

**T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim
Ana Bilim Dalı**

**2013 OKULÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARINDAKİ KAZANIMLARIN
UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Mehmet Akif KAY

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ

Elazığ, 2015

ONAY

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Mehmet Akif KAY' ın hazırlanmış olduğu 2013 Okulöncesi Eğitim Programlarındaki Kazanımların Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih vesayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda yüksek lisans tezini oy birliği/oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1. Prof.Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ

İmza


2. Prof.Dr. Burhan AKPINAR



3. Yrd. Doç.Dr. Bahadır KÖKSALAN



4.

5.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun
..... tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü
onaylanmıştır.


Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ danışmanlığında hazırlamış olduğum "2013 Okulöncesi Eğitim Programlarındaki Kazanımların Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi " adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

26.02.2015

Mehmet Akif KAY

ÖN SÖZ

Okulöncesi eğitim, eğitimin ilk basamağı olması açısından çok önemlidir. Bu dönemde elde edilecek kazanımlar çocuğun sonraki hayatının şekillenmesine katkı sağlayacaktır. Böyle kritik bir süreçte, verilecek eğitimin niteliği ayrıca ehemmiyetlidir. Nitelikli bir okulöncesi eğitim içinse iyi hazırlanmış ve uygulanabilir bir eğitim programı şarttır.

Tez çalışmalarım boyunca bilgi ve tecrübelerinden istifade ettiğim, beni yönlendiren ve güdüleyen danışman hocam Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ' e teşekkürlerimi borç bilirim. Çalışmaya başlamamda destek olan Prof. Dr. Burhan AKPINAR' a, Yrd. Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ' a Yrd. Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN' a, veri toplama sürecinde yardımını gördüğüm Adil DEVRİM' e ve tüm mesai arkadaşlarıma teşekkür ederim. Çalışmamın çok önemli süreçlerinde desteğini gördüğüm beni motive eden Dr. Veli BATDI' ya teşekkür ederim.

Çalışmalar boyunca manevi desteklerini hissettiğim annem, babam ve ailemin diğer tüm fertlerine ayrıca uzun ve yorucu bu süreçte benimle beraber yorulan eşim ve çocuklarıma teşekkürlerimi sunarım.

Mehmet Akif KAY

Elazığ, 2015

ÖZET

Yüksek lisans Tezi

2013 Okulöncesi Eğitim Programlarındaki Kazanımların Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Mehmet Akif KAY

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Elazığ, 2015; Sayfa: XIV+148

Bu araştırmanın genel amacı, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan okulöncesi eğitim programlarındaki kazanımların uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi konusunda öğretmen görüşlerini değerlendirmektir. Bu bağlamda Batman il merkezinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, bünyesinde anasınıfı olan resmi ilkokullar ve bağımsız anaokullarında çalışan 78 öğretmenin görüşü alınmıştır. Görüşme kapsamında katılımcılara yarı yapılandırılmış sorular sorularak programın uygulamadaki etkililiği değerlendirilmiştir.

Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri görüşme formlarıyla toplanmış, verilerin analizinde ise N-VIVO-8 programı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda sorulan her bir soruya karşılık bir tema oluşturulmuş toplamda yedi tema meydana gelmiştir. Bu temalara bakıldığında; günlük eğitim akışının getirdiği farklılıklar, etkinlik planının kazanımları edinmeye etkisi, etkinlik türlerinin kazanım edinmede rolü, kazanım ve göstergelerin yeterliliği ve katkısı, programda güçlük çekilen yönler, programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri ve yeni programın eski programdan farkları şeklindedir.

Bu temalar altında ulaşılan sonuçlara bakıldığında etkinlikler boyutunda değişimler olduğu, planın daha esnek, kullanışlı, sade, anlaşılır, uygulanabilir ve öğretmene esneklik sağladığı anlaşılmıştır. Ayrıca plan hazırlama ve değerlendirme boyutlarının değiştiği görülmüştür. Etkinlik planının; olumlu katkı sağladığı, kazanımlarla uyumlu olduğu ve öğretim sürecini sistematik hale getirdiği belirlenmiştir. Etkinlik türlerini katılımcıların büyük bir kısmı yeterli görürken bir kısmının ise yetersiz

gördüğü, etkinlikleri birleştirmenin çocuğa katkı sağladığı ve çocuğa uygun olduğu tespit edilmiştir.

Kazanım ve göstergelerle ilgili sonuçlara bakıldığında kazanımların yeterli olduğu, açık, anlaşılır, detaylı ve çocukların yaşına uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Programın güçlük çekilen yönlerinin; değerlendirmenin fazla oluşu, yaş seviyesinin düşmesi, sınıf düzenin merkezlerin oluşumuna uygun olmaması ve plan hazırlama sürecinin zor olması şeklindedir. Programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlar; materyal eksikliği, öğretmenlerin bilgilendirilmemesi, plan hazırlama sürecinin çok zaman alması ve yaş gruplarının karışık olmasıdır. Çözüm önerilerine ilişkin görüşlerde; öğretmenlerin program geliştirme sürecinde görüşleri alınması, öğretmenlerin uygulamadan önce iyi eğitilmesi, uygun sınıf ortamının düzenlenmesi ve değerlendirmenin tekrar düzenlenmesi en çok değinilen konulardır. Yeni programın eski programdan farklılıkları ise programın genel itibariyle daha detaylı, öğrenci merkezli, daha esnek ve daha uygulanabilir olduğu başlıca değişikliklerdendir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Okulöncesi Eğitim, Okulöncesi Eğitim Programı, Program Değerlendirme

ABSTRACT
Master Thesis

**The Analysis on the Teachers' Views about the Efficiency of the Acquisitions in
2013 Pre-School Education Programs On The Application**

Mehmet Akif KAY

Firat University
Institute of Educational Science
Division of Curriculum and Instruction
Elazığ, 2013; Page: XIV+148

The aim of this study is to evaluate the teachers' views about the assessment of the efficiency in the application of Pre-School education program implemented by Ministry of National Education in the Academic Year of 2013-2014. In this sense, 78 teachers who are employed in public schools with nursery class and in the independent nursery schools in Batman that are connected to the Ministry of National Education were interviewed. Within the scope of the interview, the attendants are directed semi-structured questions and efficiency of the program is evaluated.

In the study, qualitative research design is used. The research data are collected with interview forms, and N-VIVO-8 program is used in the data analysis.

A theme is created for every question, and totally seven themes are composed. When these themes are analyzed, it is possible to see the differences caused by daily education flow, the impact of activity plan on the acquisitions, the role of activity types on the acquisition, the sufficiency and contribution of acquisitions and indications, the difficulties faced in the program, the problems encountered in the application process, solution proposals and the differences between the old and new program.

When the conclusions are evaluated under these themes, it is understood that there are changes in the size of the activities, and the plan provides flexibility to the teacher in the course of teaching as well as being useful, neat, understandable and applicable. Besides, it is seen that the dimensions of the plan preparation and evaluation have changed. It has been determined that the activity plan contributes in a positive way and it conforms to the acquisitions and makes the teaching process more systematic. While most of the attendants have found the activity types as being satisfactory and

combining the activities contributes the child's improvement, few of them have maintained that they are not adequate.

When the conclusions about the acquisitions and indications are analyzed, it is concluded that the acquisitions are satisfactory, clear, understandable and detailed, and they are suitable for the children's ages. The difficult parts of the program are the low levels of ages, unsuitable class design, having a lot of evaluations and the difficulty of planning process. The problems encountered in the course of the implementation process are the lack of materials, not informing the teachers, long process of preparing a plan and the mixed aged groups. When the solution proposals are mentioned, the attention is mostly drawn to the fact that teachers should be informed of the plan and asked for their opinions, they should also be trained before the application. In addition to these, organizing a good class environment and renewing the evaluation part are the other important issues addressed. The main difference of the new program from the old one is that it is generally more detailed, student-centered, more flexible and more applicable.

Key Words: Education, Pre-school Education, Pre-school Education Program, Program Evaluation

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	I
BEYANNAME	II
ÖN SÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLolar LİSTESİ	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XII
EKLER LİSTESİ.....	XIII
SİMGELER/KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIV

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar.....	4

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	6
2.1. Eğitim	6
2.1.1. Eğitim Programının Tanımı.....	7
2.1.2. Eğitimde Program Geliştirme.....	8
2.1.3. Eğitim Programlarında Değerlendirme	10
2.2. Okul Öncesi Eğitim	12
2.2.1. Okulöncesi Eğitimin Önemi	13
2.2.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları	15
2.2.3. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri	16
2.3. Dünyada Okulöncesi Eğitim.....	18

2.3.1. Japonya.....	19
2.3.2. İspanya.....	20
2.3.3. Almanya	20
2.3.4. Fransa	21
2.3.5. Çin Halk Cumhuriyeti	22
2.3.6. Azerbaycan	23
2.3.7. Amerika Birleşik Devletleri	24
2.4. Türkiye’de Okulöncesi Eğitim	26
2.4.1. Osmanlı Dönemi Okulöncesi Eğitim	26
2.4.2. Cumhuriyet Sonrası Okulöncesi Eğitim.....	28
2.4.3. Milli Eğitim Şuralarında Okul Öncesi Eğitim.....	30
2.4.4. Türkiye’de Uygulanan Okulöncesi Eğitim Modelleri.....	33
2.4.4.1. Kurum Merkezli Eğitim.....	33
2.4.4.2. Aile Merkezli Eğitim	35
2.4.4.3. Kurum Aile ve Toplum Merkezli Eğitim	35
2.4.4.4. Uzaktan Eğitim	36
2.5. Okul Öncesi Eğitim Programı (Oöep)	37
2.5.1. Okul Öncesi Eğitim Programın Tanımı ve Önemi	37
2.5.2. Türkiye’de Uygulanan Okulöncesi Eğitim Programları.....	38
2.5.3. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı.....	40
2.5.3.1. Uygulama Alanları.....	42
2.5.3.2. Etkinlik Çeşitleri ve Açıklamaları	43
2.5.3.3. Aylık Eğitim Planı	44
2.5.3.4. Günlük Eğitim Akışı.....	45
2.5.3.5. Okul Öncesi Eğitimin Değerlendirilmesi	46
2.5.3.5.1. Çocukların Değerlendirilmesi.....	46
2.5.3.5.2. Programın Değerlendirilmesi.....	47
2.5.3.5.3. Öğretmenin Kendini Değerlendirmesi.....	47
2.5.4. Okulöncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (Obader)	48
2.6. İlgili Çalışmalar	48
2.6.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	48
2.6.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	51

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	54
3.1. Araştırmanın Modeli.....	54
3.2. Çalışma Grubu	54
3.3. Veri Toplama Araçları	57
3.4. Veri Toplama Süreci.....	57
3.5. Verilerin Analizi	57

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR	61
4.1. Günlük eğitim akışının getirdiği farklılıklara ilişkin çözümler	61
4.2. Etkinlik planının kazanımları edinmedeki rollerine ilişkin çözümler.....	69
4.3. Etkinlik türlerinin kazanım edinmedeki etkilerine ilişkin çözümler.....	76
4.4. Gelişim alanlarındaki kazanım ve göstergelerin yeterliliğine ilişkin çözümler.....	82
4.5. Programın uygulanmasında güçlük çekilen yönler ile ilişkin çözümler	89
4.6. Programda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin çözümler	94
4.7. Programın daha önceki yıllarda uygulanan programdan farklılıklarına ilişkin çözümler.....	105

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	111
5.1. Sonuç	111
5.2. Tartışma	114
5.3. Öneriler	123
KAYNAKLAR	125
EKLER	134
ÖZGEÇMİŞ	148

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgiler	56
Tablo 2. Günlük eğitim akışının getirdiği farklılıklara ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları	61
Tablo 3. Etkinlik planının kazanımları edinmedeki rollerine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.....	70
Tablo 4. Etkinlik türlerinin kazanım edinmedeki etkilerine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.....	77
Tablo 5. Gelişim alanlarındaki kazanım ve göstergelerin yeterliliğine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları	83
Tablo 6. Programın uygulanmasında güçlük çekilen yönlere ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.....	89
Tablo 7. Programda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.....	95
Tablo 8. Programın daha önceki yıllarda uygulanan programdan farklılıklarına ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları	106

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İdeal bir sınıf modeli.....	43
Şekil 2. Sınıfın küçük olması durumunda iki merkezli sınıf modeli örneği.....	43
Şekil 3. Günlük eğitim akışının getirdiği farklılıklara ilişkin katılımcı görüşleri modeli	63
Şekil 4. Etkinlik planının kazanımları edinmedeki rollerine ilişkin katılımcı görüşleri modeli	71
Şekil 5. Etkinlik türlerinin kazanım edinmedeki etkilerine ilişkin katılımcı görüşleri modeli	78
Şekil 6. Gelişim alanlarındaki kazanım ve göstergelerin yeterliliğine ilişkin katılımcı görüşleri modeli	84
Şekil 7. Programın uygulanmasında günlük çekilen yönere ilişkin katılımcı görüşleri modeli	90
Şekil 8. Programda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin katılımcı görüşleri modeli	97
Şekil 9. Programın daha önceki yıllarda uygulanan programdan farklılıklarına ilişkin katılımcı görüşleri modeli.....	107

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Uygulama Yapılan Okullar	134
Ek 2. Araştırma Ölçeği	135
Ek 3. İntihal Raporu.....	137
Ek 4. Özgeçmiş	148

SİMGELER/KISALTMALAR LİSTESİ

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- SHÇK** : Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
- OÖEP** : Okulöncesi Eğitim Programı
- OBADER** : Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı ile
Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi
- AÇEP** : Anne Çocuk Eğitim Programı

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Toplumun inşasında eğitim büyük bir önem taşımaktadır. Eğitimin ilk aşaması olan okulöncesi eğitim bu insanın temelini teşkil etmesi sebebiyle ayrıca ehemmiyetlidir.

Okul öncesi eğitim; çocukların ihtiyaçları ve kabiliyetleri göz önünde bulundurularak, onları birçok yönden geliştirmeyi, bir sonraki eğitim kurumuna ve hayata hazırlamayı hedefleyen, kişilik yapısının temellendiği, aile katılımının ve öğretmenlerin etkin olduğu bir eğitim aşamasıdır. Bu dönem yaşamın diğer dönemlerinden farklı olarak kişinin gelişiminde kritik bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Kişilerin gelişiminin büyük bir kısmı 0-6 yaş arasında şekillenmektedir (Tanrıverdi ve Erişen, 2010: 1644). “Okulöncesi eğitim, çevresini merak eden, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş çocuğun bu özelliklerini yönetme, teşvik etme ve geliştirme gibi çok önemli bir görevi üstlenmiştir” (Senemoğlu, 1994: 21).

Eğitimin istendik konuma gelmesi eğitimin işleyişine hizmet edecek iyi bir eğitim programının uygulanmasıyla gerçekleşecektir. Bu bağlamda iyi bir okulöncesi eğitimin gerçekleşmesi içinde uygulanan eğitim programının uygulanabilir olması ve günümüz gereksinimleri ve toplumsal beklentilere yönelik olarak ta geliştirilmeye açık olmalıdır. Okulöncesi eğitimde program geliştirme çalışmaları hedef kitlenin özellikleri göz önünde bulundurularak yapılması ehemmiyetlidir. Her ne kadar çocuklar yaş grupları açısından aynı olsa da farklı gelişimsel özellikler gösterebilmekte, sosyal ve kültürel açıdan farklı bir ortamdan gelebilmektedirler. Bu sebeple bütün çocukların taşıdığı özellikler göz önünde bulundurularak eğitim programları düzenlenmelidir (Kandır ve diğ. 2010: 7). Programın geliştirilmesinde değerlendirme basamağı büyük önem arz etmektedir. Uygulama aşamasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi, yapılan geri bildirimler ve değerlendirmeler neticesinde programın geliştirilmesi sağlanabilecektir.

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).

1.1. Problem

Eğitim nerde ve hangi seviyede olursa olsun, çocuğun gelişim durumunu, ilgilerini, gereksinimlerini, yeteneklerini ve içinde bulunduğu çevrenin koşullarını bilmek ve karşılaştığı problemlerle ilgili görüş sahibi olmak gerekmektedir. Etkili bir eğitimden ancak bu durumda söz edilebilir (Şıvgın, 2005: 73). Eğitimin başarıya ulaşması etkili bir eğitim sistemiyle gerçekleştiği söylenebilir. Toplumun düzenini sağlamada nitelikli insan gücünü yetiştirilmesi eğitim sistemleri yükümlülüğündedir. Bu yükümlülük, eğitim programlarının toplumun iç dinamiklerini ön plana alarak, toplumsal ihtiyaçları karşılayabilecek nitelikte hazırlanmalarıyla, yerine getirilebilir. Bu yüzden, programlar çağdaş gelişmelere ve yeniliklere açık bir biçimde düzenlenerek, kişileri bu değişimlere uyum sağlayacak biçimde yetiştirecek potansiyele sahip olmalıdır (Gömleksiz ve Kan, 2007: 60).

Uygulamalı bir bilim alanı olan eğitimde istendik amacı elde etmenin en etkili yollarından biri, bilim ve teknolojiye ortaya çıkan değişime ve gelişmelere paralel olarak eğitim programlarının da devamlı olarak geliştirilmesidir (Erişen,1998: 79). Eğitim programları, nitelikli bir eğitim yapısı oluşturma, ülkenin kalkınmasını ve gelişmesine imkân sağlayacak kaliteli insan gücü geliştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini destekleme gibi hedeflere uygun olarak geliştirilirler (Özdemir, 2009: 127).

Program geliştirme çalışmaları her ne kadar alan uzmanları tarafından yapılırsa da geri bildirimler için uygulayıcılara ihtiyaç vardır. Programın hazırlanıp uygulanmak üzere yürürlüğe konulması ile o program tamamen kendi haline bırakılmamalıdır. Uygulamalarda aksaklıkların olup olmadığının araştırılması ve öğretmenlerin yaptığı geri bildirimler sayesinde daha kullanılabilir hale getirilerek süreklilik amaçlanmalıdır (Cömert, 2003a: 136).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Batman il merkezinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, bünyesinde anasınıfı olan resmi ilkokullar ve bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013-

2014 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ki kazanımların uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi konusunda görüşlerini değerlendirmektedir. Araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırma aşamasında 2013 okulöncesi eğitim programıyla ilgili okulöncesi öğretmenlerinin görüşleri alınmış, aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. 2013 okul öncesi eğitim programındaki günlük eğitim akışının 2006 programındaki günlük plandan farklılığına/ayrıştığı noktalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Etkinlik planının çocukların kazanımları edinmeleri açısından katkısına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. 2013 okul öncesi eğitim programındaki etkinlik türlerinin çocukların kazanımları edinmelerindeki katkı ve yeterliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. 2013 okul öncesi eğitim programındaki gelişim alanlarındaki kazanım ve göstergelerin yeterliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
5. 2013 okul öncesi eğitim programının uygulanmasında güçlük çekilen yönleri nelerdir?
6. 2013 okul öncesi eğitim programını uygularken karşılaştığınız sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?
7. 2013 okul öncesi eğitim programının daha önceki yıllarda uygulanan programdan farklılıklarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocukların tüm gelişimsel özellikleri yaş grupları eğitimsel ihtiyaçları ve çevresel etkiler perspektifinde ele alınan ve uygulanan eğitim programları okulöncesi eğitimde eğitimin kalitesini belirleyen en önemli hususlardan biridir. İyi bir okul öncesi eğitim programı çocukların okulun ve çevrenin yapısına uygun farklı yaklaşımların bir arada kullanılmasını gerektirmektedir (Çaltık, 2004: 89).

Aral ve arkadaşları (2011: 64-65) okulöncesi eğitime devam eden çocuklardan beklenen düzeyde yararlanılabilmesi ve öğretmenin verimli olabilmesinin sadece eğitim programının çok iyi bilinmesi ve uygulanmasıyla mümkün olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca 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 sağlanacağını, bu rehberlik hizmetinin de belirli bir “eğitim programı” dâhilinde yapılabileceğini belirtmişlerdir.

Okulöncesi eğitim programının iyi anlaşılması ve değerlendirme aşamasında yapılan dönütlerle programın eksiklerin tespiti okul öncesi eğitimin gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle 2013 okul öncesi eğitim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin yapacakları geribildirimlerin programın geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma 2013 okul öncesi eğitim programının uygulamadaki etkililiğini öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Henüz yeni olarak okulöncesi eğitim programı 2013–2014 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulduğu için bu programla ilgili çok fazla ayrıntılı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle yapılacak olan bu çalışmanın, 2013 okulöncesi eğitim programının uygulamadaki etkililiğini tespit etmeyi amaçlaması nedeniyle ve programa yönelik yeni fikirler ortaya çıkarması açısından bir sonraki çalışmalara kaynak olma özelliği taşımaktadır.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenler,2013 okulöncesi eğitim programıyla ilgili hazırlanan sorulara içtenlikle ve samimi olarak cevap vermişlerdir.
2. Araştırma için uygulanan yöntem, araştırmanın amacı için uygundur.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2013–2014 eğitim-öğretim yılında Batman il merkezinde bulunan resmi ilkokullarında bulunan anasınıflarında ve anaokullarında görev yapan okulöncesi eğitimi veren öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırma, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem yılı, eğitim verdiği yaş grubu, programla ilgili aldıkları eğitim durumu, mezun oldukları okul türü ve mezun oldukları program türü gibi değişkenlerle sınırlıdır.
3. Araştırma, ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim Programı: Öğrenen kişiye, okul içinde ve dışında planlanmış olan etkinliklerle gerçekleşen öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2011: 4).

Okulöncesi Eğitim: 0-6 yaş arası çocukların gelişim seviyeleriyle ve kişisel özellikleriyle uyumlu zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan; çocukları fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal açılardan gelişmelerine imkân tanıyan, toplumun değer yargıları doğrultusunda yönlendirilen ve temel eğitime hazır hale getiren eğitim sürecidir (Gürkan, 2010: 5).

Okulöncesi Eğitim Programı: Hem genel hem de belirlenmiş özel amaç ve kazanımları bulunan, öğretmenin bir gün de etkinlikler yoluyla amaçları kazandırmaya çalıştığı, öğrenmenin gerçekleştiği, planlanmış eğitimsel çerçeve veya yapıdır (Hirsh, 2004: 5 akt. Dilek ve Duman, 2014:143).

Program Değerlendirme: Eğitim faaliyetlerinin istenilen hedefe ulaşılmasına yardımcı olma derecesini, olumsuz bakış açısıyla istenilmeyen sonuçlara varılıp varılmadığını bu işlemler süresince harcanan enerjinin yerinde kullanılıp kullanılmadığının tespitinin yapılmasıdır (Ertürk,1979: 109).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. Eğitim

Eğitim alanında çalışan her bilim adamının, eğitimle uğraşan her eğitimcinin, kendine özgü geliştirdiği bir eğitim tanımı vardır.

Sosyologlarca eğitim; kişinin içinde bulunduğu topluma uyması ve en güzel şekliyle toplum içindeki görevini yapabilecek özellikleri elde edebilmesi olarak değerlendirilir. Psikologlarsa eğitimi daha çok, kişinin kabiliyetlerinin en üst seviyeye yükseltilmesi olarak değerlendirirler (Çalık, 2006: 14-15). Bu bilim dallarının penceresinden bakılarak yapılan eğitim tanımlarının yanında eğitimcilerin kendi tanımları da mevcuttur. Ertürk (1979: 9) eğitimi tanımlarken birbirinden farklı altı kelimeyle şu şekilde ifade etmiştir: “1-Disiplin, 2-Sosyal Hizmet,3-Kazanıtı, 4-Öğrenim, 5-Sosyal kurum, 6-Kasıtlı Kültürleme Süreci”. Sönmez (2010: 2) eğitimi belirtirken kısaca “kültürleme süreci” veya kişinin kültürel değerleri eğitimle kazanma aşaması olarak değerlendirmektedir.

Akyüz’e (2013: 2) göre eğitim, bireyin zihnen, bedenen, duygusal, toplumsal kabiliyetlerinin, davranışlarının en uygun şekliyle veya istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bazı hedeflere dönük yeni kabiliyetler, davranışlar, bilgiler edindirilmesi yolundaki çalışmaların tamamıdır. Ergün (2014: 1-2) eğitimi bir amaç dâhilinde bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istenilen değişiklikleri ortaya çıkarma süreci olarak yorumlamaktadır. Ayrıca eğitimi insanda mevcut bulunan eğilimleri büyüme ve olgunlaşma aşamasında uyararak olumlu açıdan desteklemek olarak ifade etmektedir. Senemoğlu’ da (2010: 86) Ergün’e benzer bir ifadeyle eğitimi genel anlamıyla istendik davranış değiştirme veya meydana getirme aşaması olarak belirtmektedir. Tezcan (1985: 4) ise eğitimi, kişinin içinde bulunduğu toplumda kabiliyetini, tutumlarını ve olumlu olarak görülen diğer davranış tarzlarını geliştirdiği süreçlerin tümü olarak ifade etmektedir.

Eğitimle alakalı planlanan tüm işlemler, belirli bir hedefe varmak ve önceden belli olan faaliyetleri gerçekleştirmek içindir (Şişman, 2007: 19). Ulaşılması arzulanan hedefe varılmak için işlemlerin önceden planlanıp bir sıra dâhilinde olması gerekmektedir. Bütün yapılan işlerde gerçekleştirilecek görevlerin önceden belirli bir

programla sürdürülmesi uygulayıcılara amaca ulaşma noktasında kolaylık sağlayacaktır (Uzun, 2007: 2). Bu işlemlerin gerçekleşmesine imkân tanıyacak sistem eğitim programlarıyla mümkün kılınacaktır.

2.1.1. Eğitim Programının Tanımı

Eğitim Programlarının tanımına baktığımızda M. Ö. birinci yüzyıla kadar dayanan bir geçmişinden söz edilmektedir. Julius Ceaser ve askerleri Roma'da yarış arabalarının, aynı yönergede gittiği koşu pistinin var olması ve bunu (Curriculum) “izlenen yol” olarak kullanması ve bu kavramın zamanla somut bir kavramdan soyut bir kavrama geçişinin sağlanmasıyla eğitim programı olarak kullanılmaya başlandığı belirtilmektedir (Oliva, 1988. akt. Demirel, 2011: 1). Program çalışmalarının Türkiye'deki öncülerinden Ertürk (1979: 96) tanımında programı yetişek olarak nitelendirmekte ve öğrenciler için “öğrenme yaşantıları düzeni” olduğunu belirtmekle beraber eğitimciler için “eğitim durumları düzeni” ya da kısa anlamıyla “eğitme düzeni” olarak ifade etmektedir. Doğan, (1974: 361) öğrencinin önceden belirlenen hedefe varması farklı bir ifadeyle davranışında istenilen bir değişim gerçekleşmesi için yapılan planlamanın eğitim programı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca öğrenciden beklenen öğrenmeyi ortaya çıkarmak için faaliyetlerin tümünün planlanması gerektiğini belirtmiştir.

Varış'ın (1996: 14) eğitim programı tanımında bir eğitim kurumunun, milli eğitimin ve kurumun çocuklar, gençler ve yetişkinlerin amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri hayata geçirmesi için sağladığı, işlemlerin tamamı olarak nitelenmektedir. Ayrıca öğretimin ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler eğitim programlarının kapsamında bulunduğunu belirtmiştir. Walker (2003: 5) ise eğitim programını okul ortamında öğretme ve öğrenmenin gerçekleşmesi için içerik ve hedeflerin sıralanmasının özel bir yolu olarak tanımlamaktadır.

Eğitim programını ders veya faaliyet listesiyle sınırlandırmak basit ve dar bir çerçeveye yerleştirmek yeterli olmayan bir yaklaşımdır. Tyler ve Taba eğitim programını istenilen hedeflere varmak için stratejileri içeren bir eylem planı ya da yazılı bir doküman bir yol haritası olarak değerlendirmişlerdir. Bu görüş doğrultusunda birleşenler eğitim programında “amaçlar, hedefler, konu alanı, öğretimin düzenlenmesi

ve değerlendirme” olgularına önem vermişlerdir (Ornstain ve Hunkings, 1988,akt. Erden, 1998: 3).

Eğitim programı ve Öğretim programları kavramları çoğu zaman karıştırılmakta birbirlerinin yerine kullanılmaktadırlar. Saylor, Alexander ve Lewis’ e göre öğretim programı bir plandır. Eğitim programı ise okul yönetiminin gözetiminde öğrenme deneyimlerinin bir plan ve program çerçevesinde meydana gelmesidir (Demirel, 2011: 6-7). Varış (1996: 14) Eğitim programı ve öğretim programı sınırlarını şöyle ifade etmektedir:

Eğitim programı: Öğrenen kişiye Okul içinde ve dışındaki planlanmış tüm faaliyetler olarak belirtmektedir.

Öğretim programı: Okul içi veya dışında dersin öğretimiyle ilgili bilgi ve becerilerin eğitim programının amaçları doğrultusunda planlı bir şekilde kazandırılmasına yönelik bir programdır.

2.1.2. Eğitimde Program Geliştirme

Eğitimin kalitesinin artırılması, eğitim kurumlarının en önemli çalışmalarından biridir. Bütün eğitim kurumlarında tüm eğitim faaliyetleri önceden hazırlanan bir program dâhilinde yürütülmektedir. Kurumda kişiye kazandırılmak istenen davranışın ne şekilde edineceği eğitim programlarında mevcuttur. Bu sebeple eğitimin kalitesi büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır. Eğitimde kalite çitasının yükseltilmesi, uygulanmakta olan programın aksaklık ve eksiklikleri giderilmesi, toplumdaki ve bilim alanlarındaki değişimlere göre yeniden düzenlenmesi, programların geliştirilmesiyle meydana gelecektir. Ayrıca programları daha etkili hale getirecek doğru kararların alınabilmesi, bu kararların dayanaklarının bilimsel çalışmalarla araştırılmasına ve uygulamaların değerlendirilmesine bağlıdır (Erden,1998: 2). Akpınar (2011: 31) program geliştirmeyi hazırlanmış olan programın uygulama aşamasında araştırma yoluyla sürekli geliştirilmesi daha verimli hale getirilmesi için yapılan bütün faaliyetler olarak tanımlamıştır.

Demirel’in (2011: 5) program geliştirmeye ilgili eğitim programında bulunan dört ögenin (hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) kendi aralarındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak ifade etmiştir. Varış’ın (1996: 17) program geliştirme tanımına baktığımızda ise, okul içi ve dışı milli eğitimin ve okulun hedeflerine varmak için tertiplenen içerik ve faaliyetlerin uygun yöntem ve tekniklerle

geliştirilmesine yönelik çabaların tamamı olarak belirtilmektedir. Eğitim programlarının yapısının birbirleriyle dayanışma halinde olan boyutları kapsadığı vurgulanmaktadır.

Program geliştirme tek yönlü bir çalışma olmamakla beraber, tüm toplumu ilgilendiren ve etkileyen bir süreçtir (Gömleksiz, 2005: 364). Eğitim programlarını geliştirme aşamalarında değişen ve gelişen dünyaya paralel olarak farklı boyutlar ortaya çıkmaktadır. Tutkun (2010: 1012) yaptığı çalışmada içinde bulunduğumuz 21. yüzyılda eğitim programı geliştirme ve düzenleme aşamalarında ön plana çıkan boyutları şu şekilde sıralamaktadır:

1. Eğitim programının planlanması ve yeni bir düzene getirilmesi bütün olarak incelenmelidir.
2. Eğitim programında disiplinler arası ilişki azami seviyede kurulması gerekmektedir.
3. Eğitim programının uygulama aşamasındaki başarısında, ekonomik durum, öğrencilerin seviyeleri, var olan materyaller, teknolojik altyapı, ailelerin öngörülerini, kamuoyunun yardımı ve benzeri etmenler üst seviyeye çıkarılmalıdır.
4. Program geliştirme aşaması geniş kesimlerin içinde bulunduğu, katılımcı bir yaklaşımla devam ettirilmelidir.
5. Program geliştirme aşamasına öğretmen katılmalı ve etkin bir görev alarak programa katkı sağlamalıdır.
6. Tüm gelişime ve değişime açık dinamik bir program ortaya çıkarılmalıdır.
7. Program geliştirmenin iki ana ögesi, kişiyi bir işe ve bir sonraki eğitime hazırlama aşamasıdır.
8. Eğitim programlarında farklı kültürler ve küresel dünyanın bir vatandaşı olma konularına yer verilmelidir.
9. Okullar, öğrenme birlikleri olarak tekrar oluşturulmalıdır.
10. Eğitimde program geliştirme, eğitim sistemlerini yenileme ve toplumun kalitesinin artması için hiç bitmeyecek bir zaman dilimi olarak algılanması gerekmektedir.

Genel olarak program geliştirme süreklilik isteyen ve hiçbir zaman sonlanmayacak bir eğitim faaliyeti olarak kabul edilebilir.

2.1.3. Eğitim Programlarında Değerlendirme

Program geliştirme sürecinin önemli bir basamağı olan değerlendirme büyük önem arz etmektedir. Değerlendirme sürecinde elde edilecek sonuçlar programın geliştirilmesi gereken noktalarına ışık tutan etmenlerdir.

Program değerlendirme, farklı ölçme araçları ve teknikleriyle eğitim programlarının etkililiği konusunda veri elde etme, bir araya getirilen verileri programın etkililiğinin sembolleri olan ölçütlerle mukayese ettirerek fikir yürütmeye ve programın etkililiği konusunda karar verme aşamasıdır (Erden,1998: 10; Gözütok, 1999 akt. Güven ve İleri, 2006: 144). Kaya'ya (1997: 59) göre program değerlendirme bir programda bulunan tüm öğelerin veya bir ya da birden fazla öğenin etkisi, etkililiği ve sahip olabileceği bütün ürünlerin yargılanması için bilgilerin bir araya getirilerek çözüme kavuşturulması ve yorumu olarak kabul edilebilir. Bay ve Karakaya (2006: 110) program değerlendirmeyi hazırlanan programın etkililiği konusunda karar verme ya da programın kıymetini tespit etme aşaması olarak tanımlamaktadırlar.

Ortaya çıkan ürünü inceleyici, yan etkileri kollayıcı ve üründeki eksikliklerle olumsuzlukların sebeplerini tespit edecek bir yaklaşımla yapılacak bir değerlendirmeyle, eğitim faaliyetlerinin temelinde var olan sayıtların sağlamlık, hedeflerin isabet, durumların etkililik dereceleri hakkında güvenilir kararlar verilebilir. Bu bağlamda ele geçen bulgular neticesinde var olan yetişiğin daha iyiye doğru geliştirilmesi imkân dâhilindedir (Ertürk, 1979: 120). Bir eğitim programının başarısı bütün öğrencilerin istenilen hedefe varmasını gerektirir. Yalnız bu her zaman gerçekleşmeyebilir, buna bağlı olarak programın uygulanmasından sonra eksik kalan veya olumsuz işleyen öğelerin olup olmadığının belirlenmesi ve eğer aksaklık oluşturan bir öğe varsa onu tespit etmek ve gerekli düzenlemeyi gerçekleştirmek amacıyla program değerlendirilmelidir (Demirel, 2011: 193).

