uygundur.					
17- Programda yer alan hedef davranışların çocukların gelişim özelliklerine uygundur.					
18- Programda yer alan hedeflerin sayısı azaltılmalıdır.					
19- Günlük plan hazırlarken, programda yer alan hedefler dışında yeni hedefler eklerim.					
20- Günlük plan hazırlarken, programda yer alan hedef davranışlar dışında yeni hedef davranışlar eklerim.					
21- "Hedef ve hedef davranışlar" ile ilgili hizmet-içi eğitim almalıyım.					
EĞİTİM DURUMLARI VE PLANLAMA:	----	--	--	--	----
		--	--	--	--
22- Programdaki "Yıllık Plan" örnekleri anlaşılır düzeydedir.					
23- Programdaki "Yıllık Plan" uygulanabilir niteliktedir.					
24- Programda yer alan "Günlük Plan" örnekleri açık ve anlaşılır niteliktedir.					
25- Programa göre "Yıllık Plan" hazırlamak çok zaman almaktadır.					
26- Günlük plan yerine haftalık etkinlik planı hazırlanmalıdır.					
27- "Planlama" konusunda hizmet-içi eğitim almalıyım.					
28- Serbest zaman etkinliklerini planlamak için, programda örnek eğitim durumları yer almalıdır.					
29- Ana dil etkinliklerini planlamak için, programda örnek eğitim durumları bulunmalıdır.					
30- Müzik etkinliklerini planlamak için, programda örnek eğitim durumları olmalıdır.					
31- Oyun etkinliklerini planlamak için, programda örnek eğitim durumları bulunmalıdır.					

32- Fen ve Doğa etkinliklerini planlamak için, programda örnek eğitim durumlarına yer verilmelidir.					
33- Okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarını planlamak için, programda örnek eğitim durumları bulunmalıdır.					
34-Programda, günlük etkinliklerde ne tür öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılabilmesine ilişkin örnekler yer almalıdır.					
35-Programda, değişik etkinliklerde, ne tür teknolojik materyallerin kullanılabilmesine ilişkin örnekler bulunmalıdır.					
36-Değişik öğretim teknolojileri ve materyallerin kullanımı ile ilgili hizmet-içi eğitim almalıyım.					
AİLE KATILIMI	-----	--	--	--	----
		--	--	--	--
37- Programda aile katılımı ile ilgili etkinliklerin ne olması gerektiği açıkça belirtilmemektedir.					
38- Aile katılımı, çocuk gelişimi-eğitimi ile ilgili olarak, anne-baba eğitimini de kapsayacak şekilde düzenlenmelidir.					
39- Aile katılımı ile ilgili hizmet içi eğitim almalıyım.					
DEĞERLENDİRME	-----	--	--	--	----
		--	--	--	--
40- Programda yer alan örnek gözlem formlarından yararlanıyorum.					
41- Çocukları tanıma ve değerlendirmede çeşitli tekniklerin örnekleri de programda yer almalıdır.					
42- Programda yer alan gözlem formları kullanışlı değildir..					
43- Değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim almalıyım.					

ÖZGEÇMİŞ

Adı, Soyadı: Nihal ŞIVGIN

Ana adı : Rukiye

Baba adı : Ali

Doğum yeri ve tarih: Çermik, 31.10.1974

Lisans : Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur Eğitim Fakültesi,
2001

Çalıştığı yer: Denizli/Merkez Zübeyde Hanım Anaokulu

Bildiği yabancı dil: İngilizce

Aldığı Belgeler:

1- Morpa Kültür Yayınları, “ Okul Öncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı” semineri katılım belgesi, 11.06.2005.

2- XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Katılım Belgesi, 2005,
Denizli.