Program değerlendirme çalışmaları bir sistem dâhilinde olması gerekmektedir. Bunun faydası değerlendirmeyi yapılandırarak ve daha kapsamlı hale getirmektir. Değerlendirmenin başından sonuna kadar olan aşamalarında birbiriyle ilişki içinde olan birçok işlem vardır. Bu işlemlerden bir kısmının değerlendirmenin temelini oluşturduğu söylenebilir. Değerlendirmenin temelleri olabilecek işlemler ise şunlardır (Kaya,1997: 59-60):

1. Anlamın Kesinleştirilmesi (Program değerlendirmenin neyi ifade ettiğinin belirtilmesi)
2. Amacın Belirlenmesi (Neyin değerlendirileceği)
3. Anahtar tarafların belirlenmesi(Değerlendirme sürecindeki kişiler)
4. Olanakların ve belirlenmesi(Değerlendirme sürecindeki maliyet)
5. Yanıt aranacak soruların belirlenmesi(Değerlendirme sürecinde cevabı olan soruların sorulması)
6. Tasarının kesinleşmesi(Değerlendirme sürecinin amaçlarının kurallarının ortaya konulması)
7. Verilerin bir araya getirilmesi (Değerlendirme sürecindeki verilerin bir araya getirilmesi)
8. Verilerin çözümlenmesinin yapılması (Verilerin Analizinin gerçekleştirilmesi)
9. Elde edilen sonuçları yorumlama ve ilgili birimlere iletilmesi
(Değerlendirme sonucunda ortaya çıkan verilerin ilgililere iletilmesi)

Eğitim programlarının değerlendirilmesiyle ilgili farklı değerlendirme yaklaşımları mevcuttur. Ertürk (1979: 114-115) bu değerlendirme yaklaşımlarını altı grupta sınıflandırmaktadır. “1-Yetişek tasarısına bakarak 2-Ortama bakarak 3-başarıya bakarak 4-Erişmeye bakarak 5-Öğrenmeye bakarak 6-Ürüne bakarak”

Eğitim programlarındaki farklı değerlendirme yaklaşımlarıyla beraber çeşitli program değerlendirme modelleri ortaya çıkmıştır. Program değerlendirme modelleri program geliştirme yaklaşımlarına göre farklılık gösterebilmektedir. Farklı program geliştirme görüşleri sebebiyle program değerlendirme için de tek bir model önermek imkânsızdır. Araştırmacılar program değerlendirme aşamalarında kendi hedeflerine en çok uyan modeli seçebilir ya da bu modellerden istifade ederek farklı bir model geliştirebilirler (Erden, 1998: 11). Program değerlendirme karmaşık bir aşamadır. Bu sebeple de eğitimde ve eğitime benzeyen alanlarda değerlendirme çalışmaları yapanlar değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda farklı yaklaşımlar savunmuşlardır. Geçen yirmi yılda elliden fazla farklı değerlendirme modeli geliştirilmiştir (Bay ve Karakaya, 2006: 110).

Erden'e (1998: 11) göre birbirinden farklı kavram ve görüş getiren bazı popüler modeller şunlardır:

1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli
2. Stufflebeam' in Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli
3. Eğitsel Eleştiri Modeli

Program değerlendirme aşamalarında programın bütün yönleriyle incelenmesi uygun görülmektedir. Sadece ürün ve erişime bakılarak yapılacak değerlendirmeyle yalnızca öğrencilerde ortaya çıkan davranış değişiklikleri hakkında yargıya varılabilir. Programda bulunan eksik yönlerin tespiti için bu değerlendirme ihtiyacı karşılamayacaktır. Örnek olarak yanlış belirlenmiş hedeflerde veya öğretim faaliyetlerinde istenmeyen sonuçlar meydana çıkabilmektedir. Bu açıdan eğitim programının bütün boyutlarıyla değerlendirilmesi gerekmektedir (Cömert, 2003b: 19).

2.2. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan temel eğitime başladığı zamana kadar devam eden sıfır altı yaş arasındaki dönem dâhilinde çocukların daha sonraki hayatlarında önemli bir yer işgal eden bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı bu bağlamda kişiliğinin şekillendiği "Erken Çocukluk Çağı" olarak adlandırılan gelişim ve eğitim aşaması olarak tanımlanabilmektedir (Aral, ve diğ., 2001: 15).

Başka bir tanımla, 0-72 ay arasında bulunan çocukların gelişim seviyelerine ve kişisel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanaklarını sağlayan; onların fiziksel zihinsel, duygusal ve sosyal açılarından gelişmelerine imkân tanıyan, toplumun değer yargıları doğrultusunda onları en iyi şekilde teşvik ettiren ve ilköğretim sürecine hazır hale getiren temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim aşamasıdır (Poyraz ve Dere, 2011: 19). Dirim'e (2004: 7) göre okul öncesi eğitim, 0-6 yaş arası çocuğun doğuştan getirdiği kabiliyetlerini farklılıklarını geliştirerek fiziksel, zihinsel, sosyal ve sanatsal yaşamını oluşturan bir süreçtir.

Özetlenecek olursa okulöncesi eğitim bireyin doğumuyla başlayıp ilköğretime başlamasıyla biten, gelişimin çok hızlı olduğu bu süreçte gelişimsel alanlara değer yargıları serpiştirilerek geliştirilen, kişilik yapısının büyük ölçüde şekillendiği çok önemli bir zaman dilimi olarak ifade edilebilir.

2.2.1. Okulöncesi Eğitimin Önemi

Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için çok ehemmiyetlidir. Okul öncesi dönem beyin gelişiminin en süratli olduğu süreçtir. Beyin gelişiminin olduğu bu süreçte çocuğun kendi potansiyelini gerçekleştirmesinin ve topluma faydalı bir birey olabilmesinin önü açılmış olur. Ayrıca beynin çevresel etkilere en açık olduğu dönemi kapsamaktadır. Bu bağlamda çevre, çocuğun gelişimine ve öğrenme motivasyonuna etki eder. Çocuğun neyi ne hızla öğrenebileceği ne kadar keşfedebileceği, çevresinin ona vereceği destek ve olanaklarla doğru orantılıdır (MEB, 2013: 12). Okulöncesi eğitim, çocuğun duygularının geliştiği ve algılama yeteneğinin arttığı, akıl yürütme sebep-sonuç ilişkileri kurma sürecidir. Çocuğu genel kültürel değerlerinden beslenen sosyal bir ortam içerisinde eğiterek, toplumun kültürel değerlerini özümlemesini sağlar. Ayrıca kendi düşünce ve duygularını ifade etme imkânı sağlayarak kendini gerçekleştirmesine ortam sağlar (Şahin, 2005: 2 akt. Düşek, 2008: 10). 0-6 yaş arası, çocukların gelişimlerinin en süratli olduğu dönemdir. Bu dönemdeki gelişmelerin çocuğun daha sonraki yıllarda öğrenme ve büyüme kabiliyetlerini ciddi manada etkilemektedir. Bloom'un yaptığı araştırmaya göre 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişmenin %50' si 4 yaşına , %30' u 4 yaşından 8 yaşına, %20'si ise 8 yaşından 17 yaşına kadar oluşmakta olduğunu belirtmektedirler. Okul öncesi dönemdeki kaliteli eğitimin ne kadar önem vurguladığı ortaya çıkmaktadır. Çocuğun yetenek ve becerilerini geliştirmek iyi bir şekilde planlanmış, sistemli bir okulöncesi eğitim ile olur (Poyraz ve Dere, 2011: 15).

Çocuk okul öncesi eğitimde kendini tanıyıp, ifade etmeyi, kendi özelliklerini keşfederek başkalarının varlığını kabullenmeyi, onların haklarına saygılı olmayı, birlikte iş yapabilmeyi uyarıcı bir çevre yoluyla öğrenir. Bu, çocuğun bütün gelişim alanlarına ve sosyal uyumuna katkı sağlamakta çevrenin olumsuz koşullarını minimize ederek çocuğun ilköğretime hazırlanmasını desteklemektedir (Çimen, 2009: 8). Okulöncesi eğitim; çocukların kendini keşfetmesi, bağımsız bir kişilik kazanıp geliştirmesi, başkalarının haklarını gözeterek, paylaşmayı öğrenmesini sağlar. Çocuk, enerjik bir şekilde sağlıklı bir ortamda oynayarak sosyal deneyimler kazanır. Çocuğun içinde bulunduğu çevrenin dışında farklı bir sosyal ortamda, diğer toplumsal değerleri öğrenmesi ve benimsediği güzel alışkanlıkları pekiştirmesine yardımcı olur(Düşek, 2008: 11).

Okulöncesi eğitim her geçen gün birçok ülkede önem kazanarak yaygınlaşmıştır. Bu önemi kazanmanın altında bazı etmenler rol almıştır. Bu etmenlerden bazıları şunlardır (Gürkan, 2010: 5):

1. Çocuk gelişimiyle alakalı bilgilerin artışı ve hayatın ilk yıllarının sonraki yıllar üzerindeki tesirinin anlaşılmış olması
2. Yapılan araştırmalar neticesinde, ilköğretimde çocuğun kazanması istenen soyut öğrenmeler için önceden bir hazırlık sürecinin geçirilmesinin yararlı olacağı düşüncesi
3. Okulöncesi eğitimle edinilen sosyal uyumun çocukların sonraki öğrenmelerine katkı sağlamasının anlaşılması
4. Bütün sosyal katmanlarda, eğitimin bir sosyal guruptan bir başkasına geçişte önemli bir etmen olduğu şuuru varılması
5. Aile eğitiminden kaynaklanan eksikliklerin okul öncesi eğitimle giderilip, ilköğretime hazır hale getirilmesindeki faydasının anlaşılması
6. Hemen hemen tüm dünya ülkelerinde kadın işçilere duyulan ihtiyacın artması
7. Aile yapısının “çekirdek aile” olarak yaygınlaşması
8. Anayasalarda bulunan “vatandaşlarına fırsat eşitliği sağlamak” ilkesinin işler bir hal kazanması
9. Kadın haklarının yaygınlaşması ve kadına olan saygının artması
10. Şehirlere yapılan göçler neticesinde mimari yapının bozularak çocuklar için oyun alanlarının azalması

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğu farklı çocuklarla aynı ortamda bir araya getirerek zihinsel faaliyetlerini arttırıcı ortamlar sağlamaktadır. Akıl yürütme sürecinde yol gösterici olmasından dolayı çocukların düşünce ve duygularını açığa vurmalarını desteklemektedir (Şahin, 2000: 1). Ekonomik ve kültürel yapı açısından durumları farklı olan ailelerden gelen çocuklar arasındaki kültür farklılıklarını asgari düzeye indirmek ve eğitimde fırsat eşitliği sağladığı için okul öncesi eğitime ihtiyaç vardır (Yakar ve Gingök,1983: 9). Çocuğun bulunduğu çevrenin dışında yeni bir ortam olan okulöncesi eğitime geçişte ortama uyum çok önemlidir. Çocuğun içinde bulunduğu aile ortamından ayrılmasıyla ilgili Sharma ve diğ. (2004:205) ilk defa aileden uzaklaşacak olan çocuğun ailesinin olmadığı bir çevreye geçişinde ailenin önemli bir rol oynadığını belirtmektedirler. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki mevcut programlar ve çocuk için

hazırlanan ortam; planlı, sistemli, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun bir nitelikte olduğundan kurumlarda verilen okulöncesi eğitim önemlidir (Aral ve diğ., 2001: 15).

2.2.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Mialaret (1977) tarafından okulöncesi eğitim evrensel sayılabilecek amaçlarına baktığımızda üç ana başlıkta toplamıştır:

1. Toplumsal amaçlar:

- Çalışan annelere yardımcı olmak
- Çocuklara eğitim ortamı sunup, kendilerinin kişisel gelişimlerini desteklemek
- Çocukların kendileri veya başkalarıyla iletişime geçebilmeyi sağlayarak sosyalleşmesini sağlamak

2. Eğitici amaçlar: Duyu organlarını geliştirmek. Çocuğun çevreye olan ilgisini arttırmak

3. Gelişimsel amaçlar: Merkezinde çocuğun doğal gelişimi olmak şartıyla gelişimle ilgili deneyimleri önemsemek (Aral ve diğ., 2001: 13; Gürkan, 2010: 9; Oktay, 2002: 188).

Okulöncesi eğitimin temel ve genel amacı, 0-6 yaş çocuklarının, bilim çerçevesinde bakım, barınma ve korunmalarına çalışmak, gelişimlerini sağlayarak; sağlık ve beslenmeleri konusunda tüm önlemleri almak ve bu konulardaki etkinlikleri bir plan, program dâhilinde sürekli ve sistemli olarak devam ettirmek ve okula hazır hale getirmektir (Tos, 2001: 52). Zembat ve Zülfiyar'a (2006: 589) göre okulöncesi eğitimin temel amacı, çocuğu bütün gelişim alanlarında desteklemektir. Bu hedef doğrultusunda hazırlanan programları, çocuğun aktif katılımının yanında düşünme, araştırma, inceleme, gözlemlene, ifade etme vb. kabiliyetlerinin gelişimini sağlamalıdır. Çimen'e (2009: 7) göre ise okul öncesi eğitimde amaç; çevresine karşı duyarlı, kendinin ve başkalarının haklarına saygılı, araştırma, inceleme ve olaylar arasında bağlantı kurmayı öğrenen öz denetimini sağlayan ve kendini rahat bir şekilde ifade eden birey yetiştirmektir. Ayrıca yeteneklerinin farkında, üretken, yaratıcı, kendine güvenen bireyler yetiştirilerek gelişim alanlarında yeterli düzeye ulaşmasını sağlamaktır.

1973 yılında çıkan 1793 Sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu’nda okul öncesi eğitim amaçları şu şekildedir (MEB, 1973).

Madde 20 – Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

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

En son yayınlanan 2013 okul öncesi eğitim programında geçen okul öncesi amaç ve görevleri kısmı aynı şekilde yer almaktadır.

2.2.3. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri

Okulöncesi eğitimdeki programın başarısı, programın içi kadar hangi ilkelere dayandığıyla ilgilidir. Eğitimcinin bu ilkeleri iyi anlayarak bunları uygulamalarında göstermesi, denetmenlerinde hangi uygulamanın hangi ilkeye dayandığını dikkat ederek ona yol göstermesi ehemmiyetlidir (Oktay ve diğ. 2006: 4). Yaşamın temelini teşkil etmesi açısından okulöncesi eğitim, nasıl bir eğitim verildiği çocuğun sağlıklı gelişimi açısından önem arz etmektedir. Bu süreçte çocuğun hangi ilkelere beslendiği ayrıca önemlidir. Evrensel ilkelerle beraber bu ilkeler doğrultusunda her ülkenin kendi ilkelerini ortaya koyma olanağı da mevcuttur. Bu bağlamda ülkemiz açısından üzerinde durulması gereken ilkeler şu şekilde sıralanabilir (Oktay, 2010: 72).

1. Her çocuk kendine özgü bir bireydir.
2. Okulöncesi dönem hayatın temelini teşkil etmektedir.
3. Çocuğun gelişiminde özel alıcı dönemler bulunmaktadır.
4. Eğitim çocuğun ihtiyaçlarıyla ilişkili olmalıdır.
5. Okulöncesi dönem gelişimin her yönüyle ilişkili olduğundan çocuğun bütünlüğünü sağlamalıdır.
6. Eğitim sürecinde çocuğun yoğun katılımı ve ilgisi önem arz etmektedir.
7. Öğrenme eylemi çocuğun bildiklerinden başlayarak var olanın üzerine eklemeler yapılarak pekiştirilmesidir

8. Çocuğun kendini denetlemesine imkân sağlamalıdır.
9. Oyun çocuk için en ehemmiyetli yöntemdir.
10. Çocuğun çevresiyle olan ilişkileri onun gelişimi açısından çok önemlidir.
11. Sağlıklı birey profilinin ortaya çıkmasında duygu ve tutumlar önemlidir.
12. Çocuğun eğitiminde; kalıtım, çevre ve bilgi birbirleriyle etkileşimdedir.

Okul öncesi dönem yaşamın temelini teşkil etmektedir. Öğrenme hızı çok yüksek olduğu bu dönemde tüm yaş gruplarının genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki bütün çocuklar için aynıdır; ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır. Okul öncesi eğitim bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler şunlardır:

1. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
2. Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Çocukların Türkçe 'yi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
6. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
7. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim kazandırmalıdır.
9. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
10. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.

12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
14. Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
15. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır (MEB, 2002).
16. Okul öncesi eğitim çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
17. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (MEB, 2006).
18. Okul öncesi eğitim süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim program kitaplarına bakıldığında okul öncesi eğitimin ilkeleri her yeni programda biraz daha artmıştır. 1994 Anasınıfı Programında 12, 2002 Okulöncesi Eğitim Programında 15, 2006 Okulöncesi Eğitim Programında 17, 2013 Okulöncesi Eğitim Programında 18 ilke bulunmaktadır. İlkelerin gerek nicelik gerekse nitelik açısından artması okulöncesi eğitim hedefi çitasının yükselmesi olarak yorumlanabilir.

2.3. Dünyada Okulöncesi Eğitim

Dünyada okulöncesi eğitimin çıkış sebebine bakıldığında üretimin farklılaşması iş hayatında kadının belirmesi, iş amaçlı göçler, savaşlarda anne babanın ölümüne bağlı olarak yaşam tarzının değişmesiyle yakından alakalıdır (Özdemir ve Beceren, 2013: 259).

Okulöncesi eğitimle ilgili ilk uygulama örnekleri İngiltere ve Amerika'da 16.yüzyılda ortaya çıkmıştır. Kadınların kendi evlerinde açtıkları “küçük okullar” en eski anaokulu örneği olarak kabul edilebilmektedir.1767 yılında Fransız bir din adamı olan Johann Friedrich Oberlin anne ve babaları tarlada çalışan çocuklar için “sığınma evi” açmıştır. İngiltere’de de yine aynı şekilde anne babaların gece geç saatlere kadar çalışmasına istinaden, çalışan anne ve babaların çocuklarının barınması ve korunması

amacıyla pamuklu dokuma fabrikasının sahibi Robert Owen tarafından benzer bir okul açılmıştır (Tos, 2001: 12-13).

Freidrich Wilhelm Froebel 1816 yılında Almanya’da ilk anaokulunu kurmuştur. Okulöncesi eğitim için gerekli oyuncakları geliştirmiş, okulöncesinin gerekliliğiyle alakalı annelere ve genç kızlara konferanslar vermiştir. Froebel gibi anaokullarının ilk kurucularından biride hem sağlıklı hem de zihnen engelli bireyleri eğiten İtalyan Doktor Maria Montessoridir.1898 yılında ilk “çocuk evi” ni açmıştır (Poyraz ve Dere, 2011: 5-6). Dünyada belli başlı bazı ülkelerde okulöncesi eğitim uygulamaları şu şekildedir:

2.3.1. Japonya

Savaştan evvel açılan okulöncesi eğitim kurumları vücut sağlığı ve iyi davranışların pekiştirilmesiyle ilgilidir, Japon kültürüne uygun karakterde birey yetiştirmek hedeflenmiştir. Bu bağlamda çocukları itaat, dindarlık, şefkat gibi konularda geliştirmeye dikkat edilir (Poyraz ve Dere, 2011: 162).

Japonya’da okul öncesi eğitim üç-beş yaş arası çocukların katılımıyla gerçekleşmektedir. Günümüzde Japonya’da okul öncesi eğitim, iki farklı kurum tarafından yapılmaktadır. Bunlar Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı tarafından kontrolleri yapılan ‘anaokulu’ ile Sağlık ve Çalışma Bakanlığı tarafından kontrol edilen ‘bakım kurumu” dur. Bu kurumlardan anaokullarında sadece ‘Anaokulu Eğitim Kanunu’na göre eğitim verilmektedir. “Bakım Kurumu Kanunu” na göre bakım kurumlarında çocuğun bakımı ve eğitimi beraber verilmektedir. (Japon Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı, 2004 akt. Sakai, 2006: 31).Bakım kurumlarında 3-6 yaş grubu çocuklar için ailelerden kendilerine bakamayacak kadar hasta ya da çalışan ailelerin çocukları kabul görmektedir (Özdemir ve Beceren, 2013: 260). İki kısımda ele alınan okulöncesi eğitim şu şekildedir (Poyraz ve Dere, 2011: 162):

1. Yochien ya da okulöncesi programları(Anaokulu için uygulanan programlardır.)
2. Hoiku-en ya da çocuk bakım programları(Bakım kurumları ve ihtiyaç sahipleri için hükümetin desteklediği programlardır.)

Japonya Eğitim Sistemi’nin genel olarak başarılı olduğu söylenebilmektedir. Başarısının kaynağı, yerel yönetimlerin ve özel sektörün eğitime katılımı ve maddi açıdan desteklemeleri, eğitimle ilgili tüm unsurların beraber ortak bir akıl yürütmesi ve bilimsel çalışmalara açık olmasıdır (Uçar ve Uçar, 2004: 16-17).

2.3.2. İspanya

Okul öncesi eğitim dönemi, eğitim sisteminin ilk basamağını oluşturmaktadır. Yaş grubu 0 – 6 yaştır. Her biri 3 yıllık 2 bölüm şeklinde yapılandırılmıştır. Zorunluluğu olmamasına karşın hükümet 3-6 yaş arası çocuklar için okul öncesi eğitim veren ücretsiz kurumların arzını geliştirmeye çaba göstermektedir (Arslan, 2005).

Okul öncesi eğitim politikasını, merkezi yönetim oluşturmaktadır. 3-6 yaş arasındaki çocuklar için, merkezi seviyede kurulan okulların işlevleri ve düzenlenmesi üzerine yönetmelikler ve ulusal bir müfredat bulunmaktadır. 3-6 yaş arası çocukların okulöncesi eğitime devam oranı %100 iken 0-3 yaş arası içinse bu oran her geçen gün yükselmektedir. Bu hizmetin çoğu ya devlet tarafından ya da özel sektörde sağlanmaktadır. İspanya'da okulöncesi eğitim hizmetini sağlayanlarca, eğitim tüm gün uygulanmaktadır. En önemli hususlardan biri ise, çalışan anne ve babaların çalışma saatlerinin göz önünde bulundurulmasıdır (Delhaxhe ve Motiejūnaitė, 2009: 104).

Anaokulunda çalışan öğretmenler “Maestro” denilen üniversite seviyesine sahip olmalıdırlar. Okulöncesinde amaç, oyun ve etkin öğrenme metotlarıyla kendilerine özgü yeteneklerini ve işbirliğine dayalı sosyal becerilerini geliştirmektir. Okuma-yazma eğitiminin çocuğun olgunluk seviyesiyle ilgili olması açısından, okulöncesinde verilmemesi, ilköğretime devredilmesi düşüncesi vardır (Gültekin, 1993: 252).

Okulöncesi eğitim sürecindeki çocukların yararlanması istenen hizmetler şu şekildedir:

1. Çocuğa uygun ortamın tesis edilmesi
2. Sosyo-kültürel düzeyi iyi olmayan çocukların dağılımında dengenin oluşturulması ve burs sağlanması
3. Anne babası çalışan ve düşük gelirli ailelerin çocukları için okulöncesi eğitim kurumlarına ulaşılabilirlikte öncelik tanınması
4. 0-3 yaş arası risk grubundaki çocukların okul ücretlerinde indirimine gidilmesi (Delhaxhe ve Motiejūnaitė, 2009: 105)

2.3.3. Almanya

Okulöncesi eğitimde okullaşma anaokullarının kurucusu Frobel ile başlamıştır. Frobel çocukluğun, “yaşamın özel bir bölümü” olduğunu belirtmektedir. Oyun ile öğrenme faaliyetini gerçekleştireceğini ifade etmiştir. Ona göre okulun sıkı kuralları

uygulanmamakla beraber oyun yoluyla bireysel etkinlikler ve taklit ağırlıklı bir eğitim yolu takip edilmelidir.

Almanya’da çocuğun yediden gün almasıyla beraber zorunlu eğitim başlamaktadır. Bundan önceki eğitim tamamıyla isteğe bağlıdır. Yaklaşık olarak 3 yaş gurubunun yüzde 75’i, 5 yaş grubunun da yaklaşık olarak yüzde 80’i okulöncesi eğitim almaktadır (Poyraz ve Dere, 2011: 167). Almanya’da okulöncesi eğitim veren birimler şu şekilde sınıflandırılmaktadır (Temel, 2010: 46):

1. Kreşler: 6 hafta ve 1 yaş arası çocuklar için hizmet verir.

2. Yuvalar: 2-3 yaş arası çocuklar için hizmet verir.

3. Anaokulları.3-6 yaş arası çocuklar içindir. Çocuğun kendini gerçekleştirme olarak tanıyan bu eğitim kurumlarında istenilen zaman istenilen şekilde(tam gün yarım gün) kayıt alınmaktadır. Bu aşamadaki programlar çocuğun oyun temelli gelişimleriyle sosyalleşme ve temizlik konularını kapsamaktadır.

4. Okullara Bağlı Anasınıfları: Beş yaşında bulunan çocuklara hizmet veren bu birim anne babanın arzusu dâhilinde çocukların ilkokula ön hazırlık çalışmalarını da gerçekleştirmektedir.

5. Okul Anaokulları: Bu grupta ilköğretim çağına gelmiş fakat bu yeterlilikleri sağlayacak halde olmayan çocukların eğitimini kapsamaktadır. Burada eğitim alan çocukların okula başlaması için okulun doktoru, psikologu ve öğretmenlerinin ortak incelemesi gerekmektedir.

2.3.4. Fransa

Fransa’ da okul öncesi eğitim 1800’lü yıllara dayanan eski bir geçmişe sahiptir. (Gürel, 2008: 39). Okul öncesi eğitimin kurumsal gelişimi 1835’e dayanmaktadır. Okulöncesi eğitim 2 ile 6 yaş arasını kapsamaktadır. Çocukların okul öncesi eğitime başlaması için sağlık durumlarını gösteren bir rapor gerekmektedir(İkizer, 2004).

Fransa’da okul öncesi eğitim zorunlu olmamasına rağmen, tüm çocuklar 3 yaş itibariyle anaokuluna giderler. Devlete bağlı okul öncesi eğitim kurumları, eğitim bakanlığının sorumluluğundadır ve bu okullar ücretsizdir. Okulöncesi eğitim kurumları öğretme ve öğrenme faaliyetlerini içeren programlarıyla tam manasıyla bir okul gibidir. Bu okullar, “ilköğrenim” statüsündedir (maol.meb.gov.tr, 2005).

Çocuklar yaş durumlarına göre 3’e ayrılmaktadır: “küçük” grup (3 yaş için), “orta grup” (4 yaş için) ve “temel” grup (5 yaş için). Anaokullarındaki temel eğitim

faaliyetleri, çocukların tüm yönleriyle gelişimlerini destekleyerek çocukları “ilkokula” hazırlar(maol.meb.gov.tr, 2005).İlköğretim sürecinin ilk iki yıllık kısmının temel çıraklık eğitim devresini oluşturmaya bağlı olmasından okulöncesi eğitimin bu üç bölümü de ilk çıraklık deneyimlerini oluşturur (Gürel, 2008: 48). Çocukların gelişim düzeylerine bakıldığında müfredatta fiziksel, bilimsel ve teknik, sanatsal ile dil gelişimine yönelik olmak üzere 6 temel etkinlik mevcuttur. Bunlar şu şekilde sınıflandırılmaktadır: Hep beraber yaşamak, dilin gelişmesi, kelimelerin öğrenimi, dünyaya yön veren biri olmak, dünyanın bilinmeyenlerini fark etmek, hayal etme, hissetme ve oluşturma. (İkizer, 2004).

Okul öncesi eğitime kabulde çok küçük çocuklar için özel bir çaba sarf edilmektedir. Bu yaş grubu çocukların gelişimlerine faydalı olan dinlenme süreleri dikkate alınarak diğer büyük yaş gruplarıyla onları kabullenerek hep beraber iş birliği ve paylaşımı öğrenmek gerekmektedir.. Büyük ve küçük yaş gruplarının beraber bulunması, onlara kolaylık sağlamaktadır. Okul kuralları ve çocukların ihtiyaçları doğrultusunda farklı sınıflarda eğitim yapma imkânı da göz önüne alınması şeklindeki uygulamalar eğitimi dengelemektedir (Gürel, 2008: 105).

2.3.5. Çin Halk Cumhuriyeti

Çin’de okulöncesi eğitimin tarihi geçmişi 20.yüzyılın başlarına dayanmaktadır. 0-6 yaş arası nüfusun 200 milyon olduğu dünyanın en kalabalık ülkesi Çin’de okulöncesi eğitim çok önem arz etmektedir. Çin’de okul öncesi eğitime devam eden öğrenci sayısı %20-25 civarındadır. Okullaşma oranı ise kentlerde %60-70,kırsalda ise %20-30 oranındadır (Temel, 2010: 49). Okulöncesi eğitim kurumları, buldukları bölgelere göre eğitim durumları değişmektedir. Kentlerde eğitim, 2 yıllık ya da 1 yıllık olan tam günlük ya da yarım günlük, yatılı ya da yatılı olmayan okulöncesi eğitim kurumları şeklindedir. Kırsalda ise, okul öncesi eğitimde kreş sınıfları ve dönemsel anaokulları da mevcuttur. Az gelişmiş bölgelerde okulöncesi eğitimin yanında çocuklar için aktivite merkezleri, oyun grupları, mobil yardım merkezleri ve karavan denilen mobil servisler gibi farklı farklı eğitimlerde vardır (Sezgin, 2008: 70).

Çin eğitim politikaları “Ülke Eğitim Komisyonu” adlı birimin sorumluluğundadır. Okulöncesi eğitimin kuralları, standartları ve program etkinliklerini belirlerler (Temel, 2010: 49). Okul öncesi eğitimin gelişiminde devletin, sivil toplum kuruluşlarının, bireylerin ve çeşitli alanlarda ilerlemenin gelişmesi sayesinde

gerçekleşen politikanın payı mevcuttur (Sezgin, 2008: 70).Okul öncesi eğitimin geliştirilmesi maksadıyla gerek resmi gerek özel kurumlar tarafından okulöncesi eğitim kurumları açılmaktadır. Resmi boyutta açılan okulöncesi eğitim kurumları; eğitim kuruluşları, halk örgütleri, işletmeler ve diğer resmi kurumlar şeklindedir. Özel olarak açılan okulöncesi eğitim kurumları ise kentlerdeki mahalle komiteleri ve kırsal kesimdeki köy komiteleridir. Öte yandan uluslararası antlaşmalar gereği yabancılarda okulöncesi eğitim kurumları açabilmektedirler (rdb.meb.gov.tr, ..?: 3).

Çin’de 0-6 yaş grubunda okulöncesi eğitim üç yolla gerçekleştirilmektedir (Temel, 2010: 49).

1. Yuvalar: 0-3 yaş arasındaki çocukların fiziksel bakımı ve beslenmelerini karşılamak için kurulan eğitim birimleridir.
2. Anaokulları: 3-6 yaş arası çocuklara hizmet veren okulöncesi eğitim kurumlarıdır. Burada tam gün eğitim verilmektedir.
3. Anasınıfları: İlköğretilere bağlı yarım gün eğitim verilen temelinde bilginin öğretilmesini amaçlayan birimlerdir.

Resmi eğitim kurumları bünyesinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarına 36 ayını dolduran her çocuk gidebilmektedir. Bu okulların bazı özellikleri şu şekildedir:

1. Anaokulları genel itibariyle gündüzleri çalışmaktadır.
2. 1981 yılında kabul edilen program çerçevesinde: “Sağlık, spor, ahlak, dil, genel kültür, matematik, müzik, sanat dersleri” verilmektedir.
3. 1990 yılından sonra bazı anaokulları özel programlar uygulamaktadır.
4. Farklı yaş gruplarına göre eğitim verilmektedir (rdb.meb.gov.tr, ..?: 3).

2.3.6. Azerbaycan

Azerbaycan’da okulöncesi eğitim, 1,5-6 yaş arası grubu kapsamaktadır. Okulöncesi eğitimi zorunluluk kapsamında değildir. Okulöncesi eğitim, ailede ve isteğe bağlı olarak da okulöncesi eğitim kurumlarında sürdürülür (Okutan, 1996: 98-99; Savaş, 2009: 271).

Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımı önemlidir. Devlet, okulöncesi eğitim çağındaki çocukların eğitimi amacıyla gerekli olan ihtiyaçları için güvence vermektedir. Çocukların anaokuluna kabulleri tüzük ile düzenlenmektedir. Özel anaokullarıyla ebeveynler arasındaki hukuki işlemler mukavele doğrultusunda

gerçekleştirilir (Okutan, 1996: 98-99). Azerbaycan'da okul öncesi eğitim veren kurumlar aşağıda sunulmuştur:

Körpe Evleri: 1,5–2 yaş arası çocuklar için düzenlenen anaokullarıdır

Körpe Evleri Bahçeleri: 2–3 yaş arası çocuklar için düzenlenen anaokullarıdır.

Çocuk Bahçeleri ve Aile Bahçeleri: 3–6 yaş arası çocuklar için düzenlenen anaokullarıdır.

Okul Bahçeleri: Okul bünyesinde açılan anasınıflarıdır

Bahçe İnternatları: Ailelerin, çocuklarını yatılı olarak eğitim verilen anaokullarıdır.

Çocuk Evleri: İhtiyaç sahibi çocukların bakıldığı okulöncesi eğitim kurumlarıdır.

Engelli çocuklar için çocuk evleri: Sakat ve zihinsel özürlü çocukların eğitim gördüğü yerlerdir (Savaş, 2009: 271; Durmuşoğlu, 2012: 154). Azerbaycan'da okulöncesi eğitimin içeriği ise şöyle belirtilmiştir:

1. İçeriğin sonucunda, kişilik eğiliminin, bütünleştirici prensipler temelinde ortaya çıkması
2. Çocukların ilgi ve merakları var olan imkânlar doğrultusunda yaşları göz önünde bulundurularaktan güvenli ortamların oluşturulması, onlarda bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal kabiliyetlerinin geliştirilmesi
3. Her bir çocuğun, beden ve ruh sağlığının yaşları doğrultusunda dikkate alınması, çocukların sağlığının korunması ve güçlendirilmesi, onlara sağlıklı bir yaşam ortamı sağlanması
4. Çocukların kişilik gelişimlerinin, milli ve manevi değerler ışığında geliştirilmesi
5. Çocuklarda, sosyal, toplumsal, doğal ortamda yaşamaya ve verimli faaliyetler göstermeye imkân veren kaliteli insan yapısının şekillendirilmesi
6. Sağlık imkânları sınırlı olan çocukların durumlarının düzenlenmesi
7. İletişimsel, zihinsel, oyun ve diğer faaliyetlerin teşvik edilmesi (Azerbaycan Eğitim Bakanlığı, 2010: 1-2)

2.3.7. Amerika Birleşik Devletleri

Amerikalılar anaokulu ifadesini ilk defa Henry Barnard ve Baroness von Marenholtz-Bülow tarafından yazılan iki ayrı makaleden duymuşlardır (Özdemir ve Beceren, 2013: 283). Okulöncesi eğitim, 3-4 yaş gurundaki çocuklar için "Nursery School" olarak adlandırılmaktadır. 4-5 yaş grubundaki çocuklar içinse "Çocuk Bahçeleri" olarak nitelendirilmektedir. Birçok ilkokulda çocuk bahçesi sınıflarına rastlamak

mümkündür (Ergün, 1985: 81). Ameri Birleşik Devletleri (ABD) 'nde okulöncesi eğitim terimi 3-4 yaş grubu eğitimi için kullanılmaktadır. Küçük çocukların eğitimi için (0-8yaş arası)“ Early Childhood Education” ifadesi kullanılmaktadır. 3-5 yaş arası gruplara “preschoolers” denilmekte, 5-6 yaş grubu içinde “kindergartners” ifadesi kullanılmaktadır (Özdemir ve Beceren, 2013: 285).

ABD’de okul öncesi eğitim bazı eyaletlerde zorunlu bazılarında ise zorunlu değildir. ABD’de okul öncesi eğitimin temel gayesi çocukları ilköğretime hazırlayarak kendilerinde özgüven gelişiminin tesisini sağlamaktır. ABD’de 3-5 yaş arası çocukların yaklaşık olarak % 60’ı okul öncesi eğitime devam etmekte, 5 yaş grubunda ise yaklaşık olarak % 93’ü okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmektedir (Temel, 2010: 46).

Amerika’da ulusal bir müfredat programı mevcut olmadığı için anaokullarının amacını belirleyen bir kontrol listesi hazırlanmıştır.

1. Fiziksel/ Motor Gelişim; çocukların fiziksel ve motor gelişimlerini destekleyici oyunları ve materyalleri, hareket çalışmaları, yazma faaliyetini gerçekleştirmek için küçük kasların gelişimi.

2. Bilişsel Gelişim; Mantıksal muhakeme, zihinsel akıl yürütme, matematiksel işlemleri algılama, sosyal çevreyi tanıma ve bilme, tarif ve tahmin yapabilme işlemleri

3. Dil Becerisi Gelişimi; Çevresiyle çeşitli kelimeler kullanarak iletişime geçme ve düşüncelerini ifade etme

4. Duygusal ve Sosyal Gelişim; Sosyal ve duygusal yönden bir bütünlük halinde olma, içinde bulunduğu toplumda kendini ifade etme

5.Yaratıcılık; Sanatsal çalışmaların gelişimi (resim, müzik ve ritm)

6.Bireysel Farkındalık; Özbakım becerilerini geliştirerek güvenli ve güvensiz ortamları ayırt edebilme, kişisel bilgilere sahip olma (Kenkyu, 1997 akt. Poyraz ve Dere, 2011: 179-180).

Amerikan halkı farklı milletlerin toplumların beraber bir arada yaşadığı bir devlet olmasından dolayı okulöncesi eğitimde de farklı kültürel yapı göz önünde bulundurulmaktadır. Bu bağlamda çocukların farklı kültürlerle bir arada yaşamayı öğrenmelerinin yanı sıra kendi kültürel değerlerini de benimsemeleri hedeflenmektedir. (Temel, 2010: 47).

2.4. Türkiye’de Okulöncesi Eğitim

Türkiye’de okul öncesi eğitim çalışmaları Osmanlı Dönemi okulöncesi ve Cumhuriyet dönemi okulöncesi eğitim olmak üzere iki bölümde incelenmektedir.

2.4.1. Osmanlı Dönemi Okulöncesi Eğitim

Osmanlılarda, adı anaokulu olmamasına rağmen işlevsel olarak bu anlamda hizmet veren kurumlar mevcuttur bunlar ise şunlardır: Sıbyan mektebi, İslahhaneler, Darüleytam-ı Osmani ve Darüleytamlarıdır.

Geçmiş Karahanlı ve Selçuklulara uzanan sıbyan mektepleri diğer adıyla mahalle mektepleri, isteğe bağlı olarak 5-6 yaş arası çocukların 3-4 yıl boyunca temel dini eğitimleri aldığı ayrıca evde rahat kalmak isteyen annelerin çocuklarını gönderdiği kurumlardı. İslahhanelerde anaokulu çağındaki çocuklarında bulunduğu kimsesiz çocukların yetiştirilip meslek sahibi edildiği yerlerdi. Darüleytamlar yetim yurtları anlamını taşımaktadır. Anaokullarıyla kesişen yönü bazı yerlerde 2-7 yaş arası çocukların buralarda kalıp eğitilmeleriyle ortaya çıkmıştır (Akyüz,1997: 154-157). Darüleytam-ı Osmani ise Adana’daki Ermeni ayaklanmasından sonra ortaya çıkan 5-10 yaş arası yetim çocuklarının eğitim gördükleri yerlerdir. Boş yer kalması durumunda diğer yetim çocukların da istihdam edileceği yer olarak belirlenmiştir (Ergün, 1996: 481). Okulöncesi eğitim kurumlarının kuruluşlarında sıbyan mektepleri, ıslahhaneler ve darüleytamların haricinde Osmanlı’nın son dönemlerinde kültürlü ve varlıklı ailelerin çocuklarına bakmak için tutulan “mürebbiyeler” de mevcuttu. Mürebbiye varlıklı ailelerin çocuklarına ücret mukabilinde bakan kadın olarak tanımlanmaktadır (Akyüz ve diğ, 2005: 151).

Resmi anaokullarının açılışı Balkan Savaşlarının ardından artmıştır. Ünlü eğitimci Satı Bey İstanbul Beyazıt’ta çocuklar için özel bir yuva açmış akabinde buna bağlı olarak ta anaokulları yaygınlaşarak zenginlerin okulu olmuştur (Oktay, 2002: 79). Kazım Nami Bey 1909’da Avusturya- Macaristan’a yapılan bir geziye katılarak Peşte ‘de çocuk bahçesi öğretmeni yetiştiren iki yıllık bir okulu gezmiştir. Gezinin akabinde, Selanik’te “Ravza-i Sıbyan” mektebinin içinde bir çocuk bahçesi sınıfı açılmasını sağlamıştır (Akyüz,1997: 158). Şükrü Bey’in eğitim bakanlığı yaptığı dönemde (1913-1917) anaokullarının eğitimci ihtiyacını karşılamak için “Kız Öğretmen Okulu” içinde

özel bir sınıf açıldı (Akyüz,1997: 159). Ayrıca 1914'te İzmit'te anaokulu açılmış ve Ermeni hocalar eğitim vermiştir (Poyraz ve Dere, 2011: 9).

Anaokullarının yaygınlaşmasıyla beraber yabancı yayınların tercümeleri de gerçekleşmiştir. Bu kapsamda Süleyman Nesib, "Frobel ve Pestalozzi Usullerinde Talim ve Terbiye" adlı eseri Türkçe 'ye çevirmiştir. 1923'te Mustafa Rahmi "Çocuklar Evi" ni, tercüme etmiştir (Poyraz ve Dere, 2011: 9). Ayrıca 1924'te Fransızcadan "Çocuk Bahçesi Rehberi" adlı kitapta Kazım Nami tarafından Türkçe' ye kazandırılmıştır (Akyüz, 1997: 159).

1914 tarihinde o günkü eğitim bakanlığınca anaokulları öğretmenleri ve yöneticileri için anaokullarının ilk programlarını ve bu programlarda bulunan derslerin açıklamaları ve uygulamalarıyla ilgili resmi görüş ve istekleri kapsayan ayrıntılı bir belge yayınlandığı görülmektedir (Türk, 2011: 167). 1915'e gelindiğinde ise 23 Eylül 1329 (6 Ekim 1913) tarihinde yayınlanan Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati (İlköğretim Geçici Kanunu) çerçevesinde 4-7 yaş arası çocukların eğitimiyle ilgili bir Nizamname hazırlanması gerektiği belirtilmiştir. Bu bağlamda hazırlanan Anaokulları Nizamnamesi şu şekildedir (Akyüz,1997: 162-164):

Madde 1-Anaokulları, ilkokulu bulunan bir kız mektebine bağlı olarak ya da bağımsız olarak açılır.

Madde 2-Anaokulu kurulurken,

- a) Binasının okul yapılmasına elverişli ve sağlık şartlarına uygun olmasına,
- b) Çocukların sayısı ile orantılı genişlikte bahçesinin bulunmasına,
- c) Her çeşit eğitim gerecinin hazırlanmış olmasına özen gösterilecektir.

Madde 3- Anaokulları ücretli veya ücretsiz olarak açılabilir.

Madde 4- Ücretli resmi anaokullarına parasız çocuk alınmaz.

Madde 5- Anaokullarına 4,5,6 yaşındaki çocuklar alınır. Erkek ve kız çocukları birlikte bulundurulabilir.

Madde 6- Çocuklar anaokullarına alınırken doktor tarafından muayene edilerek bulaşıcı hastalıkları olmadığı ve aşılı olduğu tespit edilecektir.

Madde 7- Anaokullarında çocuklar yaşlarına göre sınıflara ayrılırlar. Her sınıfa en çok 30 çocuk alınır.

Madde 8- Anaokullarında sağlığa uygun ve ahlaki oyunlar, okul içinde yürüyüşler ve düzenli beden eğitimi, dini ve milli hikâye ve konuşmalar, resimlerin incelenmesi ve el işleri yaptırılır.

Madde 9- Anaokulları en az haftada bir kez sağlık incelenmesine tabi tutulacak ve çocuklar tek tek muayene edilecektir. Gerek görülürse bu denetimlerden çocuk velilerine bilgi verilecektir.

Madde 10- Anaokullarında sınıf sayısı kadar bayan öğretmen ve yardımcı bayan öğretmen bulunur. Yönetim görevleri birincilere verilir.

Madde 11- Bir anaokulu öğretmeni olabilmek için,

a) Darülmuallimat (İstanbul Kız Öğretmen Okulu) Ana Muallime şubesinde mezun olmak,

b) Veya bir anaokulunu iyi yönettiğine dair belgesi bulunmak,

c) Veya anaokulu öğretmenliği yapabilecek yetenek ve bilgi sahibi olduğunu sınavla göstermek,

d) Türkçeyi güzel telaffuz etme ve akıcı bir anlatıma sahip olmak gereklidir.

Madde 12- Anaokulları öğretmenlerinin terfi ve meslekte ilerlemeleri İlköğretim Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

Madde 14- İlköğretim Kanunu gereğince açılacak sıbyan sınıfları da bu Nizamname hükümlerine tabidir.

Madde 15- Bu Nizamname, yayınlandığı tarihte yürürlüğe girer.

Okulöncesi eğitimle ilgili uygulamaların yasal düzenlemelerin ve buna bağlı olarak anaokullarının sayısının arttığı görülmektedir. Her ne kadar Osmanlı devletinin son yıllarında okulöncesi eğitimin geliştirilmesi için çaba sarf edilmişse de ülkenin içinde bulunduğu süreç okulöncesi eğitimin yaygınlaşmasına engel teşkil etmiştir (Oktay, 2002: 83).

2.4.2. Cumhuriyet Sonrası Okulöncesi Eğitim

Cumhuriyetin ilan edildiği ilk yıllara bakıldığında 38 ilde 80 anaokulu mevcuttu. (Yakar ve Gingök,1983: 9). Okulöncesi eğitim kurumlarının artırılması amacıyla 1927-1928 eğitim öğretim yılında Ankara'da iki yıllık "Ana Öğretmen Okulu" açılmış fakat bir yıl sonra kapanarak İstanbul da ki "Kız Öğretmen Okulu" na geçirilmiştir. İki yılda burada eğitim veren kurum bakanlıkça kapatılmıştır (Temel, 2010: 55).

Harf inkılâbın gerçekleşmesiyle beraber ağırlığın ilköğretime verilmesi, okulöncesi eğitime sarf edilecek enerji sınırlı mali imkânlarda göz önünde bulundurulardan ilköğretim kademesine aktarılmıştır (Yakar ve Gingök,1983: 9). Milli Eğitim Bakanlığının1930'da illere gönderdiği genelge çerçevesinde anaokulu ve

anasınıflarının açılmayacağı belirtilmiştir. Bu sebeple 1961-1962 eğitim öğretim yılına kadar resmi bağlamda herhangi bir okulöncesi eğitim kurumu açılmamıştır. 10 ilde okulöncesi eğitim kurumu açılan bu eğitim öğretim yılında öğretmen ihtiyacı 20 ilkokul öğretmeniyle karşılanmıştır. Bu öğretmenler bir aylığına İtalya'ya seminere gönderilmişlerdir (Poyraz ve Dere, 2011: 10-11). 1930-1961 yılları arasında çeşitli sebeplerle okulöncesi eğitimin sekteye uğraması bu dönemin okulöncesi eğitimi açısından bir fetret dönemi olarak değerlendirilebileceği düşüncesini uyandırmaktadır.

Okulöncesi eğitimi verecek öğretmenlerin yaygınlaştırılması amacıyla 1960 yılında Kız Teknik Öğretmen Okulu bünyesinde “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümünün açılması önemli bir gelişmedir. 1961 tarihinde “222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu” nda okulöncesi eğitimin zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitiminin gerçekleştirildiği ve isteğe bağlı ilköğretim kurumu olarak yer alması ibaresi neticesinde okul öncesi eğitim hız kazanmıştır (Kartal, 2011: 26). Bunun neticesinde 1962 yılında “Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği” yayınlanmıştır (Temel, 2010: 55). 1963-1964 eğitim öğretim yılında Kız Meslek Liselerin bünyesinde açılan çocuk gelişimleri bölümlerinde mesleki eğitimin yanında öğretmenlik formasyonu veren dersler eklenmiştir. Bu kurumlar Talim ve Terbiye Kurulunun 11.04.1964 tarih ve 120 sayılı kararı doğrultusunda okulöncesine öğretmen kazandıran bir kurum haline getirilmiştir (Poyraz ve Dere, 2011: 11). Kız Meslek Liselerinin okulöncesi eğitimin yaygınlaştırmasındaki payı büyüktür. Bu kurumlarda genç kızların çocuk gelişimi, bakımı, beslenmesi ve eğitimi gibi konularda yetişmelerine imkân tanınmıştır (Çelik ve Gündoğdu, 2007: 177).

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı yasa doğrultusunda okulöncesi, eğitimin bir parçası olarak ele alınmıştır (Yakar ve Gıngök, 1983: 9). Bu yasa doğrultusunda öğretmenlere yükseköğrenim görmek zorunluluk haline getirilmiştir (Poyraz ve Dere, 2011: 11). 1977 yılında ilköğretim genel müdürlüğüne bağlı bir okulöncesi eğitim şubesi açılmıştır. İlk aşamada ilkokullara bağlı anasınıflarının açılması ve bu alanda öğretmen yetiştirilmesi ve gerekli materyallerin hazırlanması çalışmalarına hız katmıştır. Bunun neticesinde 29 ilde pilot uygulamaya geçilmesi kararlaştırılmıştır. 1979 yılında anaokulu öğretmenliği önlisans programı hazırlanmış 1980-1981 yılından itibaren uygulanmıştır. 1987-1988 eğitim öğretim yılında Marmara Üniversitesinde önlisans, 1991-1992 yıllarında ise anaokulu eğitimi programı dört yıla çıkarılarak eğitim fakültesine bağlı ayrı bir bölüm olarak eklenmiştir (Sakin, 2013: 28-32).

Henüz ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimine önem verilmesi sebebiyle 1992 yılında 3797 sayılı kanunla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı yeni bir birim olarak "Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü" kurulmuştur(Poyraz ve Dere, 2011: 11). 2011 yılında yeni bir yapılanma gerçekleştiren MEB, 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname doğrultusunda Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğüyle İlköğretim Genel Müdürlüğü birleştirilerek Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne dönüştürülmüştür (Kocabıyık, 2013: 5).

Okulöncesi eğitimin bugününe bakıldığında; Başta MEB olmak üzere farklı bakanlık ve kuruluşlarca bakım veya eğitim amaçlı olarak on yasa, iki tüzük ve on yönetmelik hükümleri kapsamında dayanılarak; Okulöncesi eğitim, MEB tarafından açılan anaokulu, ana sınıfı, uygulama sınıfları ile diğer kurum ve kuruluşlarca açılan kreş, yuva, gündüz bakım evi, çocuk bakım evi ve çocuk bakım yurtlarında verilmektedir (Derman ve Başal, 2010: 562).

Okulöncesi eğitimde kalitenin artması ve istendik hedeflere ulaşılması kapsamında stratejiler belirlenmektedir. Bu bağlamda MEB'in 2010-2014 Stratejik Planı şu şekildedir (Kocabıyık, 2013: 9):

- 1-Okul öncesi eğitimde başta dezavantajlı çocukların durumunu göz önünde bulundurarak 5 yaş grubu için % 33 olan net okullaşma oranını dönem sonuna kadar % 70'in üstüne çıkarmak.
- 2-Plan doğrultusunda amaçlanan okullaşma oranı ile ilgili hedefler doğrultusunda öğretmen ihtiyacının tamamını karşılamak
- 3- Planın bitimine kadar okul öncesi eğitimi çeşitlendirerek toplumun dikkatini çekmek

2.4.3. Milli Eğitim Şuralarında Okul Öncesi Eğitim

Milli Eğitim Şuraları eğitim politikalarının meydana getirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Milli Eğitimi ilgilendiren ve konuların görüşüldüğü ve karara bağlandığı ortamlardır (Yakar ve Gingök, 1983: 11). İlk defa 1939 toplanan Milli Eğitim Şurası sonuncusu 2014 yılında olmak üzere şu ana kadar 19 defa toplanmıştır. Okulöncesi eğitim kavramı ilk defa V. Milli Eğitim Şurasında ele alınmıştır (Yakar ve Gingök, 1983: 11).

V. Milli Eğitim Şurasında okulöncesi eğitimle ilgili; Okul öncesi eğitimin ve öğretim birimlerinin arzu ve istekleri doğrultusunda kurulacak kurumlar olarak belirlenmiştir (V. Milli Eğitim Şurası, 1953).

IX. Milli Eğitim Şurasında okul öncesi eğitimin kapsamı, amaç ve görevleri ayrıca kuruluşuyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Bu bağlamda okul öncesi eğitim, isteğe bağlı olmak şartıyla zorunlu ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarıyla ilgili olarak da, bağımsız anaokulları, ilköğretim birinci kademeye bağlı ana sınıfları yada ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılacağı belirtilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarının hangi şartlarda nerelere açılacağı, Millî Eğitim Bakanlığınca düzenlenen yönetmelikçe, işyerlerinin ne şartla okulöncesi eğitim kurumu kurmalarıyla ilgili Milli Eğitim ve Çalışma Bakanlıklarının ortaklaşa hazırlayacakları tüzükle belirleneceği ifade edilmiştir (IX. Milli Eğitim Şurası,1974).

Cumhuriyet'in kuruluşundan 1974 yılına kadar geçen sürede okul öncesi eğitimle ilgili olarak en geniş çalışma bu şurada ele alınmıştır. (Altay ve diğ, 2011: 665)

X. Milli Eğitim Şurasında okulöncesi eğitimle ilgili alınan kararlar şu şekildedir:

1. Kapsadığı yaş alanı
2. Okulöncesi eğitimin amacı görevleri, ileriki aşamada zorunlu olabilme ihtimali
3. Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılacağı bölgelerin belirlenmesindeki kriterler, öncelikli bu bölgeler olmak üzere anasınıfı ve kız meslek liselerinde uygulama ana sınıfları açılması. Ayrıca bu hususta kurumların katkı sağlaması için yapılacak yasal düzenlemeler
4. Okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesi ve öğretmenler için el kitapların hazırlanması
5. Okul öncesine uygun oyun ve materyallerin geliştirilmesi ve ebeveynlere kaynak materyallerin hazırlanması
6. Çocukların gelişimini izlemede araçların, eğitimden yararlanması için gerekenleri belirlemek için kullanılan tanıma araçlarının geliştirilmesi
7. Okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen sağlamada var olanla yetinilmesi ve öğretmen yetiştirilmesi
8. Okulöncesi eğitimdeki personelin hizmet içi eğitim görmesi (X. Milli Eğitim Şurası,1981).

XI. Milli Eğitim Şurasında Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirecek Kurum Programları ve bu programları bitiren öğretmen adaylarında bulunması gereken özellikler, görevler ve ilkeler ifade edilmektedir (XI. Milli Eğitim Şurası,1982). XII. Milli Eğitim Şurasında okul öncesi eğitimden başlayarak lisansüstü eğitime kadar,

eğitimde bütünlüğün sağlanması, okul öncesinden itibaren iyi bir rehberlik hizmetinin verilmesi ve program geliştirme çalışmalarında ülkenin sosyo-kültürel yapısına ve değerlerine uygun okulöncesi eğitim programlarının geliştirmesi ele alınmıştır (XII. Milli Eğitim Şurası, 1988).

XIV. Milli Eğitim Şurası iki ana başlıkta toplanmış bunlardan biride okulöncesi eğitimidir. Okul öncesi eğitimle ilgili alınan kararlarla ilgili şu hususlara değinilmiştir (XIV. Milli Eğitim Şurası,1993):

1. Okulöncesinin tanımı ve yaş aralığı
2. Kreş açma işlemi yapabilen bakanlıkların mevzuat çalışmaları
3. Personel görev ve sorumluluklarının belirlenmesi
4. Okulöncesi eğitimi bünyesine alan kurumların açılmasında kredi ve teşviklerin yanı sıra vergi indirimine gidilmesi
5. Belediyeler, Kitler vb. kuruluşların kurum açmalarının teşvik edilmesi
6. Hazine arazilerinin okul öncesi eğitim kurumları için tahsis edilmesi
7. Ana ve Baba Okulu uygulamalarının yaygınlaştırılması
8. Okul öncesi eğitimle ilgili sayısal verilerin sağlıklı değerlendirileceği mekanizmanın oluşturulması
9. Kamu kurum ve kuruluşların gelirlerinden “Okul Öncesi Eğitim Fonu” oluşturulması
10. Gelir düzeyi düşük bölgelerde okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması
11. Eskimiş kamu kurum ve kuruluşların binalarının okulöncesi eğitim binaları olarak tadil edilip kullanılması
12. Okulöncesi eğitimde yap işlet devret modelinin kullanılması
13. Okulöncesi eğitim materyali ithal eden işletmelere vergi ve gümrük indirimin yanı sıra kredi ve teşvikin verilmesi
14. Okul Öncesi Eğitim Merkezleri ve Öğretmen Kaynak Birimlerinin oluşturulması
15. Okul Öncesi Eğitimi Kanunu çıkarılması için gerekli çalışmalar yapılması
16. Toplu konut projelerinde okulöncesi eğitime yer verilmesiyle ilgili çalışma yapılması
17. Okul öncesi eğitimine verilen teşviklerde ek artı puan verilmesi sağlanması ve "ev yuvaları" projesi yaygınlaştırılması
18. Okul Öncesi Eğitimin, Kalkınma Planlarındaki hedeflere ulaşılmasının sağlanması

19. Millî Eğitim Bakanlığı ve Üniversitelerin ortaklaşa hazırladıkları paket programların pilot okullarda uygulanması ve sonuç doğrultusunda programların, farklı kurum ve kuruluşlara göre esneklik ilkesine bağlı kalınarak geliştirilmesi
20. Eğitim fakültelerine okulöncesi eğitimi okulöncesi öğretmenleri yetiştiren derslerin yerleştirilmesi
21. Okulöncesi öğretmenlerinin analizlerinin yapılması ayrıca yurt dışına gönderilecek öğretmenlerin seçimindeki ölçütlerin belirlenmesi
22. Öğrencilerin üniversitelerde okulöncesi eğitimi almalarına imkân tanıyan kontenjanların artırılması

XV. Milli Eğitim Şurasında okulöncesiyle ilgili 5-6 yaş okul öncesi eğitimin, ilköğretim bünyesine alınması, Okulöncesi eğitim binalarının yapımında çocuklarının ihtiyaçları doğrultusunda gerekli düzenlemelerin yapılması. Ailenin eğitimiyle ilgili "Aile Katılım Programları" ve "Ana Baba Okulları" yaygınlaştırılması ve okulöncesi eğitim faaliyeti gösteren diğer kamu kurum ve kuruluşların denetimlerinin Milli Eğitim bakanlığınca yapılması kararlaştırılmıştır (XV. Milli Eğitim Şurası, 1996). XVII. Milli Eğitim Şurasında okulöncesi eğitimle ilgili olarak alınan kararlardan farklı olarak; 5-6 yaş arasını kapsayan okulöncesi eğitim zorunlu hale getirilmesi için çalışmalara başlanması, anaokullarına rehber öğretmen atanması, okulöncesi eğitim alacak çocukların tespiti için kamu kurumlarından destek alınması kararlaştırılmıştır. Ayrıca 2023 yılında 36-60 aylık çocuklar için okullaşma oranının % 80'e ulaşmasının sağlanması ve genel bütçeden okulöncesi eğitime ayrılan payın artırılması kararları ele alınmıştır (XVII. Milli Eğitim Şurası, 2006).

2.4.4. Türkiye’de Uygulanan Okulöncesi Eğitim Modelleri

Türkiye’de okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması hususu gerek Milli Eğitim Şuralarında gerekse de farklı platformlarda değinilmiştir. Bu hedefe ulaşılması bağlamında farklı farklı eğitim modelleri uygulanmıştır.

2.4.4.1. Kurum Merkezli Eğitim

Kurum eğitim modelinin tarihçesine bakıldığında, okul öncesi eğitim alanında 1900’lü yılların başına dayanan yaygın bir modeldir. İlk aşamada özel kişi ve kurumlarca “ana mektepleri, çocuk yuvaları, çocuk bahçeleri” adıyla eğitim veren bu kurumlar, sonraki aşamada devlet ve belediyelerce açılmışlardır (Oktay, 2003: 27).

Kurumsal bağlamda okulöncesi eğitimin ilk tecrübeleri kadının çalışma hayatına atılmasıyla meydana gelen çocukların bakım ve ihtiyaçlarının karşılanması doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Zaman içinde bu durum eğitimle önem kazanmıştır (Kartal, 2011: 57).

Okul öncesi dönemde kurumsal eğitim hemen hemen tüm ülkelerde zorunlu eğitimin bir parçası olmakla birlikte eğitim sisteminin önemli bir ögesidir. (Oktay, 2003: 16). Türkiye’de okulöncesi eğitim kurumları yasa ve yönetmelikler gereği resmi ve özel olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. MEB ve SHÇK’ in ilgili birimlerince denetimi sağlanmaktadır (Oktay, 2002: 89). Bu kurumlar bünyesindeki eğitim veren okulöncesi eğitim kurumları aşağıda sunulmuştur (Oktay, 2003: 27):

MEB’e bağlı olan kurumlar: Bağımsız Anaokulları, Anasınıfları, Uygulama Anaokulları ve Ana sınıfları, Gezici Okul Öncesi Eğitim, Yaz Okulları Modeli, Kadın ve Çocuk Merkezleri Projesi

SHÇK’ e bağlı olan kurumlar: Çocuk Yuvaları, Kreş ve Gündüz Bakımevleri

Okulöncesi eğitimdeki sınıflandırmalardan da anlaşılacağı üzere eğitim veren kurumlar gerek yönetim gerek kurulma amaçları, gerekse de mekân donanımları ve programları açısından farklılık teşkil etmektedir (Oktay, 2002: 89). Türkiye’de yaygın olarak kullanılan bir okulöncesi eğitim programı yoktur. Mevcut programlara bakıldığında bunların sadece kurum merkezli programlar olduğu fark edilmektedir. Bu merkezlerin büyük bir kısmı büyük yerleşim yerlerinde bulunup ücrete tabidir. Bu doğrultuda bakıldığında kurumlar bakım veren ve eğitim veren kurumlar olarak iki ayrı grupta ele alınmaktadır (Aral ve diğ. 2011: 48).

Okulöncesi eğitim kurumları, buldukları konum itibariyle ailenin değerini azaltmamakta aksine ailenin verdiği eğitimi pekiştirmektedir. Bu bağlamda üzerinde durulması gereken husus aile ve okul arasındaki bağların kuvvetlendirilmesini sağlamaktır. Bu şekilde kurum, çocuğun eğitiminin yanında aileyle de ilgilenmekte ve eğitmektedir (Oktay, 2002: 92). Gün geçtikçe okul öncesi eğitimle ilgili çalışmaların arttığı gözlemlenmektedir. Birçok ilde okul öncesi eğitimin yaygınlaşması için çalışmalar gerçekleştirilmekte bunun neticesinde okul öncesi eğitimde okullaşma oranı artmaktadır. Bu oranın artışıyla beraber eğitimin kalitesinin de artmasını gerektirmektedir (Deretarla Gül, 2008: 277).

2.4.4.2. Aile Merkezli Eğitim

Eğitimin doğumla başlayan bir süreç olduğu tüm insanlarca kabul edilen bir gerçektir. Bu sebeple doğumdan hemen sonra anne ve babayla başlayan eğitim çocuğun geleceğinin şekillenmesinde önemli bir rol almaktadır (Çağdaş, 2012: 151). Okulöncesi eğitim sadece okullarda gerçekleşen değil aynı zamanda ailede de gerçekleşen bir eğitim sürecidir. Bu yüzden annelerin bu konuda bilgilendirilmesi ve sorumluluk yüklenmesi çok önemlidir (Oktay, 2002: 92). Kılıç (2010: 100) çocuğun gelişiminin ailede başladığını ve ailenin, çocuğun okul başarısında ve olumlu yönde davranış geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olduğunu ayrıca çocuğun sosyal yönünün gelişmesine rehber olacağını ifade etmektedir. Bu görüşler doğrultusunda ev merkezli eğitimin okulöncesi eğitim açısından önemli bir paya sahip olduğu söylenebilir.

Ev merkezli eğitimin doğal bir ortamda gerçekleşmesi öğrenmenin bireyselleştirilmesine imkân sağlaması, ailenin tüm fertlerinin doğrudan katılımının ve ebeveyn-çocuk etkileşiminin tam olarak gözlenmesi avantaj olarak değerlendirilmektedir (Temel, 2003: 36). Bu programlar aile arasında meydana gelebilecek olası sorunları önlediği, ev ortamının çocuğun gelişimini destekler şekilde tasarlanmasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca bu programlarda eğitimin etkileri kısa sürede geniş kesimlere ulaşabilmekte ve maliyeti yönüyle de kurumsal eğitimden daha düşüktür (Hawig, 1984 akt. Temel, 2003: 36).

Türkiye’de uygulanan aile merkezli eğitim modeli uygulamaları şunlardır (Gültekin, 2010: 182-183):

Anne Çocuk Eğitim Programı(AÇEP), Anne Destek Programı(ADP), Baba Destek Programı(BADEP), Okulöncesi Veli Çocuk Eğitim Programı(OVÇEB), Yaz Anaokulları, Aile Çocuk Eğitim Programı, Anne Baba Çocuk Eğitimi Projesi ve Ana Baba Okulu.

2.4.4.3. Kurum Aile ve Toplum Merkezli Eğitim

Anne ve babaların grup toplantıları vasıtasıyla bir araya gelmesi neticesinde eğitim verilmesiyle gerçekleşmektedir. Bu şekilde yapılan eğitimle sadece aileye verilen eğitim sayesinde aile yolu ile çocuğun eğitilmesi hedefleneceği gibi, erken çocukluk programları ile de birleştirilebilmektedir. Bu eğitim modeli farklı kültürel ortamlarda yetişen çocukların çevreye uyumunu sağlamak ve ihtiyaçları doğrultusunda zengin uyarıcılarla karşılaşmalarına ortam hazırlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda göçün

fazla olduğu gecekondular bölgelemlerindeki çocuklara ve sosyal yönden dezavantajlı sayılan çocuklara “halk eğitim merkezlerinde, ana çocuk sağlığı merkezlerinde, okullarda, oyun parklarında, gezici kuruluşlarda” kurum merkezli erken çocukluk eğitimi verilebilmektedir. Ailelerin eğitim ihtiyaçları belirlenerek eğitim verilmeli ve çocuklar uygun koşullar göz önünde bulundurularak eğitime katılmalıdır(Temel, 1999b akt.Aral ve diğ. 2011: 48).

Bu model anne baba ve çocukların eğitiminin yanı sıra öğretmen ve müfettişlerin eğitimini de esas almaktadır. Kurum Aile ve Toplum Merkezli Eğitim modeli farklı yöntemlerle uygulanmaktadır (Gültekin, 2010: 183). Bu modelin amacı toplumun katılımıyla çocuğu çevresinden soyutlamadan eğitmektir. Yine bu modeldeki eğitimin hedefi çocuğun psikolojik, sosyal, duygusal, zihinsel açıdan desteklenmesi ve temel gelişimsel ihtiyaçların temin edilmesidir (Oktay, 2002: 94).

Kurum Aile ve Toplum Merkezli Eğitim modelleri ise şunlardır (Gültekin, 2010: 183-184): Çok Amaçlı Okulöncesi Eğitim Merkezi, Gezici Anaokulları Modeli ve Bakıcı Anne Eğitim Programı.

2.4.4.4. Uzaktan Eğitim

Coğrafi şartların verdiği olumsuzluk sebebiyle okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması sıkıntılı olabilmektedir. Bu tür yerlere basılı materyaller, kitle iletişim araçları vasıtasıyla (radyo, televizyon, bilgisayar, kasetler) okulöncesi eğitim ulaştırılabilmektedir (Aral ve diğ. 2011: 52). Bu sebeplerle sadece çocuklara değil aynı zamanda ailelere de eğitim imkânlarının sağlanması açısından uzaktan eğitim modeli önemli bir seçenektir (Gültekin, 2010: 184).

Erken çocukluk eğitiminde kitle iletişim araçlarının kullanılması arz ve talebin oluşturulmasıyla olur. Erken çocukluk eğitimi hususunda karar vericilerin hassasiyet göstermelerinin sağlanması, bu yaş grubunda çocuğu bulunan ailelerin farkındalığının artırılması ve talebin meydana getirilmesi hususunda kitle iletişim araçlarının çok önemli işlevleri olduğu söylenebilir (Kartal, 2011: 107).

Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasıyla ilgili uzaktan eğitim kapsamında birçok program yapılmıştır. Bu programlar şöyle sıralanabilir (Gültekin,2010: 185): Uykudan Önce, Tomurcuklar, Benimle Oynar mısın?, Video ile Anne Baba Eğitimi, Cansuyu ve Susam Sokağı

2.5. Okul Öncesi Eğitim Programı (Oöep)

2.5.1. Okul Öncesi Eğitim Programının Tanımı ve Önemi

Kurumlarda bulunan 0-6 yaş arası çocukların okul öncesi eğitimin hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla; belirlenen hedefler doğrultusunda kazandırılmak istenen hedef davranışlara uygun planlı ve sistemli eğitim yaşantıları düzenleyerek, sonuçta hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını gösteren değerlendirmeyi de içine alan çalışmaların tamamı okul öncesi eğitim programı olarak tanımlanmaktadır (Aral ve diğ., 2001: 51). MEB (2013: 14) Okul öncesi eğitim programında program, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, özbakım becerilerini kazanmalarını ve ilköğretime hazır olmalarını sağlamaktadır.

Cömert (2003b: 135) Okulöncesi eğitimin bireyin yaşamında büyük bir öneme sahip olduğunu, bunun belli bir eğitim programı dâhilinde yapılması gerektiğini, bu programların niteliğinin ise eğitimin niteliği açısından son derece önemli olduğunu söylemiştir. Ayrıca okulöncesi dönem çocuklarının ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliklerine uygun olarak geliştirilmiş eğitim programlarının doğru uygulanması sonucu çocukların sağlıklı ve mutlu bir dönem geçirerek hayata daha iyi bir başlangıç yapmaları sağlanabileceğini belirtmiştir. Aral ve arkadaşları (2011: 64-65) bu konuyla ilgili olarak okulöncesi eğitime devam eden çocuklardan beklenen düzeyde yararlanılabilmesi ve öğretmenin verimli olabilmesinin sadece eğitim programının çok iyi bilinmesi ve uygulanmasıyla mümkün olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca 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 sağlanacağını, bu rehberlik hizmetinin de belirli bir “eğitim programı” dâhilinde yapılabileceğini belirtmişlerdir.

Senemoğlu (1994: 21) okulöncesi eğitim programının çocuğa kazandırılması gereken yeterliliklerle ilgili şu görüşleri bildirmiştir.

- 1. Çocuğun kendini tüm yönleriyle tanımasını ve kabul etmesini sağlamalıdır.**
- 2. Çocuğun başkalarıyla dostluk kurmasını, işbirliği yapmasını, sosyal yönden gelişmesini, kültürel farklılıkların bilincinde olmasını imkân tanımalıdır**

3. Dil müzik hareket, dans, resim gibi sanatsal faaliyetlerle etkili iletişime geçebilmesini gerçekleştirmelidir.
4. Devimsel becerileri, çok yönlü düşünme ve problem çözme becerilerini; estetik ve yaratıcılık becerilerini geliştirebilmesi gerekmektedir.

2.5.2. Türkiye’de Uygulanan Okulöncesi Eğitim Programları

Türkiye’de okulöncesi eğitim programlarının tarihçesine bakıldığında süreç ilk olarak 1952 Anaokulu programıyla başlamaktadır. 1952 Anaokulu Programına bakıldığında bir günlük faaliyet programının belirlendiği ve bu programda yapılabilecek etkinliklere değinildiği gözlemlenmiştir.1952 okulöncesi eğitim programında, programın ana öğelerinden hedef ve değerlendirme yoktur. Program daha çok günlük faaliyetleri içerecek etkinlikleri içermektedir (Alisinanoğlu ve Bay, 2007 akt. Can Gül, 2009: 18; Sapsağlam, 2013: 66).

1989 yılında uygulamaya konulan okulöncesi eğitim programı 4–5 yaş arası çocukların edinmesi gereken kazanımlara uygun olarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda, 4–5 yaş grubu çocuklarının eğitim amaçları bedensel ve hareketli gelişimi, sosyal ve duygusal açıdan gelişimi, ayrıca zihin ve dil gelişimiyle ilgili olmak üzere dört grupta düzenlenmiştir (Alisinanoğlu ve Bay, 2007 akt. Can Gül,2009: 18; Öztürk ve diğ.2013: 15).

1989 okulöncesi eğitim programından sonra 1994 okulöncesi eğitim programının uygulandığı görülmektedir. Bu programda üç farklı gelişim grubuna yönelik program hazırlanmıştır. Bunlar 0 – 36 aylık, 37 – 60 aylık ve 61 – 72 aylık gruplar şeklindedir (MEB,1994: 13). 1994 okul öncesi eğitim programının hedefleri 8 adet gelişim alanlarında şu şekilde gruplandırılmıştır: “kendinin farkında olma, öz bakım becerileri, estetik ve yaratıcılık gelişimi, sosyal gelişim, duygusal gelişim, psikomotor gelişim, bilişsel gelişim ve dil gelişimi” dir (Can Gül,2009: 18; Öztürk ve diğ. 2013: 15; MEB: 1994). 1994 yılı anaokulu programı 37-60 aylık çocukların bütün alanlardaki gelişimini desteklemek, hızlandırmak ve 61-72 aylık çocukların eğitim programına temel olması amacıyla tertiplenmiş, öğretmene yol gösterici çerçeve bir program niteliğindedir. Bu programda temel amaç; hedef ve hedef davranışlara konular aracılığıyla ulaşmaktır. Çocuklardan istenilen hedef davranışları ne ölçüde kazandıklarını belirlemek amacıyla gözlem formu düzenlenmiştir (Düşek ve Dönmez, 2012: 71).

1994-1995 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan okulöncesi eğitim programının yapılan geribildirimler neticesinde öğretmenlerin hedef ve hedef davranışları kazandırmaktan ziyade konuyu öğretmeye odaklandıkları görülmüştür. Bunun neticesinde programın geliştirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu bağlamda program geliştirilerek 2002 okulöncesi eğitim programı ortaya çıkmıştır (MEB, 2002: 5). 36-72 aylık çocukların gelişim alanları dört ana grupta toplanmıştır. Bunlar “psikomotor alan, sosyal-duygusal alan, bilişsel alan ve dil alanı ve özbakım becerileri” dir. Bu gelişim alanlarındaki hedeflere ulaşmak amacıyla çocukların kazanması gereken davranışlar ayrıca sıralanmıştır. Yaratıcılık tüm gelişim alanlarıyla ilişkili olduğundan ayrıca ele alınmamıştır. Yaratıcılık programda tüm etkinliklerde verilmesi öngörülmüştür (MEB, 2002: 11).

2002 okulöncesi eğitim programı 4 yıl yürürlükte kalmış, bu süre zarfında yıl içinde alınan geribildirimler neticesinde programın tekrar gözden geçirilerek iyi anlaşılabilen kısımlar, benzer içerik ve hedeflerin yeniden düzenlenmesi amacıyla konunun uzmanı akademisyenlerin çalışmalarına devam etmiştir. Öte yandan yeniden düzenlenen ilköğretim programında, yazmada el yazısına, okumada ses yöntemine geçilmesi okulöncesi eğitim programındaki çizgi çalışmalarının yeniden düzenlenmesini gerekli kılmıştır. Bu sebeple ve ses çalışmalarının daha planlı ve daha dikkatli bir şekilde yapılması ihtiyacı doğmuştur (Düşek, 2008: 107).

2006 yılında okulöncesi eğitim programı tekrar geliştirilerek yeni bir okulöncesi eğitim programı ortaya çıkmıştır. Yeni programda hedeflerin yerini amaçlar hedef davranışlarının yerini de kazanımlar almıştır. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı altı bölümden oluşmakta olduğu görülmektedir. Birinci bölümde; programın genel olarak tanıtımına, program ve öğretmen kılavuz kitabının nasıl kullanılması gerektiği, 36-72 aylık çocukların eğitimleri için belirlenen amaç ve kazanımlara ve okul öncesi eğitimde uygulanan eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Gelişim özellikleri 36-48 aylık 48-60 aylık, 60-72 aylık gruplara ayrılarak ayrı ayrı verilmiştir. İkinci bölümde; okul öncesi eğitimde kalite, meslek etiği ve öğretmen yeterlikleri, davranış yönetimi, çocuk ve yaratıcılık, okul öncesi eğitimde sorumluluk, çevre duyarlılığı, farklılıklara saygı eğitimi ve kaynaştırma eğitimi başlığı altında bilgilendirmelere yer vermektedir. Üçüncü bölüm; öğrenme süreci, eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve plan çeşitleri başlığı altında yıllık ve günlük plan özellikleriyle ilgilidir. Dördüncü bölümde aile katılımı, beşinci bölümde değerlendirmeye, altıncı ve son bölümde ise okul öncesi

eğitimden ilköğretime geçişte öğretmenin, ailenin görev ve sorumlulukları ile ilköğretim birinci sınıf programlarının kazandırmayı hedeflediği becerilere temel oluşturan amaçlar tablosu yer almaktadır (MEB, 2006: 6).

2006 okulöncesi eğitim programı 2013-2014 eğitim öğretim yılına kadar 7 yıl süreyle uygulanmıştır. 2012 yılında 10 pilot ilde yapılan çalışmalar ve alınan geri bildirimler sonucunda 2013 okulöncesi eğitim programı son halini alarak uygulamaya konulmuştur.

2.5.3. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı

2013 Okulöncesi eğitim programı MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 09.09.2013 tarih 132 sayılı kararıyla tüm illerde uygulamaya konulmuştur. 2013 Okulöncesi eğitim programı 2012-2013 eğitim öğretim yılında 10 pilot ilde (Adana, Ankara Ağrı, Diyarbakır, Erzurum, Hatay, Mersin, İzmir, Şanlıurfa, Van) 2012 okulöncesi eğitim programı adıyla uygulamaya konulmuştur. Alınan geri bildirimler ve görülen eksiklikler sonucunda bazı düzenlemeler yapılarak 2013-2014 eğitim öğretim yılında 2013 okulöncesi eğitim programı adıyla yeniden uygulamaya konulmuştur.

2013 Okulöncesi eğitim programı, okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların zengin öğrenme deneyimleriyle sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, özbakım becerilerini kazanmalarını ve temel eğitime hazırlanmaları amacıyla geliştirilmiştir. Program, tüm gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığı içinde destekleyici ve önleyici yönleri olan çok boyutlu bir programdır. Çocukların gelişim düzeylerine ve özelliklerine dayanan ve bu anlamda, tüm gelişim alanlarının geliştirilmesini esas alan “gelişimsel” bir programdır. Program yaklaşım olarak “sarmal”, model olarak “eklektik” özellik taşımaktadır.

Bundan önceki programda bulunan amaç ve kazanımların yerini, kazanım ve göstergeler almıştır. Programda çocukların gelişim özellikleri yaş gruplarına göre, kazanım ve göstergeler ise bütün olarak ele alınmıştır. Gelişim özellikleri bilimsel çalışmalar dikkate alınarak üç farklı yaş grubuna (36-48 ay, 48-60 ay, 60-72 ay) göre düzenlenmiştir. Öğretmen ihtiyaç duyması halinde programda yer almayan bir kazanım ve/veya göstergeyi belirleyerek eğitim planına dâhil edebilir (MEB, 2013: 14).

2013 OÖEP yanında ayrıca farklı yaş gruplarındaki çocuklar için “Etkinlik Örnekleri” ve “Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi” (OBADER) oluşturulmuştur.

MEB (2013) OÖEP altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde okulöncesi dönemin, ailenin ve öğretmenlerin önemine vurgu yapılmıştır. İkinci bölümde okulöncesi eğitim programının tanıtımı yapılmakta üçüncü bölümde ise gelişim özellikleri, kazanımlar ve göstergeleri tablolarla açıklanmaktadır. Dördüncü bölümde okulöncesi eğitimin planlanması ve uygulanması, okulöncesi eğitim ortamı ve öğrenme merkezleri, etkinlik çeşitleri ve açıklamaları, aylık eğitim planı ve günlük eğitim akışı hakkında bilgiler verilmekte uygulama sürecinden söz edilmektedir. Beşinci bölüm Okul Öncesi Eğitimin Değerlendirilmesi bağlamında çocukların, programın ve öğretmenin kendini değerlendirmesi konularını içermektedir. Altıncı ve son bölümde ise öğretmenlerin eğitim sürecinde ihtiyaç duydukları ekler yer almaktadır.

MEB (2013: 14-17) Okulöncesi eğitim programında açıklanan temel özellikler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Çocuk Merkezlidir
- Esnektir
- Sarmaldır
- Eklektiktir
- Dengelidir
- Oyun Temellidir
- Keşfederek Öğrenme Önceliklidir
- Yaratıcılığın Geliştirilmesi Ön Plandadır
- Günlük Yaşam Deneyimlerinin ve Yakın Çevre Olanaklarının Eğitim Amaçlı Kullanılmasını Teşvik Eder
- Temalar/Konular Amaç Değil Araçtır
- Öğrenme Merkezleri Önemlidir
- Kültürel ve Evrensel Değerleri Dikkate Alır
- Aile Eğitimi ve Katılımı Önemlidir
- Değerlendirme Süreci Çok Yönlüdür
- Rehberlik Hizmetlerine Önem Vermektedir
- Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Uyarlamalara Yer Vermektedir

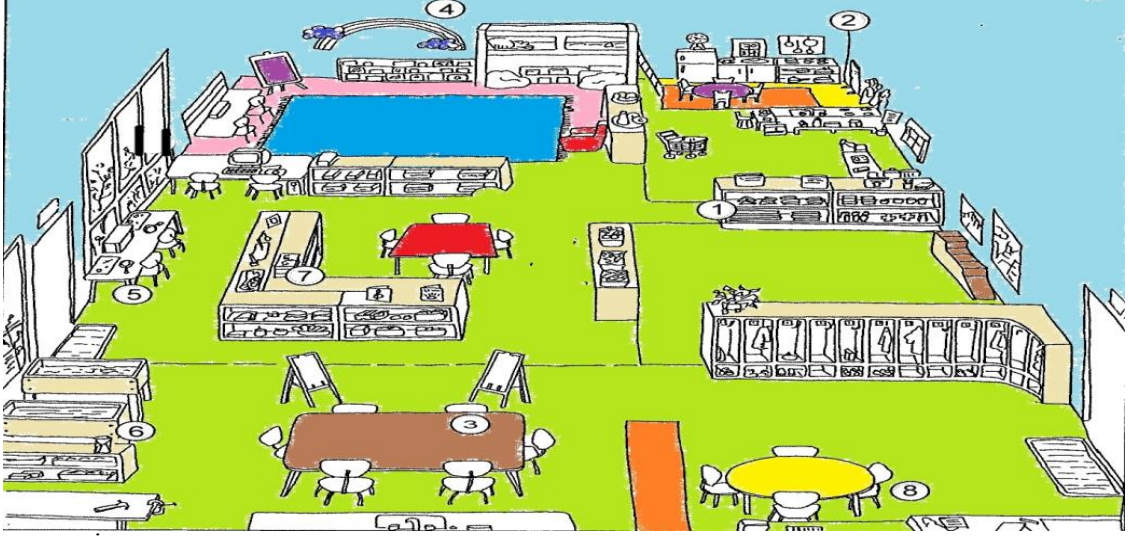
2.5.3.1. Uygulama Alanları

2006 okulöncesi eğitim programında bulunan ilgi köşelerinin yerine öğrenme merkezlerinin geldiği görülmektedir.

Öğrenme merkezleri etkinlik planında yer alan etkinliklerde ele alınan kazanım ve göstergelerle uyumlu çeşitli materyalleri barındıran, birbirlerinden dolap, pano, farklı renkte halılar, yer döşemeleri ya da yere yapıştırılan bantlar gibi malzemelerle ayrılmış olan oyun alanları olarak tanımlanmaktadır. Merkezler sınıf içinde özelliklerine göre yerleştirilmelidir. Hareketli ve gürültülü merkezlerle sakin ve durağan merkezlerin bir birleriyle arasındaki mesafenin düzenlenmesi önemlidir. Öğretmen, öğrenme merkezlerini düzenlerken sınıfın fiziksel özelliklerini ve çocuk sayısını dikkate alarak, çocukların kişisel ihtiyaçlarını ve ilgilerini dikkate almalıdır. Oluşturulan merkez sınırları, uygun etkileşimlerin bir alandan diğer alana kolaylıkla taşınabilmesi ve çocukların değişken ilgilerini yanıtlayabilmesi için esnek olması gerektiği bunun yanı sıra var olan öğrenme merkezleri; kazanımlara uygun olarak yeni materyaller eklenmesi, bazı materyallerin kaldırılması, bazılarının da tekrar yerine konması şeklinde güncellenmesi gerekmektedir

Merkezlerde oynayacak çocuk sayısının belirlenmesinde sınıftaki merkezlerin sayısı, merkezlerin büyüklüğü ve materyallerin yeterliliği önemli rol oynamaktadır. Belirli bir öğrenme merkezine olabilecek bir talep artışı durumunda öğretmen oyun oynama süresine sınır getirebilir. Ayrıca ilgi çeken bu öğrenme merkezlerinde olası bir kalabalığı engellemek için grupları sırayla öğrenme merkezinde bulunmalarını gerçekleştirebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında öncelikli olarak bulunması gereken merkezler; blok, kitap, müzik, sanat, fen ve dramatik oyun merkezleridir. Sınıfta bulunan öğrenme merkezlerini temsil eden, farklı renklerde kartlar üzerine adlarının ve sembollerinin bulunduğu göstergeler çocukların görebileceği bir yere asılmalı ya da yapıştırılmalıdır.

Öğretmen, öğrenme merkezlerini eğitim başlamadan önce hazırlar. Çocukların hangi merkezde oynamaları hususunda yönlendirir. Öğrenme merkezinde çalışmasını bitiren çocuk bir merkezden diğerine geçebilir. Öğretmen, bu süreçte çocukları gözlemleyerek kimlerle oynadığını hangi öğrenme merkezlerini sıklıkla kullandığını not alması gerekir. Öğretmen çocukları değişik merkezlere yönlendirerek farklı deneyimler yaşayıp farklı kazanımlara ulaşabilmesi için onlara rehberlik etmelidir (MEB, 2013: 37-38). MEB (2013)'te oluşturulması istenen sınıf modelleri aşağıdaki şekildedir:



Şekil 1. İdeal bir sınıf modeli

1. Blok Merkezi 2. Dramatik Oyun Merkezi 3. Sanat Merkezi 4. Kitap Merkezi 5. Fen Merkezi 6. Kum ve Su Masası 7. Müzik Merkezi 8. Giriş ve Bekleme Alanı (MEB,2013)



Şekil 2. Sınıfın küçük olması durumunda iki merkezli sınıf modeli örneği

1. Giriş-Koridor/Blok Merkezi 2. Dramatik Oyun Merkezi (MEB, 2013)

2.5.3.2. Etkinlik Çeşitleri ve Açıklamaları

Sınıf içinde ya da açık havada öğretmen veya çocuklar tarafından yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış etkinlikler yapılabilir. Öğretmenlerin etkinlikleri açık havada da gerçekleştirmesi tavsiye edilmektedir. Bu etkinliklerin içinde Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik,

Okuma Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri yer almaktadır. Bu etkinlikler bireysel, küçük grup veya büyük grup olarak planlanıp uygulanabilir.

Bireysel etkinlik, çocuğun kendi kendine yaparak yaşayarak öğrenmesini amaçlayan bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini ve gelişim özellikleri doğrultusunda potansiyel gelişimlerini desteklemeyi hedefleyen planlanan etkinliklerdir. Küçük grup etkinliği, çocukların farklı yaş, gelişim özellikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda küçük gruplara ayrılarak farklı çalışmalar yaptıkları etkinliklerdir. Büyük grup etkinliği, aynı kazanımlara ulaşmayı hedefleyen, aynı yöntemin ve materyallerin kullanılmasıyla yapılan ve sınıftaki bütün çocukların katıldığı etkinliklerdir. Bütünleştirilmiş etkinlik, modelinde ise birden fazla etkinliğin uygun geçişlerle bir araya getirilmesi durumu vardır (MEB, 2013: 42-43).

2.5.3.3. Aylık Eğitim Planı

2006 okul öncesi eğitim programındaki yıllık planların yerine öğretmenin eğitimi aylık planlar halinde düzenlenmesi önerilmektedir. Aylık plan, öğretmenin eğitim verdiği yaş grubunun gelişimini desteklemek için etkinlik oluşturmak amacıyla belirleyeceği kazanım ve göstergeleri, kavramları, özel gün ve haftalar ile aile katılımı ve değerlendirme süreçlerini bir arada bulandıran aylık bir çalışma planıdır.

Öğretmenin o ay için alması gereken kazanımları, ilgili göstergeleri ve kavramları belirleyebilmesi için, çocukları sürekli gözlemlemesi ve gözlemlediği gelişim özelliklerini “Gelişim Gözlem Formu” na kaydetmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu bağlamda eldeki veriler doğrultusunda çocukların desteklenmesi gereken gelişim özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir. Öğretmen, her ay planında yer verdiği kavramları “Kavramlara Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Tablosu” ne kazanım ve göstergeleri ise “Kazanım ve Göstergelere Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Tablosu” na kaydetmelidir. Öğretmenin kazanım ve göstergeleri kayıt altına alması çocuğun tüm gelişimine ortam sağlayabilecektir. Bu husus öğretmenin etkili ve dengeli plan yapmasına imkân tanıyacaktır. Öğretmen, mevcut ayda bulunan özel gün ve haftalar ile gerçekleştirmeyi hedeflediği aile katılımı etkinliklerini aylık planının ilgili bölümlerinde değinir.

Aylık planların değerlendirme bölümünde öğretmen; hem kendini hem çocukları hem de programı değerlendirir. Her ay için planına aldığı kazanımların ne ölçüde gerçekleştiğiyle ilgili bilgileri kaydeder. Her ayın sonunda yapılan bu değerlendirmeler

bir sonraki aya fikir verecek tüm aylık planların değerlendirmeleri ise bir sonraki yılın eğitim planlarının hazırlanma aşamasına katkıda bulunacaktır (MEB, 2013: 50-51). Öğretmenin grubundaki çocukları, programını ve kendisini değerlendirirken kullanacağı ve aylık planının değerlendirme bölümünde belirteceği formlar ve kullanma zamanları şu şekildedir (MEB, 2013: 51):

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

2.5.3.4. Günlük Eğitim Akışı

2006 okul öncesi eğitim programında uygulanan günlük planların yerini 2013 okul öncesi eğitim programında Günlük eğitim akış planı olarak yer almaktadır.

Öğretmenin gün içerisinde yapacağı çalışmalara bir düzen dâhilinde yer verdiği çerçeve bir plan olarak tanımlanmaktadır. Eğitim akışında; güne başlama, oyun, etkinlik ve günü değerlendirme zamanları dışında beslenme ve dinlenme zamanı gibi rutin etkinliklerde yer alır. Öğretmen etkinliklerini, etkinlik planı formatında yer alan başlıklarda belirtilen açıklamalar doğrultusunda hazırlaması gerekmektedir. Etkinliklerini ister formatta geçen kutulara isterse de ayrı bir düz metin olarak tertipleyeabilmektedir.

Öğretmen sonraki günün planını hazırlarken, önceki günkü değerlendirme zamanında çocukların yaptıkları önerileri de dikkate alarak etkinlik havuzundan o gün gerçekleştirmeyi düşündüğü kazanım ve göstergelerle ilgili etkinlikleri seçip “Günlük Eğitim Planı Akışı” na detaylandırmadan, başlıklar halinde yazması gerektiği belirtilmektedir. Öğretmen o gün için belirlenen etkinliklerin “Etkinlik Formatı” na uygun olarak hazırlanmış çıktılarını da günlük eğitim akışıyla beraber dosyalar. Bir

sonraki gün yapılacak etkinliklerin, o ayın aylık planında yer alan kazanımlar, göstergeler ve kavramlar temel alınarak oluşturulmuş etkinlikler arasından seçilmesi gerektiği ayrıca ifade edilmiştir.

Öğretmen daha önce yazarak belirlediği etkinlikleri kazanım ve kavramları ekleyip çıkararak etkinliklerini o ay işlenebilecek hale getirebilmektedir. Böylece günlük eğitimini planlamada bir sorun olmayacaktır. Bu şekilde, programın esneklik ilkesini de desteklemektedir (MEB, 2013: 51-52).

2.5.3.5. Okul Öncesi Eğitimin Değerlendirilmesi

Okul öncesi döneminde bulunan çocukların hızlı bir şekilde gelişmeleri, kendilerini tam manasıyla ifade edememeleri ve bu yıllarda tüm alanlarda edindikleri gelişim özelliklerini yetişkinliğe de taşıyacak olmaları sebebiyle doğru olarak bilinmeleri ve değerlendirilmeleri önemli bir husustur (Kan, 2007: 170). Okul öncesi eğitimin öneminden dolayı sürecin planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilmesi gereklidir. Etkinliklerin, programda yer alan kazanımları edinmeye yönelik hazırlanması, çocuklarda hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını göstermesi açısından önemlidir. Bu programda değerlendirme, çocuğun gelişiminin tüm gelişim alanlarında hem ayrıntılarıyla hem de bütünsel olarak gözlenmesi, gözlem sonuçlarının raporlaştırılması, hazırlanan ve uygulanan planların tüm yönleriyle değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi gibi farklı açılardan ele alınması gerektiği belirtilmiştir(MEB, 2013: 54).

2.5.3.5.1. Çocukların Değerlendirilmesi

Bu programda çocuğun gelişim aşamaları, gözlem yoluyla kayıt altına alınmakla beraber çocuğun neleri başarıyla gerçekleştirdiği ve ne ölçüde yaptığı hakkında bilgi verirken, nasıl ve neden yaptığı hakkında ipuçları da vereceği belirtilmektedir. Öğretmenler, çocukların gelişimlerini değerlendirirken, çocuğun beceri ve davranışlarının önceki ve sonraki hallerini kıyaslayarak kendi içinde değerlendirmesi gerekmektedir. Her çocuktan beklenenlerin kendi gelişimi ve bireysel özellikleriyle tutarlı olmasına, yani beklentilerin gerçekçi olmasına da özen gösterilmesi gerekmektedir (MEB,2013: 54).

Çocuğun değerlendirilmesi, gelişim alanlarının tamamını kapsayan bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların genel olarak özetlenmesi, “Gelişim Gözlem Formu” na bağlı

olarak yılda iki kez hazırlanacak olan “Gelişim Raporu” ile yapılacaktır. 2006 programında bulunan kazanım değerlendirme formu, 2013 programında yer almamıştır. Çocuklar için bir gelişim dosyası (Portfolyo) oluşturulması önerilmektedir (Sapsağlam, 2013: 70). Okulöncesi eğitimde kullanılan portfolyolar, her bir çocuğun gelişim basamaklarının ve başarılarının yanı sıra eğitimin değerlendirmesi sürecine de ayna olur. Çocuğun zaman içindeki, geçmiş ve gelecekteki başarılarını yansıtır. Ailenin ve öğretmeninde içinde olduğu bu süreç özenle üzerinde durulduğunda etkili olabilirken özensiz olması durumunda koca bir enkaza dönüşebilir (Kan, 2007: 177).

2.5.3.5.2. Programın Değerlendirilmesi

Eğitim hizmetinin niteliği, uygulanan eğitim programının niteliğiyle ilişkilidir. Bu sebeple bir eğitim programının nitelik açısından zenginleştirilmesi için programın tüm yönlerinin sürekli değerlendirilip geliştirilmesi lazımdır. Bu doğrultuda okulöncesi eğitimde uygulanan programların değerlendirilmesi bu alandaki programların gelişimlerine katkı sağlayacaktır (Güler, 2003: 55). Programın değerlendirilebilmesi için öğretmenlerin hazırlanan planları tüm yönleriyle ele almaları gerekmektedir. Öğretmenlerin planlanan ve uygulanan eğitim süreçleri arasındaki tutarlılığı, ortaya çıkan yeni ihtiyaçların belirlemeleri ve günlük eğitim akışında yer alan genel değerlendirme zamanına kaydetmeleri gerektiği belirtilmektedir. Eğitim sürecinin günlük değerlendirmeleri aylık planların değerlendirmesine aylık planların değerlendirilmesi de bir yılın genel değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Günlük eğitim sürecinin ve etkinliklerin değerlendirilmesinde “Yaşamla İlişkilendirme Soruları, Duyuşsal Sorular, Kazanımlara Yönelik Sorular ve Betimleyici Sorulara” cevap aranmaktadır (MEB, 2013: 55-56).

2.5.3.5.3. Öğretmenin Kendini Değerlendirmesi

Okul öncesi eğitim programına göre öğretmenin sınıf içi başarısının artırılması ve gerekli önlemleri almak konusunda kullanılan yöntemlerden biri de öğretmenin kendini değerlendirmesi gerektiğidir. Böylece öğretmenlerin motive olacağı, üretkenliklerinin artmasını sağlayacağı, yansıtmacı öğretmen olabilmelerini ve eksik olan yönlerini görerek kendi kendilerini güçlendirebilmelerini sağlayacaktır. Öğretmenlerin öz değerlendirme yapabilmeleri için programın ve çocukların

değerlendirmelerinden ortaya çıkacak verileri dikkatle incelemeli, kendi ilgi, yetenek ve eğilimlerini tespit etmeli ve bireysel özelliklerini gözden geçirmeleri beklenmektedir (MEB, 2013: 56).

2.5.4. Okulöncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (Obader)

Obader,(2013) adında anlaşılacağı üzere ailenin eğitime katılımını sağlayıcı bir destek eğitim rehberidir. Bu rehberde aile eğitimi, aile eğitiminin önemi, amacı ve ilkeleri belirtilmektedir. Rehber iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde aile eğitimi çalışmaları ikinci bölümde ise aile katılımı çalışmaları yer almaktadır. Aile eğitimi çalışmalarında aile eğitimi çalışmalarının özellikleri, uygulama süreci ve değerlendirilmesi, aile eğitimine hazırlık, aile eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler ve aile eğitimi çalışmaları için örnek oturumlar yer almaktadır. Aile katılımı çalışmalarında ise aile iletişim etkinlikleri, ailenin eğitim etkinliklerine katılımı, ailenin eğitim etkinliklerine katılımı için örnekler, bireysel görüşmeler, ev ziyaretleri ve ailelerde özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık oluşturmak kısımlarından oluşmaktadır.

2.6. İlgili Çalışmalar

2.6.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Cömert (2003a) tarafından 2002 okul öncesi eğitim programıyla ilgili okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş araştırmada öğretmenlerin programla ilgili faaliyetlerinin gözlemlenmesi ve gözlem sonuçlarıyla görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın neticesinde bazı tereddütlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar; değerlendirme, aile katılımına yönelik etkinliklerin mümkün olmaması, konu isimlerinin bulunmaması, gözlem formlarının kullanımı gibi konulardır. Yapılan araştırmada uygulamanın önceden pilot illerde gerçekleşmesi gerektiği, programın geliştirilmesiyle ilgili daha fazla öğretmen görüşlerine yer verilmesi, programın hizmet içi eğitimle tanıtılması ve program kitapçığının hazırlanması, programın değerlendirme bölümünün tekrar ele alınması başlıca önerilerdir. Çaltık (2004) tarafından 2002 okul öncesi eğitim programıyla ilgili öğretmen görüşlerinin yansıtıldığı başka bir çalışmada Türkiye genelinde 17 ilde resmi ve özel kurumlarda görev yapan 1194 öğretmenin katılımıyla anket yoluyla bir

araştırma yapılmıştır. Programın uygulanmasında karşılaşılan güçlükler bakıldığında; rehberlik hizmetlerinin noksanlığı, öğrenci sayısının fazla olması, fiziksel koşulların ve araç gereçlerin yetersizliği olarak belirlenmiştir. Çalışmanın program değerlendirmeyle ilgili sonuçlarına bakıldığında; değerlendirmelerin yıllık ve günlük plan bağlamında yapıldığı ve davranış değerlendirme formunun öğretmenlerce her ay gerçekleştirildiği görülmektedir.

2002 Okulöncesi eğitim programıyla ilgili bir diğer çalışma ise Uzun'a (2007) ait tez çalışmasıdır. Araştırma Malatya merkezde bulunan MEB'e bağlı büyük yaş grubunda çalışan 63 okul öncesi öğretmeniyle anket yoluyla yapılmıştır. Okulöncesi eğitim programının uygulanmasında, öğretmenlerin büyük bir kısmının, Okulöncesi eğitim programındaki hedeflerden uygun olanları seçtikleri belirtilmektedir. Program hazırlama aşamasında birden fazla etkinliği bir araya getirdikleri görülmüştür. Çocukların sorumluluk almalarına ve aldıkları sorumlulukları yerine getirmede çocuklara destek oldukları saptanmıştır. Programın uygulama aşamasında eğitim ortamının hazırlanması eğitim öğretim materyallerinin sınıfta hazır halde bulundurulması, konuların çocuğun çevresel ve kişisel ihtiyaçlarını karşılayamaması gibi konularda sıkıntı olduğu görülmektedir.

Düşek (2008) tarafından yapılan çalışmada MEB 2006 okul öncesi eğitim programıyla ilgili ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim müdürleri ve öğretmen görüşleri incelenmiştir. Çalışma kapsamında Ordu il sınırları içerisinde görevde bulunan 29 ilköğretim müfettişi, 38 okul öncesi eğitim müdürü ve 114 okul öncesi eğitim öğretmeniyle yapılan anket sonucunda; ilköğretim müfettişlerinin %57,1'i, müdürlerin %59,1'i ve öğretmenlerin %49,4'ü programın değerlendirme bölümündeki açıklamaları yeterli olduğunu belirtmişlerdir. İlköğretim müfettişlerinin % 78,6'sı ve okulöncesi öğretmenlerinin % 59,3'ü yeni programda bulunan gelişim özelliklerinin oldukça yeterli olduğunu ifade ederken, müdürlerin % 63,6'sı çok yeterli olduğunu beyan etmişlerdir. Müdür ve öğretmenlere göre programda bulunan olumlu yönler; aile katılımına önem verilmesi, müfettiş ve müdürlere göre ise programın ilköğretim programıyla uygunluk göstermesi ve öğrenci merkezli olması olarak ifade etmişlerdir. İlköğretim müfettişlerine göre programın uygulanmasında sıkıntı çekilen yönler; aile katılımıyla ilgili çalışmalar, müdürlere göre doldurulacak formların birbirine benziyor olması, öğretmenlere göre ise aile katılımında ve değerlendirmede doldurulacak formların benzer olması olarak ifade etmişlerdir.

Can Gül (2009) tarafından 2006 okulöncesi eğitim programıyla ilgili yapılan tez çalışmasında, 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri ve öğretmenlerin davranışları ele alınmıştır. Denizli merkezde görev yapan 247 okul öncesi öğretmeniyle Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalında eğitim alan 158 öğretmen adayına anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının genelde 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme ögesiyle ilgili görüşlerinin, öğretmenlerle karşılaştırıldığında daha olumlu olduğu kanaatine varılmaktadır. Genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarıyla öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklar olduğu gözlemlenmektedir.

Kandır ve arkadaşlarının (2009) Okulöncesi öğretmenlerinin programlarını planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi konulu çalışmada Ankara ve Afyon illerinde özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan toplam 154 öğretmenle genel bilgi formu ve anket formu yoluyla veri elde edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda; öğretmenlerin en çok zorlandıkları durumun yıllık plan hazırlama aşamasında amaç ve kazanımların yıl içindeki dağılımını belirleme ve günlük planın hazırlanışında ise değerlendirmenin yapılışı olduğu tespit edilmiştir. Eğitim durumlarının planlanmasında karşılaşılan sorunların başında ise, çocuk sayısının fazlalığı sonrasında ise materyal seçimi, eğitim ortamının tertibi, fiziksel şartların yetersiz oluşu ve ailelerin tutumu gelmekte olduğu görülmektedir.

Durmuşçelebi ve Akkaya, (2011) 2006 Okulöncesi eğitim programının uygulanmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi çalışmasında Kayseri merkez ilçe MEB’de görev yapan 152 okulöncesi öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda 2006 Okulöncesi Eğitim Programında bulunan program öğelerinden “Amaç ve Kazanımlar, İçerik, Eğitim Durumları”nın uygulamasının, öğretmenlerce olumlu değerlendirildiği “Değerlendirme” boyutunun uygulamasının, olumsuz değerlendirildiği sonucuna varılmıştır. Çalışma sonucunda yapılan önerilerden bazıları şöyledir; değerlendirmenin nasıl yapılmasıyla ilgili, ölçme ve değerlendirme uzmanlarının çalışma yapabileceği belirtilmiştir. Programın hazırlanmasında işin mutfağında olan öğretmenlerin görüşlerine dayanmasının programın daha düzenli uygulanmasına katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Dilek ve Duman (2014) 2006 okulöncesi eğitim programının değerlendirilmesiyle ilgili yaptıkları bir başka çalışmada Ankara’nın sekiz merkez

ilçesindeki MEB'e bağlı anaokullarında çalışan 383 öğretmenle anket, yirmi öğretmenle ise görüşme yoluyla veri almışlardır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin amaçların uygulanabilirliğiyle ilgili olumlu görüşleri olduğu belirtilmiştir. Karşılaşılan güçlüklerle ilgili olarak ise uygulama aşamasında, fiziksel şartların kısmen de olsa yetersiz oluşu, sınıfların sayıca kalabalık olması, ailelerin ve okul yöneticilerinin tutumları örnek olarak gösterilebilmektedir.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Schweinhart ve Weikart (1997) üç ayrı okul öncesi eğitim programının (Doğrudan Öğretim Programı, High Scope Programı, Çocuk Merkezli Anaokulu programı) karşılaştırılmasını yapmışlardır. 1969 yılında ilk verilerin toplanmasının ardından 1986 yılında 23 yaşına gelen çocuklardan elde edilen sonuçlar açıklanmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmen merkezli olan okulöncesi programların, çocukların sosyal ve duygusal yönden gelişimlerine uzun vadede katkı sağlamadığı, akademik açıdan ise kısa vadeli bir fayda sağladığı gözlemlenmiştir. Çocuk merkezli okulöncesi eğitim programında ise hem kısa hem uzun süreçli dönemde akademik ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Guglielmo ve Tryon (2001) gelişim açısından geri durumda bulunan anasınıfı çocukları için sosyal becerilerle ilgili eğitim programı hazırlamışlardır. İki ayrı deney grubundan oluşan çalışmada her iki grup ta 19 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu gruplardan birine sınıf destekli sosyal beceriler eğitim programı, diğer gruba ise birleştirilmiş davranış paketi uygulanmıştır. 20 kişilik kontrol grubu meydana getirilmiştir. Programın uygulanması neticesinde hedef davranışların desteklendiği diğer davranışların ise artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Grup davranışına bakıldığında ise gerek sınıf destekli sosyal beceriler eğitim programında gerekse de birleştirilmiş davranış paketi uygulanan gruplarda arttığı gözlemlenmiştir. Sosyal beceri müdahaleleri sınıf öğretmenleri ve okul öncesi katılımcılarınca izlenmiştir.

Tonyan ve Howes (2003) çeşitli anasınıfı etkinliklerinde çocukların vakit geçirme modellerini keşfetme; çevresel ilişkiler, kalite, etkinlik ve cinsiyet konulu çalışma gerçekleştirmişlerdir; çalışma neticesinde programlardaki aktivitelerin ve önceki araştırmaların incelenmesi neticesinde programların bireysel ve sınıf özellikleriyle birleştirilip birleştirilmediği araştırılmıştır. Araştırmaya Florida merkezli 192 çocuk bakım merkezi dâhil edilmiştir, merkezler rastgele dört farklı kasabadan

farklı gelir yapılarına sahip ailelerden seçilmiştir. Seçilen her merkezden iki sınıfın incelendiği ifade edilmektedir. Sınıflara Okulöncesi Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS) kullanılmıştır. Günde iki saat olmak şartıyla ile haftada iki defa gözlem yapılmıştır. Çocukların cinsiyet ve etnik yapı göz önüne alındığında okulöncesi eğitim programlarında zamanlarını nasıl değerlendirdikleri ve eğitim kalitesinin değişmediği gözlemlenmiştir. Ayrıca yapılan çalışma neticesinde kişisel ve sınıf özelliklerinin ise çocukların zamanlarını nasıl geçirdiğine etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Wishard, Shivers, Howes ve Ritchie (2003) tarafından yapılan çalışmada çocuk bakım programı ve öğretmen uygulamalarında kalite ve çocukların deneyimlerinin birleşimi konuları araştırılmıştır. Bu çalışmalarda maddi durumu düşük çocuklar ve aileler için oluşturulmuş çocuk bakım programlarındaki öğretmen ve program uygulamalarının tespiti yapılarak, bu uygulamaların özellikleri incelemiş ve çocukların davranışları araştırılmıştır. Araştırma kapsamında, Los Angeles ve Kuzey Carolina'nın kırsal kesimlerinde uygulanan 22 programda %50' si kız olmak üzere 260 çocuk ve 80 öğretmen gözlemlenmiştir. Gözlem haricinde, fotoğraflar da kullanılarak doğal bir gözlem uygulanmıştır. Klinik görüşmeleri de mevcuttur. Araştırma aşamasında program ve öğretmen uygulamaları, öğretmen içerikli uygulamalar, çevresel kalite, öğretmen davranışları, sınıf duygusal ortamı, çocukların davranışları incelenmiştir. İki ayrı okulöncesi eğitim programı incelenmiştir. Bunlar; En Sık Kullanılan Program, Ortak Programdır. Araştırmanın neticesinde, öğretmenler ve program uygulamaları arasında olumlu ilişkiler tespit edilmiştir.

Schappe (2005) gelişim değerlendirmesiyle ilgili performans, duygular ve öğretmen algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında 56 – 71 aylık çocukların formal performans değerlendirmelerinden istifade etmiştir. Araştırmaya 71 anasınıflı çocuğunun, öğrenci performansının değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş puanlama yönergesi olan “rubrik” le kaydedilen performans ölçümü kullanılmıştır. Ölçümler neticesinde öğretmenlerin çocuk hakkındaki algıları arasında olumlu bir ilişki görülmüştür. Bunun neticesinde, anasınıflı çocuklarının değerlendirilmesinde performans değerlendirme kullanımının desteklenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Ojala ve Talts (2007) tarafından Finlandiya'da 263, Estonya'da 198 çocuk üzerinden yapılan çalışmada Helsinki ve Tallin' de anasınıflı öğretmenlerinin yılsonu değerlendirmelerine göre çocukların; öğrenme, sosyal, dil ve iletişim, matematik, etik, fen ve çevre, sağlık, fiziksel gelişim ve kültürel becerilerinden oluşan 9 temel hedef

üzerinden kazanımlarını karşılaştırmak amaçlanmıştır. Elde edilen bu becerilerin cinsiyet ve yaşa göre değişimi de ayrıca ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre iki ülke arasında sosyal, öğrenme, dil ve iletişim, matematik ve kültürel becerileri kazanma bakımından anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Fen ve çevre, sağlık ve fiziksel gelişim becerilerinin kazanımı açısından Tallin 'deki öğrencilerin daha yüksek puan aldığı, etik becerilerin kazanımı açısından ise Helsinki'deki öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir.

Florida'da yapılan bir başka çalışmada, Allen (2007) çocuk bakım merkezinde küçük çocukların gelişiminin değerlendirilmesi konusunu ele almıştır. Araştırma kapsamında 61 bölge yöneticisine elektronik posta yolu ile anketler dağıtılmıştır. Ankette çocukları değerlendirme aşamasında ne kullandıkları bunların isimleri ve her bir değerlendirme aracı için ayrıntı talep edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde 51 idari bölgenin çoklu alana yönelik sadece bir müfredatla özellikle bağlı olmayan araçlardan yaş ve seviye anketini kullandıkları, 23 idari bölgenin öğrenmenin değerlendirmesi için gelişimsel göstergeleri kullandıkları, 21 idari bölgenin ise öğrenme başarı profilini kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca okulöncesi çağındaki çocukların gelişimlerinde gözlemlenen gecikmelerin tespiti için standart gelişimsel değerlendirme araçlarının kullanılması gereklidir.

Yurt dışında yapılan bir diğer çalışmada Barnett ve diğerleri (2008) Tools of the Mind (Tools) programının üç ve dört yaş çocuklarının eğitimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Veriler deney ve kontrol grubu yoluyla elde edilmiştir. Rastgele örnekleme yöntemiyle 88 deney ve 122 kontrol grubu çocuk seçilmiştir. Kontrol grubuna “konularla paralel okuma-yazma hazırlık etkinliklerine dayalı müfredat” uygulaması yapılırken, deney grubuna ise oyun temelli, öğrencinin kendini denetlemesini hedefleyen Tools of the Mind (Tools) programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Tools programının, sınıf kalitesini ve çocukların yürütme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca oyunun öneminin vurgulandığı programların çocukların gerek akademik gerekse de sosyal gelişimlerini desteklediği, öğrenme ve gelişim üzerinde olumlu etki bıraktığı belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilmesi, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan yöntemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

2013 Okulöncesi eğitim programının uygulamada etkililiğinin değerlendirmesi konulu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; sosyal veya beşeri bir sorunu bireylerin ya da grupların yüklediği anlamları ortaya çıkarma ve anlamaya yönelik bir araştırma yöntemidir. Bu süreçte soruların ve işlem basamaklarının geliştirilmesi, genel olarak katılımcıların bulunduğu ortamlardan verilerin toplanması, özelden genele temalara ulaşarak veri analizi yapılması ve araştırmacının elde edilen verilerin anlamını yorumlama kademelerini kapsamaktadır (Creswell,2013: 4). Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında; bir durumla bağlantılı olan yapılar (ortam, birey, süreç, olay vb.) bütün olarak araştırılır ve var olan durumu ne ölçüde etkiledikleri ve ne ölçüde etkilendikleri üzerine yoğunlaşılır. Öte yandan bir durumda ortaya çıkan değişimlerin ve süreçlerin önemine göre çalışmanın uzun döneme yayılması söz konusu olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 77). Araştırmalarda durum çalışmasının amaçları; 1-Bir durumu ortaya çıkaran ayrıntıları ifade etmek ve bulmak, 2- Durumla ilgili olabilecek açıklamaları zenginleştirmek, 3- Mevcut durumu değerlendirmektir (Gall, Borg ve Gall,1996 akt. Büyüköztürk ve diğ., 2013: 150).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Batman ili merkez ilçede görev yapan okulöncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Batman ili merkez ilçede 19 anaokulu ve 41 ilkokul bulunmaktadır. Çalışma grubu lisans ve lisansüstü eğitim gören öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemdeki ana

düşünce önceden tespit edilmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmış olmasıdır. Söz konusu ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir veya daha önceden oluşturulan bir ölçüt listesi uygulanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 112). Buradaki ölçüt, araştırmaya katkı sağlamak isteyen gönüllü ve istekli öğretmenlerin durumudur. Bu kapsamda Batman ili ilçe merkezinde bulunan tüm anaokulları (19) ve 12 ilkokulda görev yapan toplam 147 okulöncesi öğretmenine ulaşılmış olup 78 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Ulaşılan öğretmenlere ilişkin okul bilgileri Ek-1 de mevcuttur.

Tablo 1’de örnekleme alınan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların %88,46’sı kadın öğretmen, %11,54’ünü de erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin yaş aralığına bakıldığında 19-25 yaş arası % 23,08’ ini 26-32 yaş arası % 50 ile yarısını 33-39 yaş arası ile % 21,79’ unu ve son olarak 40-46 yaş arası % 5,13 ile yaş dağılımında yer almışlardır. Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri incelendiğinde 1-5 yıl arasında hizmet süresine sahip olan 43 kişi % 55,13 ile çalışma grubunun en yoğun bölümünü oluşturmuştur. 6-10 yıl arası olan 25 kişi % 32,05’ ini, 11-15 yıl arası olan 6 kişi % 7,69’ u oluşturmuştur. 16-21 yıl arası olan 3 kişi % 3,85’ ini ve 21 yıl ve üstü olan 1 kişi % 1,28’ ile çalışma grubunun en küçük bölümünde yer almıştır.

Öğretmenlerin eğitim verdiği yaş gruplarının dağılımına bakıldığında 36-48 ay 8 kişi ile % 10,26’ sını 48-60 ay arası 57 kişi ile %73,08’ ini diğer (60-66 ay) 13 kişi ile % 16,66’ sını oluşturmaktadır. Konuyla ilgili öğretmenlerden 64’ ü % 82,05 ile Hizmet içi eğitim alırken 14’ ü % 17,95 ile bu eğitimi almamışlardır. Öğretmenlerin mezun olunan okul türüne bakıldığında lisans mezunu 77 kişi ile % 98,72’ sini yüksek lisans mezunu 1 kişi ile % 1,28’ i temsil etmektedir. Son olarak öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere bakıldığında okul öncesi öğretmenliği mezunu olan 65 öğretmen % 83,33 ile araştırma çalışma grubunun en büyük kısmını oluşturmuştur. Çocuk Gelişimi mezunu olan 2 öğretmen çalışma grubunun % 2,56’ sını Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği mezunu olan 1 öğretmen % 1,28’ ini oluşturmuştur. Ana Okulu Öğretmenliği Mezunu olan 9 kişi % 11,54’ ünü oluşturmuştur. Diğer grubunda(Sınıf öğretmenliği) bulunan 1 öğretmen ise % 1,28 ile çalışma grubunun en küçük kısmını oluşturmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgiler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	9	11,54
	Kadın	68	88,46
	Toplam	78	100
Yaş Aralığı	19-25 yaş	18	23,08
	26-32 yaş	39	50
	33-39yaş	17	21,79
	40-46yaş	4	5,13
	Toplam	78	100
Mesleki tecrübe	1-5 yıl	43	55,13
	6-10 yıl	25	32,05
	11-15 yıl	6	7,69
	16-20 yıl	3	3,85
	21 yıl ve üstü	1	1,28
	Toplam	78	100
Eğitim verilen yaş grubu	36-48 ay	8	10,26
	48-60 ay	57	73,08
	Diğer (60- 66 ay)	13	16,66
	Toplam	78	100
Hizmet içi eğitim aldı mı?	Evet	64	82,05
	Hayır	14	17,95
	Toplam	78	100
Mezun olunan okul türü	Lisans	77	98,72
	Y. Lisans	1	1,28
	Toplam	78	100
Mezun olunan bölüm	Okulöncesi Öğrt.	65	83,33
	Çocuk Gelişimi	2	2,56
	Ç.G ve Okulöncesi Öğrt.	1	1,28
	Anasınıfı Öğrt.	9	11,54
	Sınıf Öğrt.	1	1,28
	Toplam	78	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında yanıtı aranan soruların çözümü için önce literatür taraması, ardından sonraki süreçte görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda genel olarak kullanılan bir araştırma yöntemi olan görüşme; en az iki kişi arasında gerçekleşen araştırmada cevap aranan sorular kapsamında ilgili şahıslardan veri toplama sürecidir (Büyüköztürk ve diğ., 2013: 150). Görüşme bireylerin farklı konular hakkındaki görüşlerini ve olası sebeplerinin öğrenilmesindeki en kısa yoldur (Karasar, 2009: 166). Görüşmeler yapı bakımından yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere üç grupta toplanmaktadır (Karasar, 2009: 167; Ekiz, 2009: 62). Bu süreçte katılımcılara yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırma yapacak kişi görüşmeden önce sorularını hazırlar; fakat görüşme esnasında araştırmaya katılanlara kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların tekrar düzenlenmesine ve tartışılmasına ortam sağlar. Bu şekilde, araştırmaya katılan kişilerin de araştırma üzerine kontrolleri durumu sağlanmaktadır. (Ekiz, 2009: 63).

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama aşamasında, araştırmacı tarafından Batman İlçe merkezindeki 19 anaokulu ve 12 ilkokulda görev yapan 147 okulöncesi öğretmene ulaşılarak uygulanmıştır. Yapılan görüşmelerden 59'u çeşitli gerekçelerle (yeterli ilgi ve alanın gösterilmemesi, yeterli zamanın ayrılamaması vb.) değerlendirmeye alınmamış, böylece değerlendirme çalışmaya katılan 78 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde araştırmanın amacı, veri toplama aracının doldurulma şekli ayrıca açıklanması istenen sorularda açıklama yapılması hususunda araştırmacı tarafından öğretmenlere gerekli bilgiler verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi için QSR N-VIVO 8 programı kullanılmıştır. Öğretmen görüşme forumları programa yüklenerek içerik analizine uygun olarak çözümlenmiştir. İçerik analizi; benzer olan verilerin belirli kavramlar ve temalar başlığı altında toplanması ve bunları okuyanın anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227). İçerik analizi metinlerin içinde

bulunan belli kelimelerin ya da kavramların varlığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılır. Araştırmayı yapan kişiler bu kelime ve kavramların birbirleriyle olan bağlantılarını, anlamlarını belirler ve analizini gerçekleştirerek metinlerde bulunan mesajlara yönelik verilere ulaşırlar (Büyüköztürk ve diğ., 2013: 240). Nitel araştırma verilerinin analizi dört aşamada gerçekleşir bunlar: “1-Verilerin kodlanması, 2-Temaların bulunması, 3-Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4-Bulguların tanımlanması ve yorumlanması” şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 228).Bu aşamaların ilk basamağı olan verilerin kodlanması analizi karmaşadan arındırma açısından önemlidir. Kodlama verilerin açık bir şekilde tanınmasını ve sınıflandırılmasını sağlar. Bu sebeple kodlama veriler üzerinde yoğunlaşılması ve yorumlanmasına ortam sağlar (Ekiz, 2009: 77).

Geçerlilik araştırmanın önemli kısımlarından birini oluşturmaktadır. Nitel olarak yapılan araştırmalarda geçerliliği sağlama yollarında, iç geçerlilik yerine “inandırıcılık” ve dış geçerlilik yerine de “aktarılabirlik” kavramları kullanılmaktadır. Araştırmanın inandırıcılığına yönelik olarak, araştırmacının ulaştığı verilerin gerçekliğine, aynı ortamlarda sonuçların geçerliliğine süreçlerin birbiriyle benzer olmasına, verilerin objektif bir yaklaşımla toplanıp aynı şekilde sonuçlar ortaya koyduğuna yönelik deliller sunması gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 264-265). Bu hususta araştırmayla ilgili yeterli literatür araştırması yapılmış olup konuyla ilgili yapılan diğer araştırmaların çalışmayla ilişkilendirilmesi ilgili bölümlerde görülmektedir. Verilerin dağıtımı ve toplanması bizzat araştırmacı tarafından yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Dış geçerlilik kapsamında sonuçların yeterli bir şekilde aktarılabirilmesi iyi betimlenmesine bağlıdır. Ayrıntılı betimleme; “ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 270). Gerçekleştirilen işlemler neticesinde elde edilen bulgulara ilişkin modeller sunulmuştur. Elde edilen çözümler neticesinde meydana çıkan kodlamalar belirtilmiştir. Ayrıca kodlamaları destekler nitelikte doğrudan alıntılar da metin içerisinde verilmiştir. Bu alıntılar verilirken üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan tırnak içerisinde ve italik yazı tipinde metindeki yerini almıştır. Ayrıca alıntılarında başında geçen harf ve rakamlar alıntı yapılan zümreyi temsil etmektedir.

İlk rakam ifadesi görüşülen öğretmenin sırasını, ilk harf cinsiyetini ikinci rakam mesleki tecrübesini ve son harf ise eğitim verdiği yaş grubunu temsil etmektedir. Temsil edilen rakam ve harfler ayrıca aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen sırası;

1	=	1.Sıradaki öğretmen
2	=	1.Sıradaki öğretmen
“	=	“.Sıradaki öğretmen

Cinsiyet;

Erkek	=	E
Kadın	=	K

Mesleki tecrübe;

1	=	1-5 yıl arası mesleki tecrübe
2	=	6-10 yıl arası mesleki tecrübe
3	=	11-15 yıl arası mesleki tecrübe
4	=	16-20 yıl arası mesleki tecrübe
5	=	21 yıl ve üstü mesleki tecrübe

Eğitim verilen yaş grubu;

A	=	36-48 ay
B	=	48-60 ay
C	=	Diğer(60-66 ay)

Görüşmelerden alıntı yapıldığında cümlenin başında yer alan “**1/K-1/C**” kısaltmalarının açılımı şu şekildedir:

1/K	=	1.Sıradaki kadın öğretmen
1/C	=	1-5 yıl arası mesleki tecrübe/Diğer(60-66 ay)

Güvenirlilik araştırmanın bir diğer önemli kısmını teşkil etmektedir. Nitel olarak yapılan araştırmalarda güvenirliliği sağlama yollarında, iç güvenirlilik yerine “tutarlılık” ve dış güvenirlilik yerine de “teyit edilebilirlik” kavramları kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 264).

İç güvenirliliğin sağlanması noktasında yapılacak olan tutarlılık incelemesinde araştırmanın başından sonuna kadar gerçekleştirilen etkinliklerde tutarlılığının ne kadar gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmek gerekmektedir. Tutarlılık, “veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında kendini göstermelidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 272). Bu bağlamda veri toplama aracı

alanında uzman bir kişi (tez danışmanı) ile beraber değerlendirmeler yapılarak geliştirilmiştir.

Dış güvenilirliğin gerçekleşmesinde, *teyit edilebilirlik* üzerinde durulmuştur. Teyit incelemesinde; çalışmacının ortaya çıkan sonuçları işlenmemiş verilerle kıyaslayarak teyit mekanizmasının çalışıp çalışmadığı gözlemlenmektedir. Dışarıdan bir uzman ulaşılan çalışma neticesinde varılan sonuçlarla analiz yapılmadan önceki verilerin teyit edilip edilmediğine dair değerlendirme yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 272). Araştırma kapsamında elde edilen veriler ham halinden çözümlenme aşamasına getirilinceye kadar bir uzman eşliğinde değerlendirilmiştir. Araştırma süresince çalışmayla ilgili uzman kişilerden ayrıca görüşler alınmıştır. Verilerin analizi neticesinde ulaşılan kodlamalarla ilgili, belirlenen her tema için Cohen Kappa değeri hesaplanmıştır. Cohen Kappa formülü, soruları değerlendiren kodlayıcılar arasındaki güvenilirliğin hesaplanması için uygulanmıştır. (Birgin ve Gürbüz, 2008: 166). Kappa seviye sıralamasına bakıldığında; .0-.20 arası “zayıf”, .21-.40 arası “ortanın altında”, .41-.60 arası “orta seviyede”, .61-.80 arası “iyi seviyede” .81-1.00 arası ise “mükemmel seviyede” olduğu belirtilmektedir (Viera ve Garrett, 2005: 362).

Elde edilen verilerin çözümlenmelerinde ortaya çıkan toplam yedi temaya ilişkin kodlamalar iki kodlayıcı tarafından yapılmış ve uyum değerleri belirlenmiştir. “*Günlük eğitim akışının getirdiği farklılıklara ilişkin katılımcı görüşleri*” temasına ilişkin Kappa değeri. 622; “*Etkinlik planının kazanımları edinmedeki rollerine İlişkin katılımcı görüşleri*” temasına ilişkin. 609; “*Etkinlik türlerinin kazanım edinmedeki etkilerine ilişkin katılımcı görüşleri*” temasına ilişkin. 733; “*Gelişim alanlarındaki kazanım ve göstergelerin yeterliliğine ilişkin katılımcı görüşleri*” temasına ilişkin. 625; “*Programın uygulanmasında güçlük çekilen yönlere ilişkin katılımcı görüşleri*” temasına ilişkin. 667; “*Programda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin katılımcı görüşleri*” temasına ilişkin. 743 ve son olarak “*Programın daha önceki yıllarda uygulanan programdan farklılıklarına ilişkin katılımcı görüşleri*” temasına ilişkin. 667 olarak bulunmuştur. Çalışmanın Kappa değerinin. 609 ile. 743 arasında olduğu; bu bağlamda kodlayıcılar arasındaki uyumun iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, 2013 Okulöncesi eğitim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi konulu çalışmada araştırmanın amaçlarına uygun olarak elde edilen bulgular ve bulgulara dayalı yapılan yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Günlük eğitim akışının getirdiği farklılıklara ilişkin çözümlenmeler

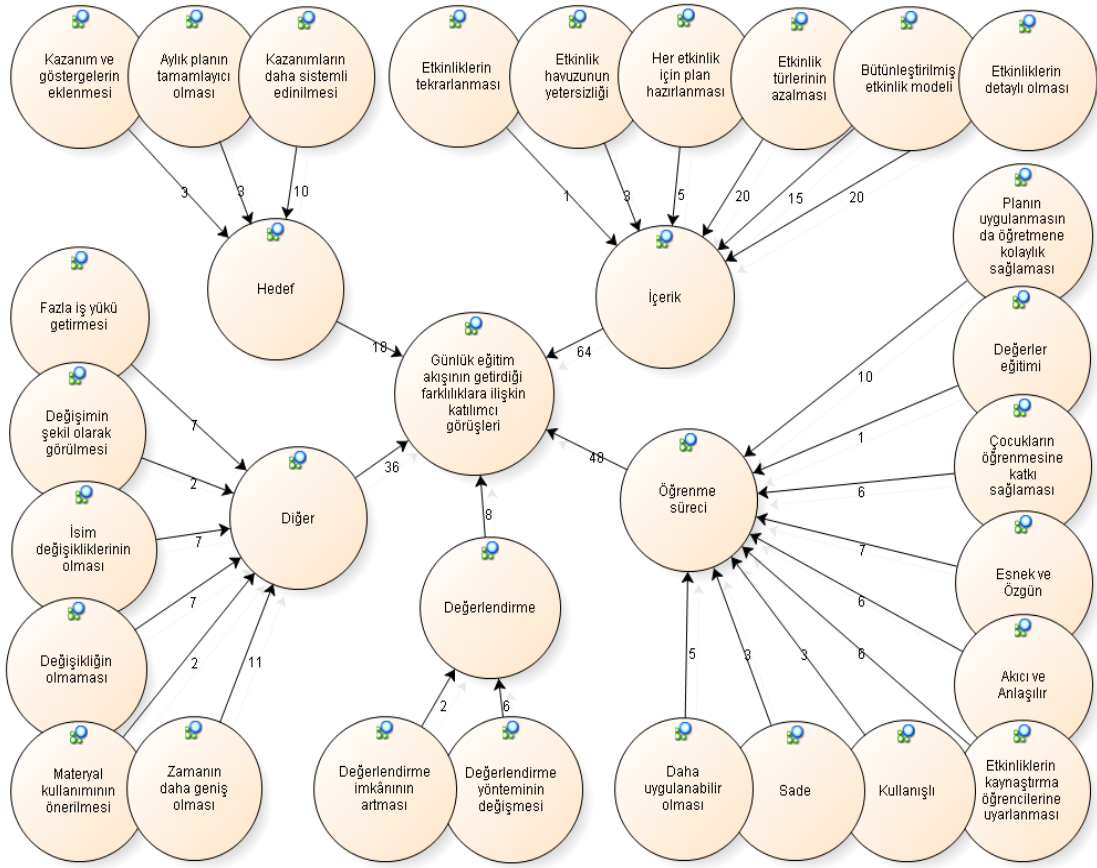
Eldeki veri kaynaklarının değerlendirilmesi sonucunda, ortaya çıkan kod listesi içerisinde günlük eğitim akışının getirdiği farklılıkları anlatan ifadeler, tek bir tema altında toplanmıştır. *“Günlük eğitim akışının getirdiği farklılıklara ilişkin katılımcı görüşleri”* teması bu şekilde ortaya çıkmıştır. Ancak daha sonra bu temanın farklı alt temalara ayrıldığı görülmüştür. Ortak özellikler bakımından birbirinden ayrılan bu kodlar, toplamda günlük eğitim akışının getirdiği farklılıkları anlatmakla beraber, bu farklılıkları bir sıra dâhilinde ortaya koymaktadır.

Tablo 2. Günlük eğitim akışının getirdiği farklılıklara ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt temalar	Öğretmen Görüşleri (f)
Hedef	18
* Kazanım ve göstergelerin eklenmesi	3
*Aylık planın tamamlayıcı olması	3
*Kazanımların daha sistemli edinilmesi	10
İçerik	64
*Bütünleştirilmiş etkinlik modeli	15
*Etkinlik türlerinin azalması	20
*Etkinliklerin detaylı olması	20
*Etkinlik havuzunun yetersizliği	3
*Etkinliklerin tekrarlanması	1
*Her etkinlik için plan hazırlanması	5
Öğrenme süreci	48
*Esnek ve Özgün	7
*Akıcı ve Anlaşılır	6

*Kullanışlı	3
*Sade	3
*Daha uygulanabilir olması	5
*Planın uygulanmasında öğretmene kolaylık sağlaması	10
*Etkinliklerin kaynaştırma öğrencilerine uyarlanması	6
*Değerler eğitimi	1
*Çocukların öğrenmesine katkı sağlaması	6
Değerlendirme	8
*Değerlendirme imkânının artması	2
*Değerlendirme yönteminin değişmesi	6
Diğer	36
*Değişikliğin olmaması	7
*Fazla iş yükü getirmesi	7
*Zamanın daha geniş olması	11
*İsim değişikliklerinin olması	7
*Materyal kullanımının önerilmesi	2
*Değişimin şekil olarak görülmesi	2
Toplam	174

Tablo 2 incelendiğinde yapılan görüşmeler doğrultusunda, bu ana temaya ilişkin olarak ortaya çıkan alt temalar, **“içerik”**, **“öğrenme süreci”**, **“hedef”**, **“diğer”**, **“değerlendirme”** biçiminde sıralanmıştır. Ortaya çıkan ilk alt tema, **“içerik”** tir. Bu tema günlük eğitim akışının getirdiği farklılıklarda, en fazla yüklemenin yapıldığı alt temadır. Bir sonraki alt tema ise **“öğrenme süreci”** dir. Bu alt temayı takiben **“hedef”** teması; **“diğer”** teması ve son olarak da **“değerlendirme”** teması takip etmiştir. Genel olarak bakıldığında, görüş bildiren öğretmenlerin programın dört ana ögesi olan hedef, içerik, öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarında görüş bildirmeleri günlük eğitim akışını tüm boyutlarıyla ele aldıklarını göstermiştir. Bu alt temaya ilişkin oluşturulan model aşağıdaki şekliyledir:



Şekil 3. Günlük eğitim akışının getirdiği farklılıklara ilişkin katılımcı görüşleri modeli

a. İçerik

Yapılan görüşmeler çerçevesinde en fazla yüklemenin yapıldığı alt tema “içerik” alt teması olmuştur. Bu alt tema kendi içerisinde “bütünleştirilmiş etkinlik modeli”, “etkinlik türlerinin azalması”, “etkinliklerin detaylı olması”, “etkinlik havuzunun yetersizliği”, “etkinliklerin tekrarlanması”, “her etkinlik için plan hazırlanması” olmak üzere altı bölüme ayrılmıştır. Bu bağlamda elde edilen veriler doğrultusunda yapılan kodlamalardan örnekler aşağıda sıralanmıştır:

Bütünleştirilmiş etkinlik modeline ilişkin görüş bildiren bir öğretmen,

1/K-1/C “...Etkinlik geçişlerindeki sert ayrımlar yerine bütünleştirilmiş etkinlik modelini daha doğru buluyorum...” derken; bir başka öğretmen

52/K-2/B “...Etkinliklerin birleştirilerek verilmesi ön plandadır. Fakat benim düşüncem çalışmaların ayrı ayrı olmasından yanadır. Konuya ilişkin gün içinde farklı farklı etkinliklere yer verilmiş oluyordu. Çocuklar için daha eğlenceliydi...” diyerek

yeni programda etkinliklerin birleştirilerek verildiğini belirtmektedir. Etkinlik türlerinin azalmasına ilişkin bir öğretmen,

2/K-4/C “...Etkinlik türleri azalmıştır, en önemli değişim bence budur. Stajyer öğrenci ve öğretmenlerin bu planı anlatıp uygulamaları daha kolaydır...” derken bir diğeri

48/K-1/C “...Etkinliklerin az olması gün içerisinde ayrılan süreye daha uygundur...” şeklinde görüş bildirerek etkinliklerin azalması ve buna bağlı olarak gelişen durumlar ifade edilmiştir. Etkinliklerin detaylı olmasına ilişkin görüş bildiren öğretmenler ise;

7/K-2/C “...2013 eğitim programındaki etkinlik planının da... yapılacak etkinliğin ayrıntılı bir şekilde açıklanmasının istenmesi...”

51/K-1/B “...2013 okul öncesi eğitim programındaki etkinlik planınının 2006 yılına göre farkı daha ayrıntılı olmasıdır. Her etkinlik için ayrı plan yapılmış olmasıdır...”

2/K-4/C “...Çünkü her etkinliğin hangi kazanım ve göstergelere hizmet ettiği detaylı yazmıştır...” diyerek programın detaylı olan yönlerine vurgu yapmışlardır. Etkinlik havuzunun yetersizliğine ve etkinliklerin tekrarına ilişkin bir öğretmen,

6/K-2/B “...Daha çok etkinlik havuzu oluşturulup öğretmenler için alternatifler sunulabilir...” diyerek etkinliklerin toplanmasını, bir diğeri öğretmen ise

13/E-1/B “...yeni plan daha kullanışlı fakat etkinlik havuzunun yetersiz olması aynı etkinliklerin tekrarlanmasına neden olur...” bu etkinliklerin bir arada bulunamamasının ortaya çıkaracağı sorunu belirtmiştir. Her etkinlik için plan hazırlanmasıyla ilgili bir öğretmen

29/K-1/B “...Eski planda tüm etkinlikler için tek plan yapılırken yeni planda her etkinlik özel kılınarak tek tek plan yapılmaktadır...” derken plan sayısının arttığını belirtmiştir. Bir başkası ise,

61/K-1/B “...Her etkinliğe ayrı plan uygulanması planı daha çok anlaşılır ve kolay uygulanabilir kılıyor...” diyerek bu durumun yararlarından söz etmektedir.

b. Öğrenme süreci

Ulaşılan veriler neticesinde en fazla yüklemenin yapıldığı ikinci alt tema “**öğrenme süreci**” alt temasıdır. Yeni programın öğrenme sürecinde gerçekleşen farklılıklara ilişkin alt tema kendi içerisinde “*esnek ve özgün*”, “*akıcı ve anlaşılır*”, “*kullanışlı*”, “*sade*”, “*daha uygulanabilir olması*”, “*planın uygulanmasında*

öğretmene kolaylık sağlaması”, “etkinliklerin kaynaştırma öğrencilerine uyarlanması”, “değerler eğitimi”, “çocukların öğrenmesine katkı sağlaması” gibi kısımlara ayrılmıştır. Bu sonuçlara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Planın uygulama süreciyle ilgili görüş bildiren öğretmenler;

44/K-1/B “...2006 programındaki günlük plan 2013 programındaki plana göre daha dardır. 2013 okul öncesi eğitim programı daha esnek bir nitelik taşımaktadır...”

48/K-1/C “...2013 okul öncesi eğitim programındaki etkinlik planı 2006 programın da ki plandan daha esnektir...”diyerek yeni planın esnekliğine vurgu yapmışlardır. Etkinlik planının anlaşılabilirliğiyle ilgili görüş ifade eden öğretmenler;

10/K-1/B “...2013 okul öncesi eğitim ve etkinlik planı daha akıcı ve anlaşılır...”

63/E-2/B “...Yeni plan öğrenci merkezli yapılacak çalışmaların daha ayrıntılı takip edilebildiği bir plan olması her planın kendi bünyesinde değerlendirilmesi etkinliklerin anlaşılabilirlik düzeyini tespitini kolaylaştırıyor...”cümleleriyle yeni planın akıcı ve anlaşılır olduğunu ayrıca etkinliklerinde karmaşadan arındıklarını belirtmişlerdir. Günlük eğitim akışında bulunan etkinlik planının kullanışlılığıyla ilgili görüş ifade eden bir katılımcı,

13/E-1/B “...Her bir etkinlik için ayrı planlama yapılması gün içinde uygulama aşamasında bizlere yardımcı olması münasebetiyle yeni plan daha kullanışlı...”derken bir başkası,

26/K-1/A “...2006 günlük planda birçok etkinliğe yer verildiği için uygulama bakımından zorluklar yaşıyorduk. Ancak 2013 etkinlik planında uygulamaya açısından daha kolay olduğunu gözlemledim...”diyerek planın kullanışlılığını belirtmişlerdir. Planın açıklayıcı olmasıyla ilgili;

49/K-1/B “...2013 eğitim programı 2006 da kinden daha açıklayıcı çocuklara yönelik uygulanabilirliği daha iyi ...”

54/K-3/B “...Baskalıktan uygulanabilirliğe geçiş yapılmış hayata ve yaşama uyarlanmış. Çocuğun ihtiyaç ve ilgisi göz önüne alınarak yapılmış...” diyen öğretmenler, programın gayet açık olduğunu ifade etmişlerdir. Planın öğretmene kolaylık sağladığını belirten katılımcılar;

55/K-2/B “... Etkinlik planında yer alanlar günlük plandakine oranla daha ayrıntılı gösterilmiş buda öğretmen için büyük kolaylık...”

73/K-2/B “...2013 etkinlik planıöğretmene kolaylık sağlayarak çocukları daha iyi tanımalarına fırsat tanımış çünkü öğretmenin yönlendirmesi daha açıklayıcı

oluyor ve öğretmene daha fazla esneklik veriyor...”diyerek yeni planın öğretmene verdiği kolaylığı gerekçeleriyle ifade etmişlerdir. Öğrenme sürecindeki diğer farklılıklara ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden biri

1/K-1/C “...Eski programda kaynaştırma öğrencileri için ele alınan bir boyut olmayışı önemli bir eksiklikti. Yeni program da bu noktada gelişmeler var...”diyerek yeni planda özel eğitim öğrencilerinin düşünüldüğünü belirtmiştir. Bir başkası,

50/K-2/B “..Değerler eğitimi ile ilgili uygulamaların çocukların kişilik eğitiminde daha yaratıcı ve somut olması...”diyerek yeni planda değerler eğitimiyle ilgili işlemlerin olduğunu ifade etmiştir. Çocukların öğrenmelerini desteklemesine ilgili görüş bildiren katılımcılar;

9/E-3/B “...çocukların özgün düşüncelerini sağladığı bir program bu yönüyle 2006 programından farklılık sağladığını düşünüyorum...”

17/K-2/B “...Çocukların kendisini gerçekleştirmesine ve ifade etmesine daha çok olanak sağlıyor...”

62/K-3/C “...Çocukların daha çok keşfetme, tecrübe kazanma, hayata hazırlanmasına fırsat tanımakta...” diyerek yeni planın çocuklara kattığı yararlarıdan söz etmektedirler.

c. Hedef

Öğretmenlerin yükleme yaptıkları bir diğer alt tema “**hedef**” alt temasıdır. Bu alt temada kendi içerisinde “**kazanım ve göstergelerin eklenmesi, aylık planın tamamlayıcı olması, kazanımların daha sistemli edinilmesi**” şeklinde ayrılmıştır. Bu alt temalara kaynaklık edebileceği düşünülen bazı ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

Kazanım ve göstergelerin eklenmesiyle ilgi görüş ifade eden bazı katılımcılar;

36-K-1/A “...Etkinlik planı önceki plana göre şekil olarak değişmiş... Kazanımlar ve göstergeler belirlenmiş...”

53/K-3/B “...Amaçlar kazanım, kazanımlar göstergeye dönüştü ... Bazı eklenen göstergeler oldu. Kendi ekleyeceğimiz göstergeler zaten önceden vardı...”diyerek kazanım ve göstergelerin, etkinlik planındaki hedeflerin yeni ismi olduklarını belirtmişlerdir.

Aylık planın tamamlayıcı olmasıyla ilgili bir katılımcı,

4/K-2/A “...Aylık plan olması bir sonraki ayın tamamlayıcı özelliğini kullanarak verimlilik açısından sağlıklı olduğu söylene bilir...”derken bir başkası ise aylık planın yıllık plana nazaran daha yakın olmasının yararlarına ilişkin şu görüşleri beyan etmiştir;

66/K-2/B “...Yıllık plandan aylık plana geçiş olması gayet olumlu gelişme kaydetmiştir. Öğretmenin daha yakın zamanlara yönelik geniş plan hazırlığı yapması çocukların hazır bulunuşluğuna göre değişiklik yapması daha faydalı olmuştur...”

Kazanımların daha sistemli edinilmesiyle ilgili katılımcılardan bazıları;

15/E-1/C “...Eski planlarda kazanım değerlendirmeyi genel olarak ele alıyorduk şimdiki planda hangi amaca hizmet ediyorsak ona uygun kazanımlar veriyoruz...”

72/K-2/B “...2013 planı hedeflere daha fazla odaklanarak hazırlandığını düşünüyorum. 2006 yılında ki etkinlik planı öğretmen ve öğrenci arasında karmaşık olduğunu ve bu nedenle hedeflere ulaşmakta zorluklar yaşıyordu...”

77/K-1/B “... Kazanımlar yeni planda daha ön planda. Kazanımları kazandırmak amacıyla etkinlikler hazırlanılıyor. Fakat 2006 günlük planından tamamen etkinlik temelli hareket ediyorduk. Türkçe dil, sanat, müzik, fen, drama derken tüm etkinlikleri yetiştirmek adına vereceğimiz amaç ve kazanımları unutuyorduk...” diyerek kazanımların edinilmesinde düzenin önemine vurgu yapmışlardır. Ayrıca sistemin ana öğelerinin birbiriyle uyumu ifade etmişlerdir.

d. Değerlendirme

Günlük eğitim akışının getirdiği farklılıklardan biri de “**değerlendirme**” alt temasına ilişkin değişikliklerdir. Değerlendirme alt temasını oluşturan yargılar “**değerlendirme imkânının artması, değerlendirme yönteminin değişmesi**” başlıkları altında toplanmıştır. Bu alt temayı destekler nitelikteki öğretmen görüşleri şöyledir:

20-K-1/A “...Değerlendirme kısmı daha ayrıntılı. Sorulara yer verilmiş ve bilen bilmeyen ayırt ediliyor...”

27/K-1/A “...Her çocuk için doldurulan değerlendirme formunun kaldırılması yerine sadece ele alınan kazanım ve göstergelerin işaretlenmesi daha iyi oldu...”

30/K-1/B “...Her etkinliğin çocuklarla birlikte yaptığın değerlendirme kısmının olması...”

31/K-4/B “...Yeni eğitim programında güne başlama günü değerlendirme kısımları çocuklarında planlama sürecine dâhil olmalarını sağlamasıyla yararlı olmuş...”

61/K-1/B “...Ayrıca değerlendirme zamanının olması çocukların neyi kavrayıp kavramadıklarını bize daha çabuk gösteriyor. Bir sonraki etkinlik planına hazırlık oluyor...”

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinin incelenmesi neticesinde değerlendirmenin gerek nitelik gerek nicelik olarak arttığı ve bu sürece çocuğun katılarak ona yaptığı olumlu katkı ayrıca vurgulanmıştır.

e. Diğer

Elde edilen veriler neticesinde programın dört ana ögesi olan; hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme alt temaları başlığı altında bulunmayan çözümler “diğer” alt teması altında toplanmıştır. Bunlar; “*değişikliğin olmaması*”, “*değişimin şekil olarak görülmesi*”, “*isim değişikliklerinin olması*”, “*fazla iş yükü getirmesi*”, “*zamanın daha geniş olması*”, “*materyal kullanımının önerilmesi*”, olarak sıralanmaktadır. Bu alt temalara ilişkin görüşler ise aşağıda sunulmuştur:

Planda bir değişiklik olmadığına dair görüş bildiren bir öğretmen,

25/K-1/A “...2006 yılında günlük planlar vardı. Bunlardan vazgeçilerek günlük eğitim akışları oluşturuldu. Çok önemli bir farklılık olduğunu düşünmüyorum. Her geçen yıl farklı ad altında aynı içerikte değişiklikler yapılıyor...” derken bir başkası

39/K-2/B “...İçerik olarak pek bir farklılık göremedim. 2006 yılında planlarda bilgi yaprağı hazırlanırdı. Şu anda aynı şey uygulamaktadır...” diyerek planların birbirleriyle aynı olduğunu belirtmiştir. Yapılan değişikliklerin şekilsel olduğunu belirten bir öğretmen ise,

59/K-1/B “...Planlar şekil olarak değişmiş daha fazla ayrıntıya girilmiş etkinlikler açılarak anlatılmış. Sonuç olarak planlarda fazla bir değişim olduğunu düşünmüyorum...” demiştir. Değişimin sadece isimler üzerinde olduğunu ifade eden bazı katılımcılar;

2/K-4/C “...İsim değişiklikleri olmuştur(öğrenme merkezi=>eski adı ilgi köseleri, kazanım ve göstergeler=>eski adı amaç-kazanımlar)...”

29/K-1/B “...Eski planda olan amaç ve kazanımların isimleri değişerek kazanım ve göstergeler olmuştur...” diyerek isim değişikliklerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Planın, fazla iş yükü getiriyor olmasından yakınan öğretmenler;

6/K-2/B “...Ayrı bir etkinlik için öğretmenin özellikle ayrı bir etkinlik planı hazırlanmaya zorunlu kıldığı için öğretmene ekstradan külfet getiriyor zamanımı alıyor...”

40/K-2/B “...öğretmene fazladan evrak işi yığıldığına inanıyorum. Uygulama yerine teoriye ağırlık veriliyor...” diyerek iş yükünün artmasının zaman kaybına sebep

olduğunu belirtmişlerdir. Uygulama sırasında zamanın yeterince bol olduğunu söyleyen bir öğretmen,

21/K-3/B “...2006 da günlük planda ele alınan etkinlikler birbirinden bağımsız ve neredeyse tüm etkinlikleri işlememiz gerekiyordu. Zaman yetmiyordu...” derken bir başkası ise,

56/K-2/B “...2006’daki günlük planda zaman sıkıntısı ve birebir uygulama yönünde zorlanmıyorduk. Ama 2013 etkinlik planını uygularken kısa sürede bitiyor ve boş zaman kalıyor. Bu sürede de çocuklar sıkılıyor. Çocuklar konuşmayı değil daha çok aktiviteyi sever görüşümce...” diyerek etkinliklerin kısa sürede bitmesine bağlı oluşan zaman boşluğundan söz etmektedir.

Materyal kullanımına ilişkin bir öğretmen,

22/K-1/B “...etkinliklerde ve materyal kullanımında daha çok çeşitlilik gösteren bir eğitim programı...” diyerek planın materyal kullanımını teşvik ettiğini ifade etmiştir.

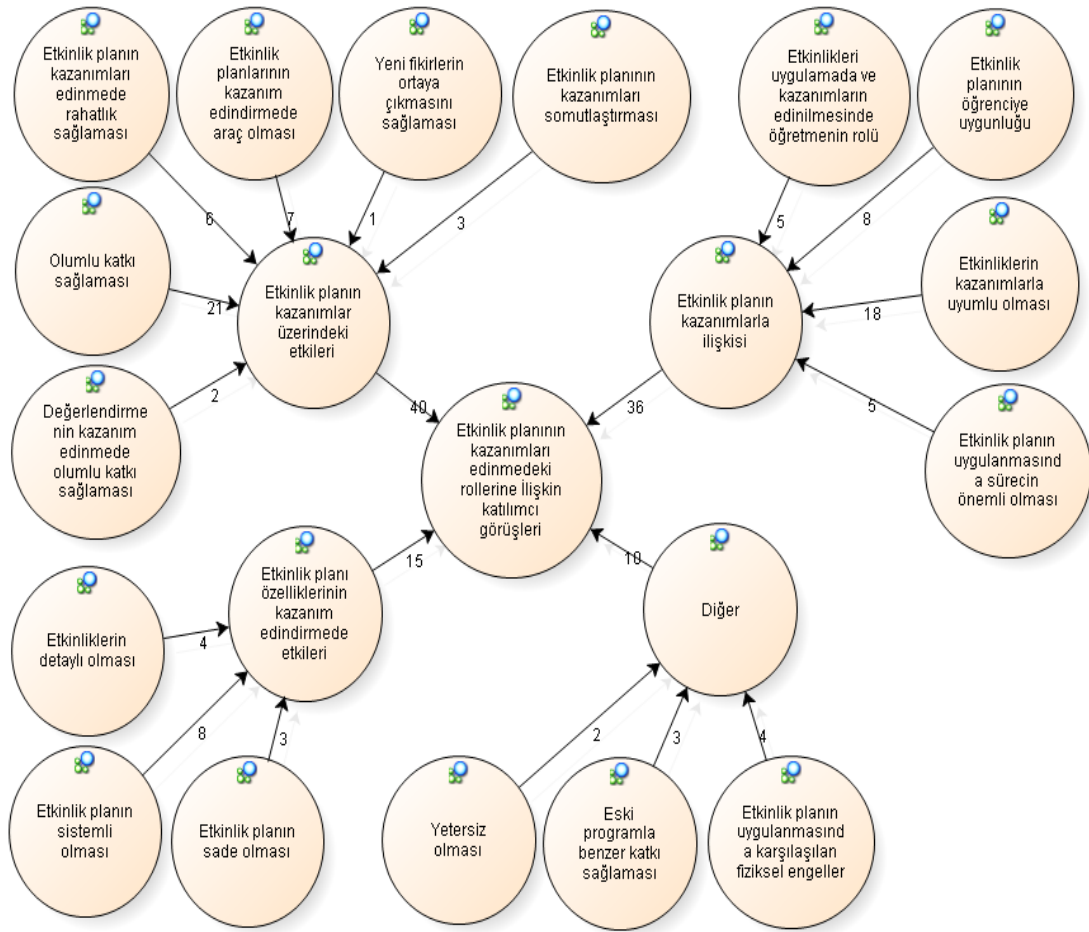
4.2. Etkinlik planının kazanımları edinmedeki rollerine ilişkin çözümler

Mevcut veriler değerlendirildiğinde, elde edilen serbest kod listesinde etkinlik planının kazanımları edinmedeki rollerine ilişkin ifadeler rastlanmıştır ve bu veriler bir araya toplanmıştır. Böylece **“etkinlik planının kazanımları edinmedeki rollerine ilişkin katılımcı görüşleri”** teması oluşturulmuştur. Yapılan detaylı incelemeler sonucunda, bu temanın alt temalara ayrıldığı tespit edilmiştir. Kodlar ortak özelliklerine göre birbirinden ayrılarak alt temalar oluşturulmuştur. Elde edilen alt temalar, etkinlik planının kazanımları edinme sürecindeki paylarına ait sonuçları ortaya koymuştur.

Tablo 3. Etkinlik planının kazanımları edinmedeki rollerine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt temalar	Öğretmen Görüşleri (f)
Etkinlik planı özelliklerinin kazanım edindirmede etkileri	15
* Etkinlik planının sade olması	3
* Etkinliklerin detaylı olması	4
*Etkinlik planının sistemli olması	8
Etkinlik planının kazanımlar üzerindeki etkileri	40
*Etkinlik planlarının kazanım edindirmede araç olması	7
*Değerlendirmenin kazanım edinmede olumlu katkı sağlaması	2
*Etkinlik planının kazanımları edinmede rahatlık sağlaması	6
*Etkinlik planının kazanımları somutlaştırması	3
*Olumlu katkı sağlaması	21
*Yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlaması	1
Etkinlik planının kazanımlarla ilişkisi	36
*Etkinliklerin kazanımlarla uyumlu olması	18
*Etkinlik planının uygulanmasında sürecin önemli olması	5
*Etkinlikleri uygulamada ve kazanımların edinilmesinde öğretmenin rolü	5
*Etkinlik planının öğrenciye uygunluğu	8
Diğer	10
*Etkinlik planının uygulanmasında karşılaşılan fiziksel engeller	4
*Yetersiz olması	2
*Eski programla benzer katkı sağlaması	4
Toplam	101

Tablo 3 incelendiğinde; bu ana temaya ilişkin öğretmenlerle yapılan görüşmelerden yüklemeler yapıldığı görülmektedir. Elde edilen kodlamalar ortak özellikleri bakımından tekrar değerlendirilmiş ve “*etkinlik planının kazanımları edinmedeki rollerine ilişkin*” durumla ilgili dört alt tema oluşturulmuştur. Ana temaya ilişkin oluşan alt temalara bakıldığında; “*etkinlik planının kazanımlar üzerindeki etkileri*”, “*etkinlik planının kazanımlarla ilişkisi*”, “*etkinlik planı özelliklerinin kazanım edindirmede etkileri*”, ve “*diğer,*” şeklinde sıralanmıştır. Genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin etkinlik planının kazanımları edinmedeki görevlerine ilişkin bilgi sahibi oldukları düşünülebilir. “*Etkinlik planının kazanımları edinmedeki rollerine ilişkin öğretmen görüşleri*” temasına ilişkin oluşturulan model aşağıda yer almaktadır:



Şekil 4. Etkinlik planının kazanımları edinmedeki rollerine ilişkin katılımcı görüşleri modeli

Şekil 4 incelendiğinde, etkinlik planının kazanımları edinmedeki rollerine ilişkin modelde; ana tema, alt temalar ve yapılan yükleme sayıları görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenler; *“etkinlik planının kazanımlar üzerindeki etkileri”*, *“etkinlik planının kazanımlarla ilişkisi”*, *“etkinlik planı özelliklerinin kazanım edindirmede etkileri”*, ve *“diğer”*, alt temalarına vurgu yapmışlardır. Bu alt temaların içeriği hakkında bildirilen görüşler aşağıda sunulmuştur.

a. Etkinlik planının kazanımlar üzerindeki etkileri

Etkinlik planının kazanımları edinmedeki rollerine ilişkin katılımcı görüşleri ana teması içerisinde en fazla yüklemenin yapıldığı alt tema *“etkinlik planının kazanımlar üzerindeki etkileri”* temasıdır. Etkinlik planının kazanımlar üzerindeki etkileri teması *“etkinlik planlarının kazanım edindirmede araç olması”*, *“etkinlik planının kazanımları edinmede rahatlık sağlaması”*, *“yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlaması”*, *“etkinlik planının kazanımları somutlaştırması”*, *“olumlu katkı sağlaması”*, *“değerlendirmenin kazanım edinmede olumlu katkı sağlaması”* şeklinde

kendi içerisinde altı alt temaya ayrılmıştır. Bu alt temaya referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda sıralanmıştır. Bir öğretmen, etkinlik planının kazanım edinmeye katkısına ilişkin,

1/K-1/C “...Etkinlik planları bence çocukların kazanımları edinmeleri açısından en belirleyici araçlar kazanım edinme yollarının doğru ve çocuklara uygun olması elbette ki bu kazanımlara ulaşmada önemli katkı sağlayacaktır...” derken bir başka öğretmen,

36-K-1/A “...Etkinlikler kazanımlara ulaşmada birer araç olduğundan başarılı olduğunu düşünüyorum...” cümlesiyle etkinliklerin kazanımlara ulaşmada bir araç olduğunu ifade etmiştir. Bir diğeri,

48/K-1/C “...Belirlenen etkinlikler kazanım ve göstergelere ulaşmadaki en verimli yoldur. Etkinlikle uygulandığı takdirde kazanım ve göstergelere ulaşılabilir...” diyerek etkinliğin kazanım edinmedeki rolüne dikkat çekmiştir. Etkinlik planının kazanımları edinmede rahatlık sağlamasına ilişkin bir öğretmen

30/K-1/B “...Öğretmen bu kazanımları daha rahat bir şekilde verebildiği için çocukların almaları da daha kolay oldu...” şeklinde görüş bildirerek etkinlik planının kazanımların edinmesinde kolaylık sağladığı belirtmiştir. Başka bir öğretmen,

5/K-1/B “...Öğretmende yeni fikirler oluşmasına yardımcı olur...” cümlesiyle etkinliklerin kişide yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağladığını belirtmiştir.

Etkinlik planının kazanımları somutlaştırmasına ilişkin görüş bildiren katılımcılar;

19/K-2/B “...Somut yaşantılarla öğrenmelerine yardımcı olması açısından verimli olacaktır...”

53/K-3/B “...Etkinlik uygulandıktan sonra ele alınan kazanılması amaçlanan göstergeler davranış olarak gözleniyorsa bu davranış kazandırılmış demektir...” diyerek kazanımların süreç içerisinde somut olarak gözlenebilmesini sağladığını ifade etmişlerdir. Olumlu katkı sağladığını belirten katılımcılardan bazıları;

10/K-1/B “...Etkinlik planındaki kazanımlar çocukların birçok gelişimine katkısı oldu. Etkinlik planı uygulanırken hedeflediğimiz kazanımlara ulaşmada sıkıntı yaşamadık...”

18-K-1/A “...Etkinlik planı kazanımların düzenli ve planlı şekilde çocuğa aktarılmasını sağladığı için eğitime olumlu katkı sağlar...”

35/K-1/B “...Tabi ki hazırlıklı gitmek o gün vereceğin kazanımların bilincinde olmak öğretmen ve öğrenci açısından zamanın iyi kullanılmasına sebep olacaktır.

Öğrencinin öğrendiklerinin üzerinde durulmasına katkı sağlayacaktır...” şeklinde görüş bildirerek çocukların gelişimini desteklediğini, bir plan program dâhilinde olmasının ve çocuklara zamanın iyi kullanılmasını öğretmek gibi durumlarla olumlu katkı sağladığı ifade edilmiştir. Değerlendirmenin kazanım edinmede olumlu katkısına ilişkin ise

58/K-2/B “...Değerlendirme ve kazanımlar önerilen birkaç defa geçildiği için daha kalıcıdır...” derken, bir diğeri

64/K-1/B “...Planda önerilen etkinlikler değerlendirme kısımlarıyla kazanımlar üzerinden birkaç defa geçildiği için etkinlik planının etkisi daha kalıcı...” şeklinde görüş bildirerek değerlendirilmenin pekiştirilmesinin yararını belirtmiştir.

b. Etkinlik planının kazanımlarla ilişkisi

Etkinlik planının kazanımlarla ilişkisi alt teması *“etkinliklerin kazanımlarla uyumlu olması”*, *“etkinlik planının uygulanmasında sürecin önemli olması”*, *“etkinlikleri uygulamada ve kazanımların edinilmesinde öğretmenin rolü”*, ve *“etkinlik planının öğrenciye uygunluğu”* kodlamalarından meydana gelmiştir. Aşağıda bu kodlamalara ilişkin ifadeler yer almaktadır.

Etkinliklerin kazanımlarla uyumlu olmasının önemine vurgu yapan biri

21/K-3/B “...Ele alınan kazanımlar veya kavramlar tüm etkinliklerle destekleniyor. (Benim açımdan daha eğlenceli oluyor.)...” derken bir başkası

36-K-1/A “...öğretmenin etkinlikleri ulaşması gereken kazanım ve göstergelere göre seçmesi gerekmektedir. Etkinlikler doğru seçilirse kazanımların edinilmesinde başarılı olacaktır...” cümlesiyle etkinlik-kazanım ahenginin önemini belirtmiştir. Bir başkası ise

51/K-1/B “...Etkinlik planında hangi etkinlikte hangi kazanımların kazandırılacağı daha detaylı verildiği için öğretmen hangi etkinlikte ne kazandıracağını daha çok farkında olmasını sağlar. Bu da çocukların kazanımları edinmelerini kolaylaştırır...” diyerek öğretmenin etkinlik-kazanım uyumunun tesisindeki görevi belirtilmiştir. Etkinlik planının uygulanmasında sürecin önemiyle ilgili bir öğretmen

49/K-1/B “...Çocukların kazanımları edinmesi yoğun olmayıp aylara yayıp ama yayarken de çocuğun aylara göre gelişimi daha çok dikkate alınmış...” diyerek etkinlik planının sistemli idaresinin süreci iyi yönettiğini belirtirken bir başkası

74/K-1/B “...Etkinlik planı kazanımları edinmeleri sürecinde sürecin düzenli, akıcı ve zamanı doğru kullanmada katkısı olduğunu düşünmekteyim...” cümlesiyle

sürecin etkinlik planındaki önemine vurgu yapmıştır. Etkinlikleri uygulamada ve kazanımların edinilmesinde öğretmenin önemine değinen bir kişi

12/E-1/B “...*Etkinlik planının uygulayıcısının önemi var burada, eğer uygulayıcı öğretmen etkinliği düzgün bir şekilde uyguladıktan sonra kazanımlara ulaşmak zor olmaz...*” cümlesiyle öğretmenin uygulamadaki fonksiyonuna değinilmiştir. Bir başkası

23/K-1/B “...*Plan formatları değişse de etkinlik planlarını öğretmenler yapıp uyguladıkları için plan formatlarının çok önemli olmadığını düşünüyorum. Sonuçta genel çerçevenin içini etkili olarak dolduracak olan öğretmenlerdir. Dolayısıyla çocukların kazanım elde etmesi daha çok öğretmene bağlı...*” derken bir diğeri

32/K-2/B “...*Etkinlik planının çocukların kazanımları konusunda etkili ama öğretmen faktörünün önemi daha fazla...*” diyerek öğretmenin eğitim sürecinde her şeyin önünde olduğunu ve etkinlik planının yalnız öğretmenin elinde şekilleneceği vurgulamaktadır. Etkinlik planının öğrenciye uygunluğuna ilişkin görüş bildiren katılımcılar ise;

15/E-1/C “...*Şimdiki planda aslında kazanım açısından çok büyük farklılıklar yok ama çocukların ilgi düzeylerini daha çok ön planda tutmakta...*”

61/K-1/B “...*Etkinlik planı çocuğun gelişim seviyesine ve hazır bulunuşluk durumu göz önünde bulundurularak hazırlandığı sürece çocuk merkezli olduğu ve kazanım ve göstergelere dikkat edilerek hazırlandığı sürece çocukların kazanımları edinmeleri daha kolaylaşır...*”

67/E-2/C “...*Etkinlik planı çocukların kazanımları açısından gayet iyidir. Çocukların kazanımları daha güzel kazanabilme olanağını buluyorlar. Onun için etkinlik planları çocuklara uygun olarak oluşturulmuştur...*” şeklindeki ifadeleriyle planın çocuğa yönelik, onun ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde hazırlandığı belirtilmiştir.

c. Etkinlik planı özelliklerinin kazanım edindirmede etkileri

Etkinlik planının kazanımları edinmedeki rollerine ilişkin katılımcı görüşleri ana teması içerisinde yer alan bir diğer alt tema “ **etkinlik planı özelliklerinin kazanım edindirmede etkileri**” temasıdır. Etkinlik planı özelliklerinin kazanım edindirmede etkileri teması “**etkinlik planının sade olması**”, “**etkinliklerin detaylı olması**” ve “**etkinlik planının sistemli olması**” kodlamalarından meydana gelmiştir. Bu alt temalara ilişkin örnekler aşağıda sıralanmıştır. Bir öğretmen,

66/K-2/B “...Planın daha yalın hale gelmesi ve yoğunlaşmayı kolaylaştırmıştır. Etkinlik sonunda çocukların beklentilerine göre eklemelerde bulunabiliyor. Kazanımlar daha da iyi kazandırılıyor...” diyerek planın karmaşadan uzak, sade bir plan olduğunu belirtirken bir başkası ise

1/K-1/C “...Özellikle etkinlik planlarının öğrenme süreci boyutu doğru ve detaylı olarak hazırlanırsa öğretmene uygulamada önemli bir yol gösterici olacaktır...” diyerek planın detaylandırılmasının önemine vurgu yapmıştır. Bir başkası ise

51/K-1/B “...Etkinlik planında hangi etkinlikte hangi kazanımların kazandırılacağı daha detaylı verildiği için öğretmen hangi etkinlikte ne kazandıracağını daha çok farkında olmasını sağlar. Bu da çocukların kazanımları edinmelerini kolaylaştırır...” cümlesiyle etkinlik planındaki kazanımların detaylandırılmasının kazanım edinmeye katkısı ifade edilmiştir. Etkinlik planının sistemli olmasına ilişkin görüş belirten öğretmenler ise;

26/K-1/A “...Etkinlik planları kazanımların düzenli ve planlı bir şekilde çocuğa vermeyi sağladığı için daha etkin kullanılabilir...”

59/K-1/B “...Etkinlik planı sistemli hazırlandığı sürece kazanımlar etkili kullanılabilir ve çocukların kazanımları edinmesi açısından faydalı olabilir...”

68/K-1/C “...Etkinlik planı sayesinde çocuklar kazanımları daha planlı ve etkin bir şekilde kazanıyor...”

72/K-2/B “...Etkinlik planları çocukların kazanımları edinmeleri açısından güzel tüm etkinliklerin bir hedef doğrultusunda planlanması çocuğun hedefi daha kolay kazanmasını sağlıyor...”

74/K-1/B “...Etkinlik planı kazanımları edinmeleri sürecinde sürecin düzenli, akıcı ve zamanı doğru kullanmada katkısı olduğunu düşünmekteyim...” şeklinde belirttikleri görüşlerinde etkinlik planıyla kazanımların edinilmesi sürecinin bir düzen ve sistem dâhilinde olduğu ve bunun çocuğa sağladığı yarar ifade edilmiştir.

d. Diğer

Etkinlik planının kazanımları edinmedeki rollerine ilişkin katılımcı görüşleri ana teması içerisinde yer alan son alt tema ise “**diğer**” temasıdır. Bu alt tema “**etkinlik planının uygulanmasında karşılaşılan fiziksel engeller**”, “**eski programla benzer katkı sağlaması**” ve “**yetersiz olması**” kodlarından oluşmaktadır. Bu alt temayı destekleyen öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Etkinlik planının uygulanmasında fiziksel engeller olduğunu söyleyen bir öğretmen,

31/K-4/B “...Etkinlik planları tam olarak uygulanabilirse kazanımların edinilmesini destekliyor. Ancak sınıfın şartları bunu zorlaştırıyor...” derken bir başkası

38/K-1/B “...Kazanımları edinmeleri açısından iyi. Fiziksel koşulların her yerde aynı olmaması nedeniyle uygulaması zor...” diyerek sınıf ortamındaki fiziksel engellerin planın uygulamasını güçleştirdiği belirtilmektedir. Bazı öğretmenler;

6/K-2/B “...Çocukların kazanımları edinmeleri açısından eski programa göre ciddi anlamda bir farklılık yok...”

75/K-1/B “...2006 al programına göre de çocuklar kazanımlar ediniyordu. Bu programda da aynı şekilde kazanımlar ediniliyor bu açıdan bir fark görmüyorum...” şeklinde ifadelerinde etkinlik planının kazanım edinme sürecinin eski programla aynı olduğunu belirtmişlerdir. Bir başkası kişi ise

42/K-1/B “...Ben yetersiz olduğunu düşünüyorum. Ve gün içerisinde mutlaka plana yazmasak bile eklemeler yapmak zorunda kalıyorum...” cümlesiyle planın eksik kaldığını ifade etmiştir.

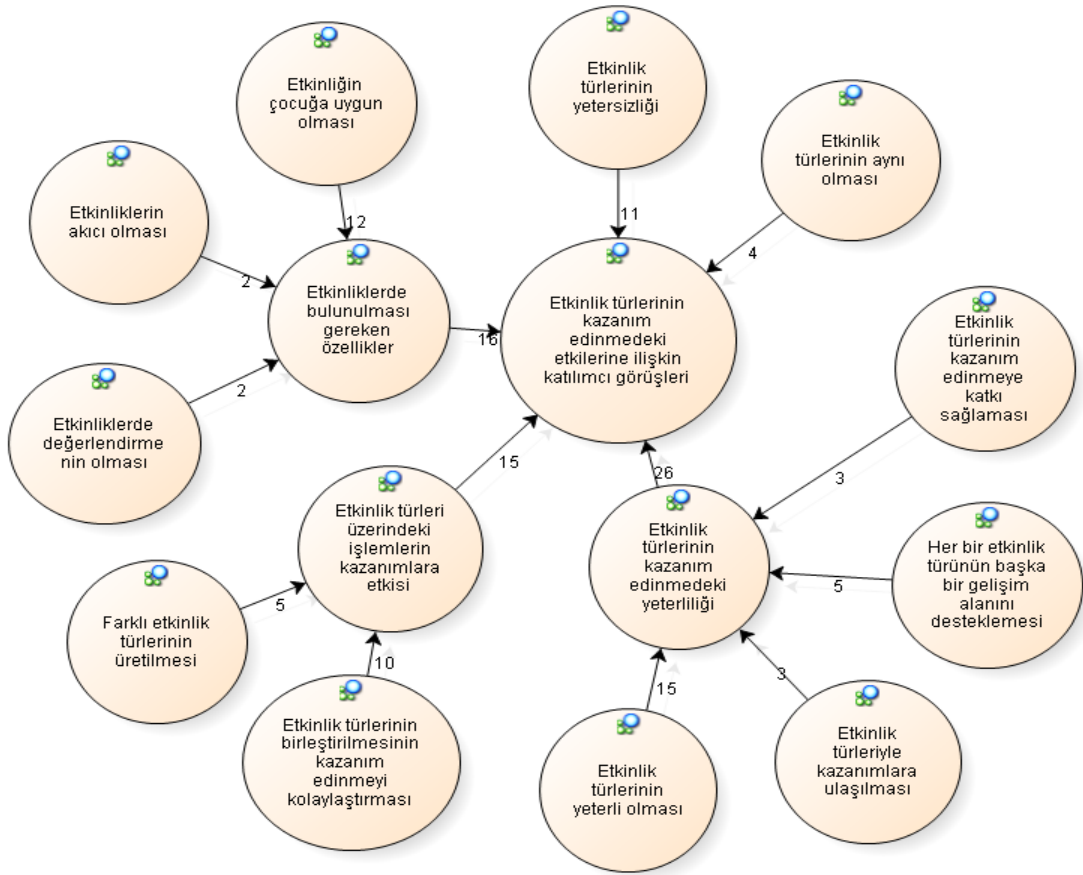
4.3. Etkinlik türlerinin kazanım edinmedeki etkilerine ilişkin çözümlenmeler

Öğretmen görüşme formlarından elde edilen veriler incelendiğinde etkinlik türlerinin kazanım edinmedeki rollerine ilişkin kodlamalar " **etkinlik türlerinin kazanım edinmedeki etkilerine ilişkin katılımcı görüşleri** " ana teması altında yer almıştır. Bu tema içerisinde beş alt temaya yükleme yapılmıştır. Bu temaya ilişkin yükleme sayılarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 4. Etkinlik türlerinin kazanım edinmedeki etkilerine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt temalar	Öğretmen Görüşleri (f)
Etkinlik türleri üzerindeki işlemlerin kazanımlara etkisi	15
*Etkinlik türlerinin birleştirilmesinin kazanım edinmeyi kolaylaştırması	10
*Farklı etkinlik türlerinin üretilmesi	5
Etkinlik türlerinin kazanım edinmedeki yeterliliği	26
*Etkinlik türlerinin kazanım edinmeye katkı sağlaması	3
*Her bir etkinlik türünün başka bir gelişim alanını desteklemesi	5
*Etkinlik türlerinin yeterli olması	15
*Etkinlik türleriyle kazanımlara ulaşılması	3
Etkinliklerde bulunulması gereken özellikler	16
*Etkinliğin çocuğa uygun olması	12
*Etkinliklerde değerlendirmenin olması	2
*Etkinliklerin akıcı olması	2
Etkinlik türlerinin yetersizliği	11
Etkinlik türlerinin aynı olması	4
Toplam	72

Tablo 4 incelendiğinde “*etkinlik türlerinin kazanım edinmedeki etkilerine ilişkin katılımcı görüşleri*” temasına ilişkin olarak ortaya çıkan alt temaların “*etkinlik türleri üzerindeki işlemlerin kazanımlara etkisi*”, “*etkinlik türlerinin kazanım edinmedeki yeterliliği*”, “*etkinliklerde bulunulması gereken özellikler*” “*etkinlik türlerinin yetersizliği*” ve “*etkinlik türlerinin aynı olması*” olduğu görülmektedir. Bu temaya ilişkin model aşağıda yer almaktadır.



Şekil 5. Etkinlik türlerinin kazanım edinmedeki etkilerine ilişkin katılımcı görüşleri modeli

Şekil 5 incelendiğinde etkinlik türlerinin kazanım edinmedeki etkilerine ilişkin alt temaların sıralamaları ve bu temalara yapılan yükleme sayıları gösterilmiştir. Aşağıda alt temalar ve bu temalara ilişkin referans cümleleri yer almaktadır.

a. Etkinlik türlerinin kazanım edinmedeki yeterliliği

“*Etkinlik türlerinin kazanım edinmedeki yeterliliği*” ilk ve en fazla yüklemenin yapıldığı temadır. Bu temadaki yüklemeler daha detaylı incelendiğinde, dört ayrı kısımdan oluştuğu görülmüştür. Bu alt kısımlar, “*etkinlik türleriyle kazanımlara ulaşılması*”, “*her bir etkinlik türünün başka bir gelişim alanını desteklemesi*”, “*etkinlik türlerinin yeterli olması*” ve “*etkinlik türlerinin kazanım edinmeye katkı sağlaması*” biçiminde sınıflandırılmıştır. Bu alt temalara referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda sıralanmıştır.

Bir öğretmen,

2/K-4/C “...Etkinlik türleri, sanat, okuma-yazmaya hazırlık, Türkçe-dil, fen-doğa, matematik ve drama gibi çeşitlere ayrılmıştır. Kazanım ve göstergelere ulaşmak için bu etkinlik türlerini kullanmak zorundayız. Ve kullanıyoruz da. Her hangi bir

etkinlik türünü olmaksızın programda belirtilen kazanımlara ulaşamaz...”cümlesiyle etkinlik türlerinin kazanımlara ulaşmadaki önemini belirtirken bir başka öğretmen

63/E-2/B “...*Etkinlikler kazanım ve göstergeleri ortaya çıkarmada temel araçlar olduğunu düşünüyorum...*” diyerek etkinliklerin kazanımlara ulaşmada araç olmasına vurgu yapmıştır. Etkinlik türünün gelişim alanları üzerindeki etkisini ifade eden bir katılımcı,

1/K-1/C “...*Her bir etkinlik türü başka bir gelişim alanını desteklemekte...*”derken bir diğeri

20-K-1/A “...*Her yapılacak etkinlik türünün çocuğa farklı bir kazanımı var...*”ifadesiyle eğitim türlerinin çocuklara farklı kazanımlar edindirdiğini belirtmiştir. Bir başkası,

29/K-1/B “...*Her etkinlik çocuğun farklı bir alanını geliştirir. Oyun etkinliği motor becerilerini geliştirir. Okuma yazmaya hazırlık etkinliği bilişsel alanını geliştirir. Türkçe dil etkinliği çocuğun dil gelişimi alanını geliştirir. Müzik etkinliği çocuğun duygusal ve sosyal alanını geliştirir...*”diyerek etkinlik türlerinin geliştirdiği alanları belirtmiştir. Bir diğeri ise aynı şekilde görüş bildirerek etkinlik türlerinin gelişim alanlarını destekleyici şu ifadeyi kullanmıştır:

74/K-1/B “...*Eğitim programındaki etkinlik türlerinin çocukların kazanım edinmelerini sağlarken aynı zamanda farklı etkinlikler farklı gelişim alanlarını çok yönlü desteklemektedir...*”

Etkinlik türlerinin kazanım edinmeye katkısına ilişkin bir öğretmen,

5/K-1/B “...*Etkinlik türlerinin katkıları büyüktür. Var olan... etkinlik türleri artırılabilir...*”diyerek etkinlik türlerinin kazanım edinmedeki rolünü ifade etmiştir. Etkinlik türlerinin yeterli olmasına ilişkin görüşlerini ifade eden öğretmenler ise;

14/E-1/B “...*Sağladığı katkı yeterli çünkü yapılan etkinliği yeterli zaman uyguladığından dolayı pekiştirme yapıyor...*”

64/K-1/B “...*Yeterli buluyorum katkı sağladığına inanıyorum. Bir kazanım ne kadar farklı şekilde verilirse o kadar etkili olacağını düşünüyorum...*”

69/K-1/A “...*Günlük eğitim akışı içerisinde yer alan etkinliklerin sadeleştirilmesi kazanımları daha kolay şekilde edinilmesine katkı sağlamış...*” diyerek etkinlik türlerinin yeterli olduklarını gerekçeleriyle ifade etmişlerdir.

b. Etkinliklerde bulunulması gereken özellikler

Elde edilen veriler değerlendirildiğinde, etkinlik türlerinin kazanım edinmedeki etkilerine ilişkin katılımcı görüşleri teması içerisindeki en fazla yükleme yapılan ikinci alt temanın “*etkinliklerde bulunulması gereken özellikler*” olduğu görülmüştür. Bu alt temada kendi içerisinde üç kısma ayrılmıştır. En fazla yüklemenin yapıldığı kısım “*etkinliğin çocuğa uygun olması*” sonrasında eşit yüklemelerle “*etkinliklerin akıcı olması*” ve “*etkinliklerde değerlendirmenin olması*” kodlamaları gelmektedir. Bu duruma referans olacağı düşünülen kodlamalar aşağıda sunulmuştur.

Etkinliğin çocuğa uygun olmasının gerekliliğiyle ilgili görüş bildiren bir öğretmen,

6/K-2/B “...Çocukların kazanımları edinmeleri seçilen uygun etkinliğe bağlı. Etkinliğin çocukların gelişimine, ilgisine uygun seçilmesi lazım...”derken bir başka öğretmen etkinlik türlerinin açık ve anlaşılır olmasını,

17/K-2/B “...Etkinlik türleri basit ve karmaşadan uzak çocukların anlayabileceği düzeyde olduğu için çocuklara kazandırılması daha kolay oluyor...”cümlesiyle ifade etmiştir. Diğer katılımcılardan bazıları ise;

39/K-2/B “...Programdaki etkinlikler çocukların aktif olarak katılımlarını sağladığı için gelişmelerine olumlu katkı sağlamaktadır...”

51/K-1/B “...Her çocuğun ilgi ve istekleri farklıdır. Farklı etkinlik türlerinin planda olmasında da çeşitliliği artırır. Böylece her çocuk kendi ilgi ve yeteneklerini gösterebileceği bir veya birkaç etkinlik bulabilmektedir. Bu da kazanımları edinmelerini kolaylaştırır...”diyerek çocuğun etkinliklerde aktif bir rol üstlendiğini ayrıca çocuğun kendine uygun etkinlikler bulduğu ifade etmişlerdir. Etkinliklerin akıcı olmasına ilişkin bir kişi,

48/K-1/C “...Etkinlikler akıcı olduğundan dolayı kazanımlara ulaşılabilir...”cümlesiyle etkinliklerin akıcı yönünü ortaya koymuştur.

Etkinliklerde değerlendirmenin olmasıyla ilgili bir kişi,

20-K-1/A “...bu programda yapılan etkinliklerin sonunda sorular var daha iyi pekiştirme sağlıyor. Bilen ve bilmeyen öğrenciyi ayırt ediyor...”derken, bir başkası

21/K-3/B “...Değişen bu programda çocukların kazanımları daha iyi edindiklerini düşünüyorum. Çünkü bir değil birkaç etkinlikle pekiştiriliyor. Ayrıca gün sonundaki değerlendirmenin çok etkili olduğunu gözlemliyorum...” diyerek etkinliklerin

sonunda günün bitimindeki değerlendirmenin çocuğun kazanımları edinmesine ilişkin katkısına vurgu yapmıştır.

c. Etkinlik türleri üzerindeki işlemlerin kazanımlara etkisi

Etkinlik türlerinin kazanım edinmedeki etkilerine ilişkin katılımcı görüşleri temasının alt basamaklarından biride **“etkinlik türleri üzerindeki işlemlerin kazanımlara etkisi”** dir. Öğretmen görüşleri çerçevesinde elde edilen veriler neticesinde etkinlik türlerinin kazanımları edinmeye etkisi tespit edilmiştir. Ortaya çıkan kodlamalar, **“etkinlik türlerinin birleştirilmesinin kazanım edinmeyi kolaylaştırması”** ve **“farklı etkinlik türlerinin üretilmesi”** olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Yapılan her bir kodlamaya referans olacağı düşünülen cümlelere örnekler aşağıda verilmiştir. Bir öğretmen etkinlik türlerinin birleştirilmesinin kazanım edinmeyi kolaylaştırmasıyla ilgili ifadesinde,

4/K-2/A “...Daha derli toplu her etkinlik türlerinin ayrı ayrı alınması zaman açısından gereksiz oluyordu. Bütünleştirilmiş etkinlik türlerinin tek etkinliği kapsamında faydalı oluyor...”derken etkinliklerin birleştirilmesinin yararına değinmiştir. Bir başkası,

18-K-1/A “...Etkinlikler birbirine bağlı ve bütünleştirilmiş olduğu için pekiştirme ve uygulama açısından daha kullanışlı...”cümlesiyle bütünleştirilmiş etkinliklerin daha uygulanabilir olduğunu söylemekte bir diğeri ise

77/K-1/B “...Bu programda ki bütünleştirilmiş etkinliklerle çocuklara vermek istediğimiz kazanımları daha rahat veriyoruz hem etkinlikler arasında bütünlük oluyor hem de geçişler sırasın da çocukların dikkati dağılmamış oluyor...” diyerek etkinliklerin birleştirilmesinin kazanım edinmeye olan katkısına dikkat çekmektedir.

Farklı etkinlik türlerinin üretilmesine ilişkin görüş bildiren bazı katılımcılar;

2/K-4/C “...Daha farklı türler için beyin-fırtınasına ihtiyaç vardır...”

54/K-3/B “...Etkinlik türlerini artırmak öğretmenin inisiyatifinde yetersiz gördüğünüz zaman destek nitelikte bir etkinlik daha yapılabilir. Yani telafisi yapılabilir...” şeklindeki ifadeleriyle farklı etkinlik türlerinin üretilmesi ve bunun plan dâhilinde mümkün olduğunu belirtmişlerdir.

d. Etkinlik türlerinin yetersizliği

Belirlenen diğ er bir alt tema **“etkinlik türlerinin yetersizliği”** dir. Etkinlik türlerinin yetersiz olduğunu belirten katılımcıların oluşturduğu alt temaya ilişkin

öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sıralanmıştır. Etkinlik türlerinin yetersizliğiyle ilgili ifadelerinde şu görüşlerde bulunmuşlardır:

3/K-3/B “...Etkinlik türleri çoğu zaman kazanım edinmelerine katkı ve yeterlilik sağlama da zayıf kalıyor...”

8/K-2/B “...Bundan önceki planda gün içinde en az 5 farklı etkinlik uygulanmaktaydı. 2013 programında bu durum kalktı. Daha esnek olan bu durum amaç ve kazanımların edinilme olasılığını düşürmüştür...”

37/K-1/C “...Yeterliliği çok az hangi etkinliğin yapılacağı belirtilmemiş durumda. Çok fazla esnek... Kazanımların olması güzel ama edinilmesi önemsenmemiş durumda...”

57/K-1/B “...Etkinlik türlerinin birleştirilmesi ve bağlantının fazla olması güzel olmuş ancak sınıf etkinliği olarak yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle sadece plan etkinlikleri uygulanırsa çocukların kazanımları edinmeleri yetersiz olacaktır. Benzer çalışmalarla desteklemek gerekiyor...”

Alınan görüşler ışığında etkinlik türlerinin kazanım edinmelerinde yetersiz kalmasına gerekçe olarak etkinlik türlerinin nicel olarak azalması, etkinliğin yapılış şeklinin belirtilmemesi gibi durumlar belirtilmiştir.

e. Etkinlik türlerinin aynı olması

Etkinlik türlerinin kazanım edinmedeki etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlenen bir diğer alt tema “*etkinlik türlerinin aynı olması*” temasıdır. Katılımcılar etkinliklerin eski programdaki etkinlik türleriyle aynı olduğunu ve bir farklılık olmadığını ifade ettikleri düşünülmektedir. Bu görüşleri destekleyen katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

23/K-1/B “...2013 ve 2006 yılındaki etkinlik türlerinin aynı olduğunu görüyoruz...”

25/K-1/A “...Herhangi bir fark olmadığını düşünüyorum...”diyerek eski programla yeni programdaki etkinlik türlerinin aynı olduğunu ifade etmişlerdir.

4.4. Gelişim alanlarındaki kazanım ve göstergelerin yeterliliğine ilişkin çözümlenmeler

Görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesi neticesinde ortaya çıkan kodların incelenmesi neticesinde, “*gelişim alanlarındaki kazanım ve*

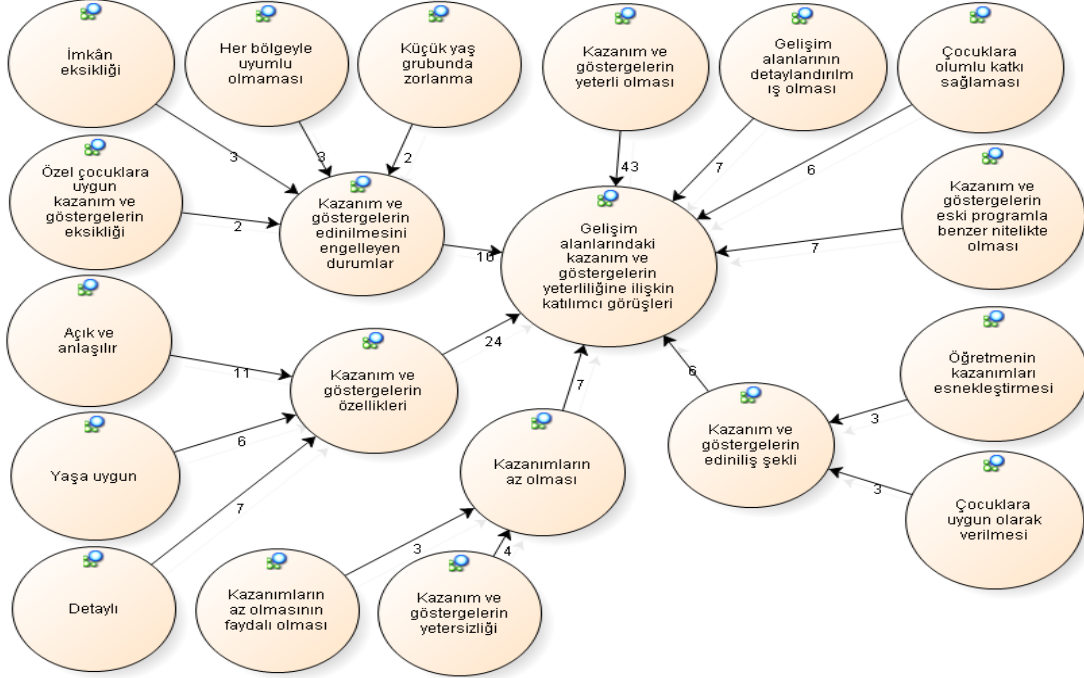
göstergelerin yeterliliğine ilişkin katılımcı görüşleri” ana temasının olduğu görülmüştür. Tablo 5’te, bu ana tema içerisinde yer alan alt temaları, yükleme sayılarını ve yüklemelerin yapıldığı veri kaynaklarını göstermektedir.

Tablo 5. Gelişim alanlarındaki kazanım ve göstergelerin yeterliliğine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt temalar	Öğretmen Görüşleri (f)
Kazanım ve göstergelerin özellikleri	24
*Detaylı	7
*Yaşa uygun	6
*Açık ve anlaşılır	11
Kazanım ve göstergelerin ediniliş şekli	6
*Çocuklara uygun olarak verilmesi	3
*Öğretmenin kazanımları esneklaştırması	3
Kazanım ve göstergelerin edinilmesini engelleyen durumlar	10
*İmkân eksikliği	3
*Küçük yaş grubunda zorlanma	2
*Her bölgeyle uyumlu olmaması	3
*Özel çocuklara uygun kazanım ve göstergelerin eksikliği	2
Kazanımların az olması	7
*Kazanımların az olmasının faydalı olması	3
*Kazanım ve göstergelerin yetersizliği	4
Kazanım ve göstergelerin yeterli olması	43
Çocuklara olumlu katkı sağlaması	6
Gelişim alanlarının detaylandırılmış olması	7
Kazanım ve göstergelerin eski programla benzer nitelikte olması	7
Toplam	103

Tablo 5 incelendiğinde, *gelişim alanlarındaki kazanım ve göstergelerin yeterliliğine ilişkin katılımcı görüşleri* temasına ait alt temalar görülmektedir. Veri kaynaklarından elde edilen veriler doğrultusunda, sekiz alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temalar; “*kazanım ve göstergelerin özellikleri*”, “*kazanım ve göstergelerin ediniliş şekli*,” “*kazanım ve göstergelerin edinilmesini engelleyen durumlar*”, “*kazanımların az olması*”, “*kazanım ve göstergelerin yeterli olması*”, “*kazanım ve göstergelerin eski*

programla benzer nitelikte olması”, “gelişim alanlarının detaylandırılmış olması” ve “çocuklara olumlu katkı sağlaması” şeklinde sıralanmıştır. İlgili tema ve alt temalara ait model aşağıda yer almaktadır:



Şekil 6. Gelişim alanlarındaki kazanım ve göstergelerin yeterliliğine ilişkin katılımcı görüşleri modeli

Yukarıdaki şekilde gelişim alanlarındaki kazanım ve göstergelerin yeterliliğine ilişkin model görülmektedir. Bu modelde yer alan her bir alt tema aşağıda açıklanarak, kodlamalara kaynaklık ettiği düşünülen cümleler ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

a. Kazanım ve göstergelerin yeterli olması

Eldeki verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan ve en çok yüklemenin yapıldığı alt tema, **“kazanım ve göstergelerin yeterli olması”** temasıdır. Bir başka deyişle görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının kazanım ve göstergeleri yeterli gördükleri düşünülebilir. Bu hususta katılımcı görüşleri doğrultusunda yapılan kodlamalardan örnekler aşağıda sıralanmıştır. Kazanım ve göstergelerin yeterliliğine ilişkin bir öğretmen,

2/K-4/C “...Kazanım ve göstergeler yeterlidir. Çünkü her gelişim alanında okul öncesi yaş grubunun normal şartlar altında sahip olması gereken tüm davranış yeterliliğini kapsamaktadır...” derken bir diğeri

26/K-1/A “...Bütün alanlara yönelik kazanım göstergelere yer verildiği için yeterlidir...” cümlesiyle kazanım ve göstergelerin gelişim alanlarına uygun olduğunu belirtmiştir. Kazanım ve göstergelerin sayısına ilişkin bir öğretmen,

46/K-1/B “...Kazanım ve göstergeler yeterli sayı arttıkça uzlaşma imkânı da azalıyor...”ifadesiyle kazanım ve göstergelerin sayısının uygun olduğunu belirtmiştir. Bir başkası

63/E-2/B “...Belirlenmiş olan kazanım ve göstergeler çalıştığım eğitim ortamına uygun düzeyde ve yeterlidir...”cümlesiyle eğitim ortamının kazanımların edinilmesi açısından yararına değinmiştir. Görüş bildiren başka katılımcılarda aynı şekilde;

69/K-1/A “...Eğitim programındaki kazanım ve göstergeler çocukların gelişimleri desteklemek açısından yeterli düzeyde...”

77/K-1/B “...Yeterli olduğunu düşünüyorum, çocukların gelişimine katkı sağlamak için yeterli kazanım ve göstergelere sahip bir plan...”ifadeleriyle çocuğun gelişimine olan katkısını vurgulamışlardır.

b. Kazanım ve göstergelerin özellikleri

Kazanım ve göstergelerin yeterli olması alt temasından sonra en fazla yüklemenin yapıldığı alt tema, “**kazanım ve göstergelerin özellikleri**” dir. Yapılan görüşmeler ve detaylı çözümlenmeler sonucu oluşan kodların tek bir başlık altında, bu alt tema içerisinde toplanmasının doğru olacağı düşünülmüştür. Buna göre; “**kazanım ve göstergelerin özellikleri**” alt teması, kendi içerisinde “**detaylı**”, “**açık ve anlaşılır**”, “**yaşa uygun**” şeklinde sıralanmıştır. Yapılan her bir kodlamaya referans olacağı düşünülen cümlelere örnekler aşağıda verilmiştir. Bunlar;

7/K-2/C “...2013 eğitim programındaki etkinlik planının da kazanım ve göstergelerin ayrıntılı bir şekilde alınması yapılacak...”

19/K-2/B “...Yeterince ayrıntılı olduğu görüşümdedir...”diyen öğretmenler kazanım ve göstergelerin detaylı olduğunu ifade etmektedirler. Kazanım ve göstergelerin açık ve anlaşılır olmasına ilişkin görüş bildiren öğretmenler ise;

6/K-2/B “...Belirlenen kazanım ve göstergeler açık anlaşılır...”

44/K-1/B “...2013 okul öncesi eğitim planı kazanım ve göstergeleri daha nettir...”cümleleriyle kazanım ve göstergelerin daha net olduğunu belirtmişlerdir.

Yaşa uygun olmasıyla ilgili görüş bildiren öğretmenler ise

33/E-1/B “...Kazanım ve göstergeler yaş düzeylerine göre yeterlidir...”

60/K-1/B “...Yaşları gereği gelişim alanların da kazanım ve göstergeler bence yeterli...”diyerek kazanım ve göstergelerin yaşla uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

c. Kazanım ve göstergelerin edinilmesini engelleyen durumlar

Mevcut verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bir diğer alt tema, **“kazanım ve göstergelerin edinilmesini engelleyen durumlar”** dır. Yapılan analizler neticesinde kazanım edinmeyi güçleştiren durumlar alt kodların bu alt tema içerisinde toplanmasının doğru olacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda; **“kazanım ve göstergelerin edinilmesini engelleyen durumlar”** alt teması kendi içerisinde **“imkân eksikliği”, “her bölgeyle uyumlu olmaması”, “özel çocuklara uygun kazanım ve göstergelerin eksikliği”, “küçük yaş grubunda zorlanma”** başlıklı alt kodlar sıralanmıştır. Yapılan her bir kodlamaya referans olacağı düşünülen cümlelere örnekler aşağıda verilmiştir.

Bir öğretmen imkân eksikliğinin kazanımları edinmeyi güçleştirmesine ilişkin,

31/K-4/B “...Kazanım ve göstergeler yeterli ancak bunların edinilmesi için gerekli materyal yetersiz...” derken bir başkası aynı şekilde

66/K-2/B “...Bölgesel imkânlar dâhilinde yeterlilikten daha da fazla olduğu da gözleniyor. Bütün ülke aynı koşulları içermiyor. Maalesef...” cümlesiyle içinde bulduklarının ortamın kazanımları edinmeyi güçleştirdiğini belirtmektedir.

Bir öğretmen kazanımların bölgeye uyumlu olmamasıyla ilgili,

12/E-1/B “...Ama bu kazanım ve göstergeler kenar mahalle okulları için güzel olsa da merkezi okullarda basit kaçabilir düşüncesindeyim...” derken kazanım ve göstergelerin bazı çevrelere kolay geleceğini belirtmiştir bir başka öğretmen ise

13/E-1/B “...Her bölgeye yönelik yeni kazanımları oluşturulması çocukların gelişiminin takibi için daha etkili olacaktır...” diyerek kazanım ve göstergelerin bölgeye uyarlanması gerektiğini ifade etmektedir. Bir katılımcı,

5/K-1/B “...Var olan kazanım ve göstergeler standart çocuklar için uygundur. Özel çocuklar için farklı kazanım ve göstergeler oluşturulabilir...” cümlesiyle özel çocuklara uygun kazanım ve göstergelerin eksikliğine değinmiştir. Küçük yaş grubunda zorlanmaya ilişkin görüş bildiren bir katılımcı ise,

11/E-1/C “...Genel olarak yeterli ama yaş grubu olarak küçük olanların bazı kazanımlarda zorlandığını gözlemledim...” derken bir başkası

73/K-2/B “...Yaş düzeyi düştüğü için gelişim alanlarda ki kazanım ve göstergelerin çocuklara uygun oldukları ancak bazı kazanımların çocukların yaş düzeyi üstünden olduğu kanısındayım. (bilişsel alan ”kazanım –nesne /durum/olayla ilgili tahminde bulunur. Göstergesi =tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır

vb.)...”şeklindeki açıklamasıyla küçük yaş grubunun kazanımları edinmede zorlandıklarını ifade etmektedir.

d. Kazanımların az olması

“*Kazanımların az olması*” alt teması “*kazanım ve göstergelerin yetersizliği*” ve “*kazanımların az olmasının faydalı olması*” kodlamalarından meydana gelmiştir. İlgili kodlamalara ilişkin olarak referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda sıralanmıştır:

Bir katılımcı kazanım ve göstergelerin yetersizliğiyle ilgili,

14/E-1/B “...Hazırlanan programda çocukların belli başlı gelişim yönlerine yönelik olduğundan diğer alanlara yeterli zaman kalmadığından eksiktir...” cümlesiyle sadece bazı gelişim alanlarının aktif olduğunu belirtmiştir. Bir başkası ise

57/K-1/B “...Bana göre yetersiz kalıyor. Kazanım ve göstergelerle uygulanacak etkinliklerin bağlantıları da yeterince açıklayıcı değil...” derken etkinliklerin bağlantısını yapmadaki güçlükten söz etmektedir. Kazanımların az olmasının faydasına ilişkin görüş beyan eden biri

34/K-2/B “...Şuanda kullandığımız plandaki kazanımlar daha az ama çocuklar açısından daha iyi oldu. En azından kazanımların hepsini vermeye çalışıyoruz...” demiştir.

e. Gelişim alanlarının detaylandırılmış olması

Gelişim alanlarındaki kazanım ve göstergelerin yeterliliğine ilişkin katılımcı görüşleri temasını oluşturan alt temalardan biri de “*gelişim alanlarının detaylandırılmış olması*” dır. Katılımcılar, gelişim alanlarının kendi içerisinde ayrıntılı bir şekilde belirtilmesinin önemli bir faktör olduğunu vurgulamışlardır. Bu alt temaya ilişkin yapılan kodlamalara örnekler aşağıda sıralanmaktadır. Bunlardan biri

1/K-1/C “...Her bir gelişim alanı kendi içinde yeterince detaylandırılmış. Bu kazanım ve göstergelere sahip bir çocuğun okul öncesi eğitimden yüksek derecede verim aldığını düşünüyorum...” cümlesiyle bu durumunun çocuğa sağladığı yarara değinirken bir başkası

51/K-1/B “... 2013 eğitim programındaki gelişim alanlarının (öz bakım becerileri, motor gelişim, sosyal duygusal gelişim, dil gelişimi, bilişsel gelişim vb.) daha önceki planda da olduğu gibi yeterli olduğunu ve çocuğun bütün gelişim alanlarına hitap ettiğini düşünüyorum...” diyerek gelişim alanlarının ayrıntılı bir şekilde açıklandığını bununda kazanımları edinme verimliliğini arttırdığını belirtmiştir.

f. Kazanım ve göstergelerin eski programla benzer nitelikte olması

Yapılan çözümlenmeler sonucu ortaya çıkan alt temalardan bir diğeri ise **“kazanım ve göstergelerin eski programla benzer nitelikte olması”** dır. Görüş bildiren öğretmenler, kazanım ve göstergelerin önceki programdaki amaç ve kazanımlara benzer olduklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temanın oluşmasına referans olabileceği düşünülen cümlelere aşağıda yer verilmiştir. Bunlardan bazılarında;

32/K-2/B “...önceki planlardan da etkilenerek hazırlanmış çok kopuk görünmüyor...”

74/K-1/B “...Amaç ve kazanımlar, kazanım ve göstergeler olarak isim değiştirmiş. Özünde aynı olmakla beraber kelime fazlalığından sıyrılmıştır...” ifadeleriyle eski planla benzer olduğu vurgulanmıştır.

g. Kazanım ve göstergelerin ediniliş şekli

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin yapmış olduğu kodlamaların oluşturduğu bir başka alt tema ise **“kazanım ve göstergelerin ediniliş şekli”** dir. Bu alt temada kendi içerisinde **“öğretmenin kazanımları esnekletirmesi”** ve **“çocuklara uygun olarak verilmesi”** olarak sıralanmaktadır. Bu kodlara kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir kişi

35/K-1/B “...Öğretmenin istediği kadar kazanım ve gösterge alması program açısından olumlu tabi...” derken bir diğeri

53/K-3/B “...Yeterli olmadığı durumlar mevcut fakat kendimiz de ekleyebiliriz...” cümlesiyle öğretmenin kazanımları esnekletirmesine imkân tanıdığı ifade edilmektedir. Çocuklara uygun olarak verilmesiyle ilgili ise bir kişi

53/K-3/B “...Tabi ki uygun olanı bunu yaparken yaş-gelişim döneminin özelliklerini göz önünde bulundurarak, uygun cümleler kullanarak yapılmalı...” cümlesiyle çocuğun özelliklerinin dikkate alınmasının gerekliliğine değinmiştir.

h. Çocuklara olumlu katkı sağlaması

Gelişim alanlarındaki kazanım ve göstergelerin yeterliliğine ilişkin katılımcı görüşleri temasını oluşturan son alt tema ise **“çocuklara olumlu katkı sağlaması”** temasıdır. Kazanım ve göstergelerin yalnız çocuklara katkı sağladığı zaman yeterliliğinden söz edilebileceği düşünülebilir. Bu bağlamda, çocuklara olumlu katkı sağlaması temasına kaynaklık edeceği düşünülen cümlelere aşağıda yer verilmiştir;

6/K-2/B “...çocuklara kazandırmak açısından gayet iyi...”

68/K-1/C “...Program çocuk merkezli ve çocuğu sürekli aktif tuttuğu için çocuğun bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal yönden gelişimine olumlu yönde etkiliyor...” ifadeleriyle çocuklara olumlu katkı sağladığı belirtilmektedir.

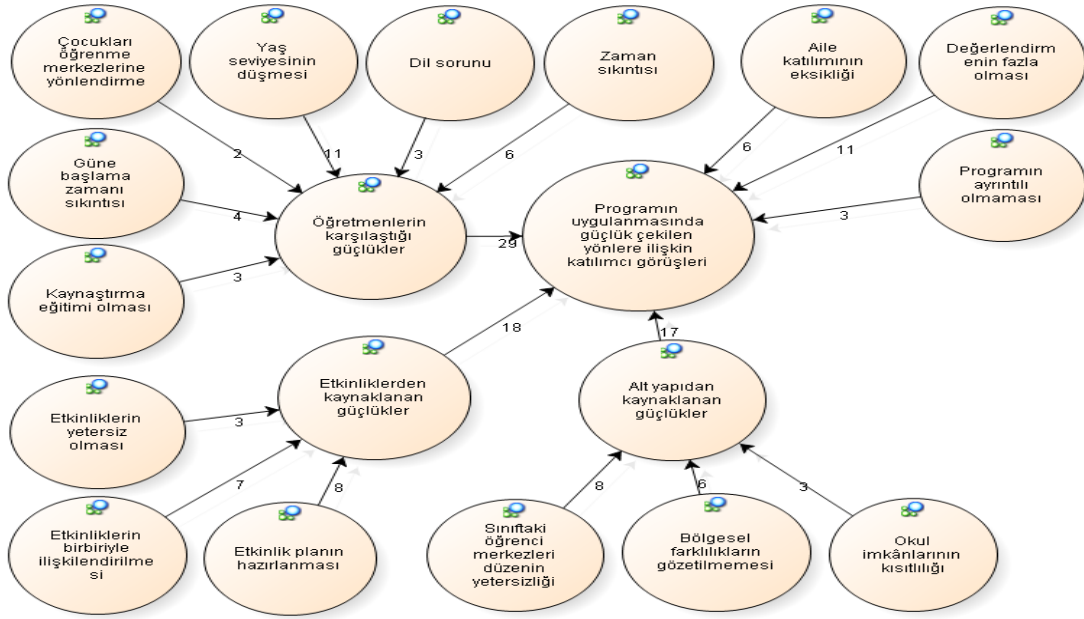
4.5. Programın uygulanmasında güçlük çekilen yönlerle ilişkin çözümlenmeler

Programın uygulama aşamasında ortaya çıkan güçlüklerle ilgili verilerin incelenmesi neticesinde, kod listesinde öğretmenlerin güçlük çekilen durumlara yönelik ifadeleri tespit edilmiş ve bir tema başlığı altında toplanmıştır. Böylece, “*programın uygulanmasında güçlük çekilen yönlerle ilişkin katılımcı görüşleri*” teması oluşturulmuştur. Yapılan detaylı incelemeler sonucu, bu temanın alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir.

Tablo 6. Programın uygulanmasında güçlük çekilen yönlerle ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt temalar	Öğretmen Görüşleri (f)
Etkinliklerden kaynaklanan güçlükler	18
*Etkinliklerin yetersiz olması	3
*Etkinliklerin birbiriyle ilişkilendirilmesi	7
*Etkinlik planının hazırlanması	8
Öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler	29
*Dil sorunu	3
*Güne başlama zamanı sıkıntısı	4
*Çocukları öğrenme merkezlerine yönlendirme	2
*Kaynaştırma eğitimi olması	3
*Zaman sıkıntısı	6
*Yaş seviyesinin düşmesi	11
Alt yapıdan kaynaklanan güçlükler	17
*Okul imkânlarının kısıtlılığı	3
*Bölgesel farklılıkların gözetilmemesi	6
*Sınıftaki öğrenci merkezleri düzenin yetersizliği	8
Değerlendirmenin fazla olması	11
Aile katılımının eksikliği	6
Programın ayrıntılı olmaması	3
Toplam	84

Öğretmen görüşmelerinin, incelenmesi sonucunda yapılan çözümlenmeler, “*programın uygulanmasında güçlük çekilen yönlere ilişkin*” ana tema içerisinde altı ayrı alt temanın oluştuğunu göstermiştir. Bu alt temalar, en fazla yükleme yapılandan en az yükleme yapılandan doğru “*öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler*”, “*etkinliklerden kaynaklanan güçlükler*”, “*alt yapıdan kaynaklanan güçlükler*”, “*değerlendirmenin fazla olması*”, “*aile katılımının eksikliği*”, ve “*programın ayrıntılı olmaması*” şeklinde sıralanmıştır. Aşağıda bu tema ve alt temaların gösterildiği model verilmiştir.



Şekil 7. Programın uygulanmasında güçlük çekilen yönlere ilişkin katılımcı görüşleri modeli

Şekil 7 incelendiğinde, “*programın uygulanmasında güçlük çekilen yönlere ilişkin*” alt temaların sıralamaları ve bu temalara yapılan yükleme sayıları gösterilmiştir. Veriler incelendiğinde programın genelinde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşler alt temalarda sıralanmıştır. Aşağıda bu tema ve alt temalara ilişkin daha detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

a. Öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler

“*Öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler*” en fazla kodlamanın yapıldığı alt tema olmuştur. Bu temaya ilişkin olarak, katılımcılarla yapılan görüşmelerin, çözümlenmesi sonucunda kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin karşılaştığı güçlükler kendi içerisinde “*dil sorunu*”, “*güne başlama zamanı sıkıntısı*”, “*kaynaştırma eğitimi olması*”, “*zaman sıkıntısı*”, “*yaş seviyesinin düşmesi*” ve “*çocukları öğrenme merkezlerine yönlendirme*” olmak üzere altı kısımda gruplandırılmıştır. Bu kodlamalara yapılan yüklemelere referans olan örnek cümleler aşağıda sunulmuştur:

Bir öğretmen dil sorunuyla ilgili,

7/K-2/C “...Programın uygulanmasın da fazla güçlük çekmiyorum fakat gelişim alanlarındaki kazanımları öğrencilerin dil sorunu nedeni ile kazandırmasın da zaman zaman sıkıntı çekiyorum...” diyerek öğrencilerin dil probleminden dolayı sıkıntı yaşadığını ifade ederken bir başkası da aynı şekilde

64/K-1/B “...Dil sorunu (bazı öğrencilerin Türkçeyi bilmemesi)...” cümlesiyle bunu teyit etmiştir. Güne başlama zamanında problem yaşandığını söyleyen bir öğretmen,

3/K-3/B “...Yarım ay şeklin de oturtulup güne başlama zamanı genelde uygulanamıyor...” derken bir başkası

71/K-2/B “...Güne başlama zamanı bence gereksiz...” diyerek güne başlamanın olamaması gerektiğini ifade etmiştir. Kaynaştırma eğitimi olmasının zorluklarını belirten bir katılımcı

32/K-2/B “...(uyarlama) Uygulanan bölümü için öğretmenin uğraşma zamanın yeterli olmaması vb..(yarım gün çalışan öğretmenler için)...” görüşleri ifade etmiştir. Plan hazırlamanın çok zaman aldığını söyleyen bir katılımcı

56/K-2/B “...Ayrıca planı hazırlamak öğretmenin çok zamanını alan bir durum. Hazırlanması zor ama uygulanması çok kısa sürede bitiyor...” derken bir başkası ise

60/K-1/B “...Uygulanacak plana daha önceden ön hazırlıklı geldiği takdirde güçlük çekilmiyor. Bazen zaman sıkıntısı yaşanabilir...” şeklinde görüş bildirerek uygulanacak programa hazırlanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Yaş seviyesinin düşmesine ilişkin görüş bildiren bazı öğretmenler;

18-K-1/A “...Yaş grubu küçüldüğü için, farklı yeterlilik deki çocuklarda göz önüne alındığında uygulamada sıkıntılar yaşıyorum...”

26/K-1/A “...Okul öncesi eğitim yaşının aşağıya çekilmesi programın uygulanmasında güçlülere neden olmaktadır...”

39/K-2/B “...Eğitim programındaki eksiklik güçlükten değil de yaş grubunun düşürülmesinden dolayı programı uygularken zorlanmaktayım. Çocukların gelişiminde ayların bile önemli bir farkı var. 60 aylık çocuk etkinliği 48-52 aylık çocuk tamamlamayacak sınıf içerisinde oldukça sorun yaşatmaktadır...” cümleleriyle okulöncesi eğitime başlama yaşının düşmesinin programın uygulayıcısı olan öğretmenlere güçlük verdiğini belirtmişlerdir.

Çocukları öğrenme merkezlerine yönlendirmesinde sıkıntı çekildiğini belirten bir öğretmen,

73/K-2/B “...Program henüz yeni olduğu için bazı uygulamalarında zorluklar çekiliyor özellikle çocukların ilk sınıfa geldiklerinde onları öğrenme merkezlerine yönlendirmelerde çünkü tüm çocuklar aynı saatte sınıfta olmadıkları için onlarla önce bir oyun oynanılmıyor...” diyerek çocukların merkez seçiminde karşılaşılan güçlüklerine değinmiştir.

b. Etkinliklerden kaynaklanan güçlükler

Karşılaşılan güçlüklerle ilişkin en fazla yükleme yapılan bir diğer alt tema “**etkinliklerden kaynaklanan güçlükler**” olarak kendini göstermiştir. Bu alt temaya ilişkin kodlamalar yapılırken kendi içerisinde “**etkinlik planının hazırlanması**”, “**etkinliklerin birbiriyle ilişkilendirilmesi**”, “**etkinliklerin yetersiz olması**” olması olarak sınıflandırılmıştır. Bu duruma ilişkin referans gösterilebilecek kodlamalar aşağıda sıralanmıştır. Bir katılımcı,

13/E-1/B “...Her etkinlik için ayrı planyapılması öğretmenin yükünü artırıyor...” cümlesiyle ayrı plan yapılmasının güçlüğüne değinmiştir. Bir başka kişi

68/K-1/C “...Programda var olan etkinliği (herhangi birini) değiştirmek için o günün programını komple değiştirmek gerekiyor. Çünkü programda yer alan etkinlikler birbiriyle çok bağlantılı...” ifadesiyle programın birbiriyle bağlantılı olmasından dolayı değişimin zor olduğunu belirtmiştir.

Bazı katılımcılar etkinliklerin birbiriyle ilişkilendirilmesiyle ilgili;

12/E-1/B “...Bence buradaki en büyük değişiklik etkinlik geçişlerinde oluyor. Öğretmenin etkinlik geçişlerini plandan bağımsız kedisinin sağlaması gerekiyor...”

30/K-1/B “...Eski plana göre daha rahat olduğu için güçlük çektiğim bir taraf olmadı. Ancak bazen bütünleştirilmiş etkinlik bulmak zorlaşabiliyor...”

57/K-1/B “...Uygulamada bir günlük yaşanmıyor tek güçlük noktası yetersiz etkinlik sayısı olduğunu düşündüğümüzden planlara uygun ve bağlantılı güçlü çalışmalarını bulmakla uğraşmak ekstra zaman kaybı yaşıyor...” ifadeleriyle etkinlik bulmada ve bunları birbirine bağlamayla ilgili problem yaşadıklarını belirtmişlerdir.

c. Alt yapıdan kaynaklanan güçlükler

Diğer bir önemli güçlük ise, “**alt yapıdan kaynaklanan güçlükler**” dir. Alt yapıdan kaynaklanan güçlükler alt teması ise kendi arasında “**okul imkânlarının kısıtlılığı**”, “**sınıftaki öğrenci merkezleri düzenin yetersizliği**” ve “**bölgesel**

farklılıkların gözetilmemesi” biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt temaya ilişkin referans gösterilebilecek katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Bazı katılımcılar okul imkânlarının kısıtlılığına ilişkin;

58/K-2/B “...Okul imkânlarının kısıtlı olması...”

76/K-1/C “...Okul öncesi eğitim programında güçlük çektiğimiz konulardan en önemlisi maddi sıkıntılar sınıf içerisinde ki araç gereç sıkıntısı ...” şeklindeki görüşleriyle maddi sıkıntıdan kaynaklanan sorunlara değinmişlerdir.

Sınıftaki öğrenci merkezleri düzenin yetersizliğiyle ilgili görüş bildiren katılımcılar ise;

1/K-1/C “...Bence programdaki en belirgin güçlük sınıf dizaynı. Mevcut fiziki koşullar programdaki sınıf modelini sağlamaya uygun değil...”

8/K-2/B “...Sınıfların fiziki yapısının merkezleri oluşturma açısından yeterli olmadığı gerçektir...”

20-K-1/A “...Sınıf ortamı küçük ve elverişsiz olduğu için öğrenme merkezlerini istenilen nitelikte hazırlanamıyor. Masa ve sandalyelere çocukların çarpma olasılığı daha fazla hele hareketli bir sınıfsa kazalara daha fazla meyil verildi...”

66/K-2/B “...Sınıflarımızın programda yer alan örnek ile yakından uzaktan alakası yoktur. En büyük güçlükte budur...” şeklindeki ifadeleriyle sınıf yapısının programda yer alan düzenlemeye uygun olmadığı bundaki en büyük sebebinde fiziki imkânsızlıklar olduğu belirtilmiştir.

Bir öğretmen bölgesel farklılıkların gözetilmemesinden yakınarak,

9/E-3/B “...Bu program daha çok Batı Avrupa ülkelerinde uygulanan bir program olması açısından bizim ülkemizde henüz okullaşma olarak ve donanım olarak eksiklikleri olduğu ve bu nedenle bütün yükün öğretmenlerin omuzlarına yüklenerek uygulamaları istenmektedir...” diyerek programın ülkemiz koşullarına uygun olmadığı belirtmiştir. Bir başkası ise biraz daha özele indirgeyerek,

14/E-1/B “...Program şuana kadar tam olarak uygulanmadı sebebi ise program hazırlanırken sadece belli başlı şehirler dikkate alınmış...” cümlesiyle programın belli bir coğrafyayı kapsadığını ifade etmiştir.

d. Değerlendirmenin fazla olması

Programın uygulanmasında güçlük çekilen yönlerle ilişkin bir diğer bir diğer güçlük “*değerlendirmenin fazla olması*”dır. Bu alt temaya yapılan yüklemelerde genel olarak katılımcıların değerlendirme fazlasından dolayı zorlandıkları

ortaya çıkmıştır. Bu alt temaya referans olacağı düşünülen cümlelerden örnekler aşağıda sunulmuştur. Bir öğretmen

17/K-2/B “...Uygulamada güçlük çekilen noktası değerlendirmelerin uzun olması...” derken değerlendirmenin uzun oluşundan yakınmaktadır. Bir başkası

21/K-3/B “...Çocukların her ay değerlendirilmesi zaman alıcı. Değerlendirmelere çok yer verilmiş...” diyerek değerlendirme çeşidinin fazlalığını belirtmektedir. Bir diğeri ise benzer bir ifadeyle

70/K-2/B “...Değerlendirmelere çok fazla yer verilmiş genel değerlendirme yeterlidir...” cümlesiyle değerlendirmenin sınırlandırılmasının gerektiğini ifade etmiştir.

e. Aile katılımının eksikliği

Güçlük oluşturan durumlardan birisi de “**aile katılımının eksikliği**” olarak belirlenmiştir. Aile katılımının eksikliği alt temasına ilişkin kaynak gösterilebilecek cümlelerden örnekler aşağıda sıralanmıştır. Bunlardan biri

23/K-1/B “...Planın aile katılımı konusunda zorluk yaşıyorum. Ailelere gönderilen katılım amaçlı belgeleri dikkate almıyorlar. Aile okula, öğretmene, etkinliklere yeterince ilgi göstermiyor...” diyerek aileden kaynaklanan sıkıntıları ifade etmiştir. Benzer bir şekilde başka bir katılımcı,

25/K-1/A “...Planların aile katılımı konusunda zorluk yaşıyor. Ailelere gönderilen katılım amaçlı belgeler dikkate alınmıyor. Aile, okula, öğretmene, etkinliklere yeterince ilgi göstermiyor...” cümlesiyle ailenin üzerine düşen sorumluluğu yerine getiremediği belirtmiştir.

f. Programın ayrıntılı olmaması

Katılımcıların verdiği görüşler doğrultusunda programın güçlük çekilen yönlerinden biri de “**programın ayrıntılı olmaması**” alt temasıdır. Bu bağlamda referans olacağı düşünülen cümleler aşağıda sıralanmıştır: Bunlardan biri

35/K-1/B “...Başlıkların fazla ayrıntıların az olması öğretimin içeriğiyle daha fazla zaman almasına neden olmuştur...” derken bir başkası

67/E-2/C “...Eğitim programının biraz daha karmaşık olmasıdır...” şeklinde görüş bildirerek programın detaylı olmayan yönlerini belirtmişlerdir.

4.6. Programda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin çözümler

Elde edilen nitel veriler incelendiğinde, programda karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara önerilen çözümlere yönelik kodlamalar belirlenmiştir. Bu kodlar, “**programda**

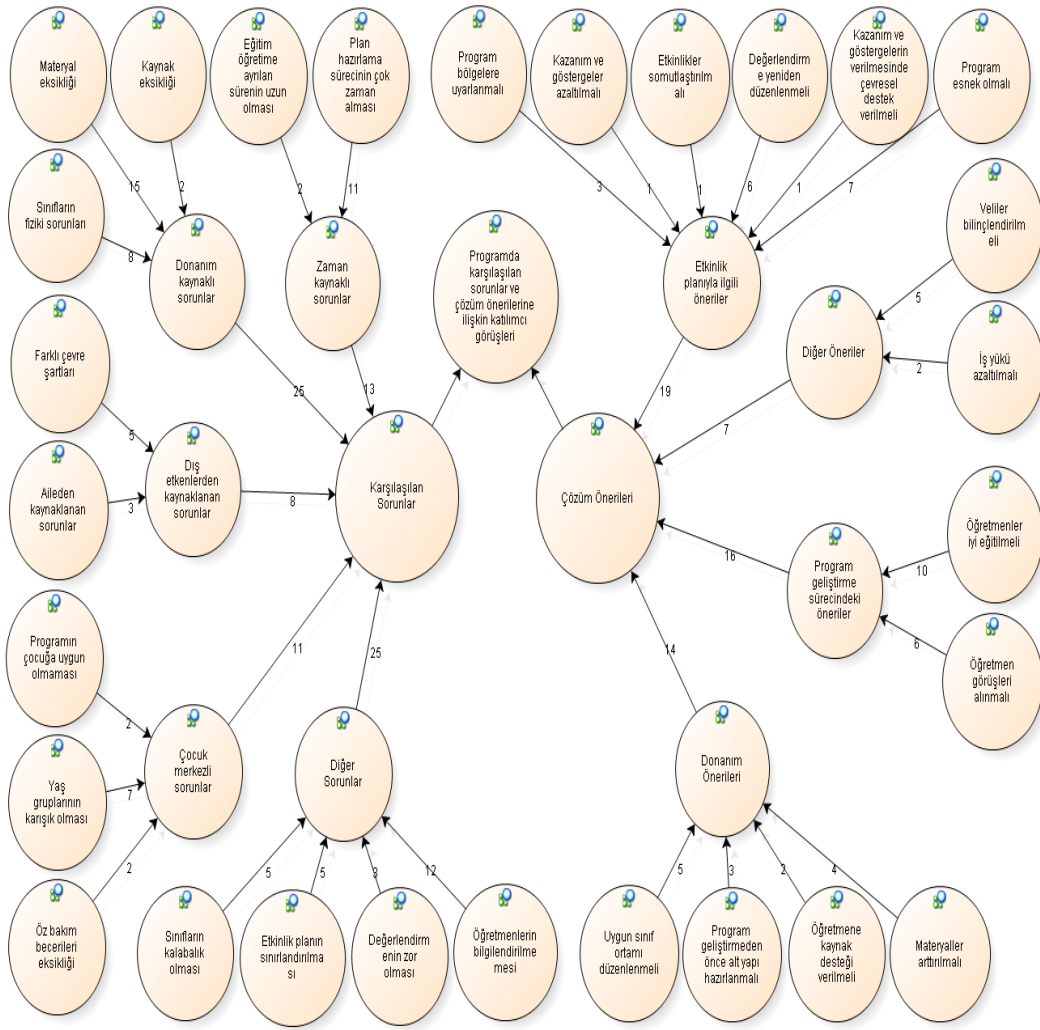
karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin katılımcı görüşleri” ana teması altında toplanmış; bu ana tema içerisinde, alt temalar ve alt kodlamalar belirlenmiştir.

Tablo 7. Programda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt temalar	Öğretmen Görüşleri (f)
KARŞILAŞILAN SORUNLAR	*82
Donanım kaynaklı sorunlar	25
*Materyal eksikliği	15
*Sınıfların fiziki sorunları	8
*Kaynak eksikliği	2
Çocuk merkezli sorunlar	11
*Yaş gruplarının karışık olması	7
*Öz bakım becerileri eksikliği	2
*Programın çocuğa uygun olmaması	2
Zaman kaynaklı sorunlar	13
*Plan hazırlama sürecinin çok zaman alması	11
*Eğitim öğretime ayrılan sürenin uzun olması	2
Dış etkenlerden kaynaklanan sorunlar	8
*Farklı çevre şartları	5
*Aileden kaynaklanan sorunlar	3
Diğer Sorunlar	25
*Etkinlik planının sınırlandırılması	5
*Öğretmenlerin bilgilendirilmemesi	12
*Değerlendirmenin zor olması	3
*Sınıfların kalabalık olması	5
ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	*56
Donanım Önerileri	14
*Materyaller arttırılmalı	4
*Uygun sınıf ortamı düzenlenmeli	5
*Öğretmene kaynak desteği verilmeli	2
*Program geliştirmeden önce alt yapı hazırlanmalı	3
Program geliştirme sürecindeki öneriler	16
*Öğretmen görüşleri alınmalı	6
*Öğretmenler iyi eğitilmeli	10
Etkinlik planıyla ilgili öneriler	19
*Kazanım ve göstergeler azaltılmalı	1
*Kazanım ve göstergelerin verilmesinde çevresel	1

destek verilmeli	
*Program esnek olmalı	7
*Değerlendirme yeniden düzenlenmeli	6
*Etkinlikler somutlaştırılmalı	1
*Program bölgelere uyarlanmalı	3
Diğer Öneriler	7
*İş yükü azaltılmalı	2
*Veliler bilinçlendirilmeli	5
Toplam	138

Tablodan da anlaşıldığı gibi bu temaya ilişkin yüklemeler, incelendiğinde iki ayrı alt kategoriden türeyen alt temalara ulaşılmıştır. Programda karşılaşılan sorunlar kategorisinde *“donanım kaynaklı sorunlar”*, *“çocuk merkezli sorunlar”*, *“zaman kaynaklı sorunlar”*, *“dış etkenlerden kaynaklanan sorunlar”* ve *“diğer sorunlar” alt temalarına ulaşılmıştır*. Programda karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerisinde ise *“diğer öneriler, “program geliştirme sürecindeki öneriler”, “etkinlik planıyla ilgili öneriler”* ve *“donanım Önerileri”* alt temaları oluşturulmuştur. Aşağıda bu ana tema ve alt temalara ilişkin model sunulmuştur.



Şekil 8. Programda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin katılımcı görüşleri modeli

Model incelenmesi neticesinde, alt temaların ana temayla bağlantıları ve alt temalar altında oluşmuş alt kodlamalar daha net görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların tespiti yapıp çözüm yolu üretmeleri dikkat çekmektedir. Aşağıda bu tema ve alt temalara ilişkin daha detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

A. Karşılaşılan Sorunlar

Programda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin katılımcı görüşlerini belirlemek amaçlı ilk değerlendirme, karşılaşılan sorunları ortaya koymaya yöneliktir. Bu amaçla katılımcılara programda karşılaştıkları problemler sorulmuştur ve elde edilen veriler çözümlenmiştir. **“Karşılaştıkları sorunlar”** alt temasına ilişkin yapılan kodlamalar; **“donanım kaynaklı sorunlar”**, **“zaman kaynaklı sorunlar”**,

“çocuk merkezli sorunlar”, “dış etkenlerden kaynaklanan sorunlar” ve “diğer sorunlar” şeklinde sıralanmıştır.

Karşılaştıkları sorunlara ilişkin en fazla kodlamanın yapıldığı alt tema, *“donanım kaynaklı sorunlar”* dır. Yapılan detaylı değerlendirme sonucu donanım kaynaklı sorunlar alt teması, *“materyal eksikliği”, “sınıfların fiziki sorunları”* ve *“kaynak eksikliği”* olmak üzere üçe ayrılmıştır. Katılımcıların bu kodlamalara kaynaklık eden ifadelerinden örnekler aşağıda yer almaktadır:

Materyal eksikliğinden kaynaklanan sorunlarla ilgili katılımcılar şu görüşleri bildirmişlerdir;

1/K-1/C *“...Bir diğer önemli sorun ise materyal yoksunluğu. Sürekli ilgi çekici bir şeyler sunmak zorunda olduğumuz çocuklara kısıtlı imkânlarla çalışmak çok güç...”*

19/K-2/B *“...Materyal eksiklerimiz var. Çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesinde fiziki ortam ve materyal gibi olanakların geliştirilmesi ve artırılması bizler için elzemdir...”*

60/K-1/B *“...Planda yazan hikâye kitaplarını ya da cd, şarkı türlerini sınıf arşivinde bulmak sıkıntı yaratıyor...”*

61/K-1/B *“...Ayrıca plan uygularken materyal kullanma konusunda sıkıntı yaşandığını düşünüyorum. Bunun için öğretmenin hazırlayacağı materyaller yeterli olmuyor...”*

Yukarıdaki ifadelerde materyal eksikliğinin eğitimi sekteye uğrattığı, somut verilerle bilginin verildiği okulöncesi dönemde materyal eksikliği öğretmeni zorladığı belirtilmektedir. Kaynak eksikliğiyle ilgili görüş bildiren bir katılımcı ise,

8/K-2/B *“...Ayrıca değişikliklerin açık bir şekilde her türlü kaynaktan öğretmenlere ulaştırılması gerekirdi. Okullara program kitabı bile gönderilmedi...”* diyerek bakanlığın öğretmenlere programın tanıtımıyla ilgili kaynak göndermediğini belirtmiştir. Bir başkası ise kaynak eksikliğinden doğan problemle ilgili,

46/K-1/B *“...Kaynak yetersizliği internette her kafadan bir ses çıkıyor. İnsan iki arada kalıyor...”* diyerek kaynaksızlıktan yakınmaktadır.

Sınıfların fiziki sorunlarına ilişkin görüş bildiren bir katılımcı

20-K-1/A *“...Sınıf ortamı elverişli olmadığı için köşeler istenilen şekilde hazırlanamadı. Köşelerin birbirinden belirgin bir şekilde ayrılmış olması gerekiyordu. Ama sınıf ortamı buna müsaade etmiyor. Aksaklıklar yapılabiliyor...”* diyerek sınıf

ortamının elverişsizliğine değinmiştir. Bir başkası aynı şekilde sınıf yapısından şu ifadelerle yakınmaktadır;

33/E-1/B “...Öğretmenin tüm öğrencileri isteklerine, ihtiyaçlarına rehberlik etmesi güç ve sınıfların fiziksel ortamı merkezler için yeterli değildir...”

Karşılaştıkları sorunlara ilişkin donanım kaynaklı sorunlar alt temasından sonra en fazla yüklemenin yapıldığı alt tema ise “**zaman kaynaklı sorunlar**” dır. Yapılan analizler neticesinde zaman kaynaklı sorunlar alt teması, “**plan hazırlama sürecinin çok zaman alması**” ve “**eğitim öğretime ayrılan sürenin uzun olması**” olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Konuyla ilgili görüş bildiren öğretmenler özellikle plan hazırlamanın çok zaman aldığını belirtmişlerdir. Bu duruma referans olabilecek örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Plan hazırlama süreci çok zaman alıyor diyen bir öğretmen,

38/K-1/B “...Plan hazırlamak için çok fazla zaman ayırmamız gerekmektedir. Bu öğretmenin verimliliğini düşürmekte bunlara ayırdığımız süreyi eğitimde harcamamız ve bu konuda geliştirici etkinliklerle katılmamız daha iyi...”derken bir başka öğretmen benzer bir ifadeyle

64/K-1/B “...Planların hazırlanmasının uzun zaman alması her akşam plan hazırlamak durumunda olunması...” şeklindeki görüşüyle plan hazırlamanın çok zaman aldığını ifade etmiştir.

Eğitim öğretime ayrılan sürenin uzun olmasıyla ilgili ise

1/K-1/C “...En önemli sorunların başında eğitim-öğretim saatleri geliyor bence. Sabah erken ve akşam geç saatlerde yapılan eğitim-öğretim okul öncesi dönem çocuğunun beden doğasına aykırı. Bu nedenle verimli değil...” diyen bir öğretmen eğitim verilen zaman diliminin çocuğun biyolojik saatiyle uyumlu olmadığını belirtmiştir.

Karşılaştıkları sorunlara ilişkin bir diğer alt tema, “**çocuk merkezli sorunlar**” alt temasıdır. Yapılan detaylı değerlendirme sonucu çocuk merkezli sorunlar alt teması “**yaş gruplarının karışık olması**”, “**programın çocuğa uygun olmaması**” ve “**öz bakım becerileri eksikliği**” olmak üzere üçe ayrılmıştır. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Bir öğretmen yaş gruplarının karışık olmasından kaynaklanan sorunlarla ilgili,

15/E-1/C “...Sınıfların karışık yaş grubu olması (36 ay 48 ay 71 ay) yönünde zorluklar yaşıyorum...” derken bir başkası

22/K-1/B “...Büyük ve küçük yaş gruplarının aynı sınıfta eğitim görmesi...” bir diğeri aynı şekilde

39/K-2/B “...Programla ilgili değil de genel olarak farklı yaş gruplarından çocukların aynı sınıfta olmalarından kaynaklı sorun yaşamaktayım...” diyerek farklı yaş gruplarının aynı ortamda eğitim görmelerinden kaynaklanan sorunları belirtmişlerdir.

Programın çocuğa uygun olmamasına ilişkin görüş bildiren bir kişi

65/K-1/B “...2013 okul öncesi eğitim programını uygularken öğrenci seviyesine ve çevre şartlarına uygun olmaması sorun teşkil etmektedir...” demiştir.

Karşılaştıkları sorunlara ilişkin bir başka alt tema, “**dış etkenlerden kaynaklanan sorunlar**” dır. Bu alt tema kendi içerisinde “**farklı çevre şartları**” ve “**aileden kaynaklanan sorunlar**” olmak üzere sınıflanmaktadır. Bu duruma referans olabilecek örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Farklı çevre şartlarını karşılaşılan sorunlar kategorisinde yer veren katılımcılar;

2/K-4/C “...Merkezde çalışan bir öğretmen olarak programı uygularken önemli bir sorunla karşılaşmıyor olabilirim, ama aynı zamanda köy okulunda da çalışmış bir öğretmen olduğum için bölgesel farklılıkların, çok önemli olduğunu düşünüyorum. Tek program her bölgenin ihtiyacına cevap veremez...”

55/K-2/B “...Bireysel farklılık ve kültürel etki konusunda zorluk yaşanan durumlar oluyor...”

65/K-1/B “...2013 okul öncesi eğitim programını uygularken öğrenci seviyesine ve çevre şartlarına uygun olmaması sorun teşkil etmektedir...” şeklindeki ifadeleriyle programın her bölgeye gitmediği gerekçe olarak imkânsızlıklar, farklı kültürel doku ve öğrenci profilinden kaynaklanan sorunlar gösterilmiştir. Bir kişi ise,

5/K-1/B “...Genellikle ya fazla müdahaleci ya da hiç ilgilenmeyen veli pratikte sorunlar yaşamamıza neden oluyor...” cümlesiyle farklı aile yapılarının olumsuz etkisini belirtmiştir. Aynı şekilde bir diğeri katılımcı

78/K-1/B “...Ailenin bilinçsizce yaklaşımları çok fazla. Aileye çok ilgili ya da çok...” diyerek durumu özetlemiştir.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde oluşan bir sonraki alt tema ise “**diğer sorunlar**” dır. Programda karşılaşılan diğer sorunlar bu başlık altında toplanmıştır. Diğer alt temasını oluşturan kısımlar “**etkinlik planının sınırlandırılması**”, “**öğretmenlerin bilgilendirilmemesi**”, “**değerlendirmenin zor olması**”, “**sınıfların**

kalabalık olması” olarak gruplanmış. Katılımcıların bu kodlara kaynaklık edeceği düşünülen ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur

Etkinlik planının sınırlandırılmasına ilişkin görüş belirten bir katılımcı,

6/K-2/B “...Özellikle etkinlik planının sınırlandırılmış olması ciddi sorun...” diyerek bunun sorun olduğunu belirtmiştir. Bir başkası ise

16/K-2/C “...bir gün öncesinden planlanıp yazıldığı için esneklik ilkesi göz ardı edilebiliyor. Çünkü eski planda o anda karşılaşılan bir dururuma göre etkinlikler hemen değiştirilebiliyordu, yeni planda ise hazırlanan plan uygulanmak zorunda...” şeklindeki görüşüyle etkinlik planı üzerinde fazla oynamanın yapılamamasından yakınmaktadır.

Program geliştirme sürecinde öğretmenlerin bilgilendirilmemesine ilişkin bir katılımcı,

8/K-2/B “...Program değişimi ile ilgili bu işin mutfağında olan biz öğretmenlerin hiçbir şekilde fikrimizin alınmaması çok ilginç...” diyerek bu süreçten habersiz olmaktan rahatsızlığı belirtmektedir. Bir başkası ise

36-K-1/A “...Ancak öğretmenlere verilen seminerlerin yeterli olmadığını düşünüyorum...” cümlesiyle program konusunda yeterince bilgilendirilmediğini ifade etmektedir.

Değerlendirmenin zor olmasına ilişkin görüş bildiren katılımcılardan biri,

14/E-1/B “...2013 de çocuklara açık uçlu sorular sorulduğunda tam algılanmadığından dönüt alınmıyor...” derken, bir diğeri

49/K-1/B “...değerlendirme kısmında bazen sıkıntı yaşıyorum...” diyerek değerlendirme sürecinin zor olduğunu belirtmektedir.

Sınıfların kalabalığından şikâyet eden bir öğretmen

9/E-3/B “...Sınıftaki öğrenci mevcudunun 20 ve daha fazla oluşu sebebiyle program uygulanmakta sorunlar yaşanmaktadır...” diyerek mevcudun fazlalığından şikâyet etmektedir, bir başkası benzer bir ifadeyle

31/K-4/B “...Sınıfın küçük olması çocukların 20 den fazla olması sınıf içinde hareket etmeyi bile zorlaştırıyor...” diyerek bu durumun hareket alanını kısıtladığını ifade etmiştir.

B. Çözüm Önerileri

Programda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin katılımcı görüşlerini belirlemek amaçlı diğer alt tema ise “**çözüm önerileri**” dir. Bu amaçla

katılımcılara programda karşılaştıkları problemlere ilişkin çözüm önerileri sorulmuştur ve elde edilen veriler çözümlenerek dört alt kodlama yapılmıştır. Çözüm önerileri alt temasına ilişkin yapılan bu kodlamalar; **“etkinlik planıyla ilgili öneriler”**, **“program geliştirme sürecindeki öneriler”**, **“donanım önerileri”**, ve **“diğer öneriler”** olmak üzere sıralanmıştır.

Çözüm önerilerine ilişkin en fazla kodlamanın yapıldığı alt tema, **“etkinlik planıyla ilgili öneriler”** dir. Yapılan detaylı değerlendirme sonucu Etkinlik planıyla ilgili öneriler alt teması, **“kazanım ve göstergeler azaltılmalı”**, **“kazanım ve göstergelerin verilmesinde çevresel destek verilmeli”**, **“program bölgelere uyarlanmalı”**, **“değerlendirme yeniden düzenlenmeli”**, **“etkinlikler somutlaştırılmalı”**, **“program esnek olmalı”** olmak üzere altıya ayrılmıştır. Etkinlik planıyla ilgili öneriler alt temasına ilişkin yapılan yüklemelere referans olabilecek ifadelerle aşağıda yer verilmektedir.

Kazanım ve göstergeler azaltılmasına ve Kazanım ve göstergelerin verilmesinde çevresel destek verilmesine ilişkin görüş bildiren bir öğretmen

7/K-2/C “...Önerim şunlardır:

1:Her etkinlik için daha az sayıda kazanım ve göstergelerin olması.

2:Okulda verilen kazanım ve göstergelerin pekiştirilmesi ve kavratılması için çevresel faktörlerin de (aile, medya, televizyon vb.) devreye girmesi...”diyerek etkinliklerdeki kazanımların azaltılması ve kazanımların edinilmesinde çevresel faktörlerin önemini vurgulamıştır. Başka bir katılımcı programın bölgelere uyarlanmasıyla ilgili

2/K-4/C “...Eğer değişiklik yapılmak isteniyorsa her ilin M.E. B... bir komisyon kurulmalı, bu komisyon tüm bölgeleri gezip araştırarak o ilin kendi programını oluşturmalı (köyler ve merkezler ayrıştırılarak, ihtiyaca göre)...”ifadesiyle her bölgenin kendine özgü bir programının olması gerektiğini belirtmiştir.

Değerlendirmenin yeniden düzenlenmesine ilişkin görüş bildiren öğretmenler;

3/K-3/B “...Bir tane genel değerlendirme olması yeterli...”

17/K-2/B “...Değerlendirmelerin gereğinden uzun tutulmaması ricamız...”

41/K-2/B “...Değerlendirme bölümleri çok fazla, zaman ayıramıyorum hatta boş bırakıyorum. Azaltılıp değerlendirme tek başlık altında toplanabilir...”

71/K-2/B “...Değerlendirmenin çok oluşu, genel bir değerlendirme yapılırsa daha iyi olur...”şeklindeki düşünceleriyle değerlendirme kısıltılarak bir genel değerlendirme yeterli olacağını belirtmişlerdir.

Bir katılımcı programın esnek olması gerektiğiyle ilgili,

57/K-1/B “...Çocukların kazanımlar doğrultusunda davranışları geliştirmek için uygulamalarda değişiklik yapabilecek esnek çalışmalar olmalıydı...” diyerek program üzerinde işlem yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

Çözüm önerilerine ilişkin bir diğer alt tema “**program geliştirme sürecindeki öneriler**” dir. Yapılan analizler neticesinde program geliştirme sürecindeki öneriler alt teması, “**öğretmen görüşleri alınmalı**” ve “**öğretmenler iyi eğitilmeli**” olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu duruma referans olabilecek görüşler aşağıda yer almıştır.

Öğretmen görüşleri alınmasının önemine vurgu yapan bir katılımcı,

6/K-2/B “...Program yeni olduğu için alıştırma sürecindeyiz.2013 programının uygulayıcısı olarak daha da geliştirilmesi ve biz uygulayıcılarında görüşlerinin alınması...” diyerek program geliştirme sürecinde görüşlerinin alınması gerektiğini ifade etmiştir. Başka bir kişi benzer bir şekilde,

14/E-1/B “...Bir program hazırlanırken üniversite hocalarıyla değil bu işi uygulayan öğretmenlerin fikirleri alınsın okul öncesi öğretmenlerinin hiçbirinin fikrinin alınmamasına bir anlam veremiyorum...”cümlesiyle kendilerinin bu işin mutfağında oldukları için ayrıca önem verilmesinin gerekliliği vurgulamıştır. Bir diğeri durumu özetleyerek,

34/K-2/B “...okul öncesi öğretmenlerin görüşlerinin alınmasını istiyorum...” demiştir.

Öğretmenlerin iyi eğitilmesiyle ilgili görüş bildiren katılımcılar ise;

5/K-1/B “...Yeni programda en üst düzeyde faydalana bilmemiz için öğretmenlere yönelik programlar daha net anlaşılmasını sağlayacak çalışmalar seminerler yapılmasını faydalı buluyorum...”

32/K-2/B “...öğretmenlere ara ara güzel seminerlerle kavratmak daha iyi olur...”

77/K-1/B “...Ekleme istediğim düşünce bu program hakkında daha fazla seminer verilme...” şeklinde açıklamalarıyla programın etkin bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin bu konuda ciddi manada eğitilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Çözüm önerilerine ilişkin bir başka alt tema ise, “**donanım önerileri**” dir. Yapılan analizler neticesinde donanım önerileri alt teması “**materyaller arttırılmalı**”, “**uygun sınıf ortamı düzenlenmeli**”, “**öğretmene kaynak desteği verilmeli**” ve

“program geliştirmeden önce alt yapı hazırlanmalı” olmak üzere dörde ayrılmıştır. Bu duruma referans olabilecek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

Bir öğretmen,

19/K-2/B “...Çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesinde fiziki ortam ve materyal gibi olanakların geliştirilmesi ve arttırılması bizler için elzendir...”diyerek materyallerin arttırılması gerektiğini ifade etmiştir. Uygun sınıf ortamı düzenlenmesine ilişkin görüş bildiren bir katılımcı ise,

31/K-4/B “...Sınıf mevcutları sınıfların büyüklüğu göz önüne alınarak belirlenmeli...”diyerek sınıfa uygun öğrenci yerleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bir başkası ise uygun sınıf ortamı için donanıma vurgu yaparak

47/K-2/C “...sınıfların daha donanımlı olması programı uygulama kolaylığu sağlayacaktır...”şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenin kaynak açasından desteklenmesi gerektiğini savunan bir kişi,

26/K-1/A “...Yeni programa ilişkin bilgilendirme seminerleri düzenlenip kaynak kitaplarla takviye yapılmalı...”derken bir diğer

56/K-2/B “...Bence MEB ilkokullarda olduğu gibi kitaplar ve planlar göndermeli en azından her okul farklı uygulamaz...”diyerek bu konuda bakanlıktan yardım talep etmektedir. Program geliştirmeden önce alt yapı hazırlanması gerektiğini ifade eden katılımcılar ise;

8/K-2/B “...Önce alt yapı hazırlanır sonra değişiklik uygulanır...”

9/E-3/B “...eğitimin asıl sorunu olan bina donanım ve bölgesel farklılıklar vb. konularda herhangi bir çalışma yapılmadan sadece program üzerinde yapılan değişiklikler ne kadar olumlu etki yapar konusu beni düşündürmektedir. Hepimiz bunu çok iyi bilmekteyiz bu teorideki yeniliklerin özellikle altyapı beslemediği takdirde yüzeysel ve eksik kalmaktadır. 2013 programındaki en büyük aksaklık ve eksiklik olarak alt yapı eksikliği, bina ve bölgesel farklılıkların göz ardı edilmesidir...” şeklindeki görüşleriyle programın iyi bir şekilde uygulanabilmesi için programdan önce ihtiyaçların belirlenmesi ve alt yapının düzenlenmesi gerektiği belirtmişlerdir.

Çözüm önerilerine ilişkin son alt tema ise, **“diğer öneriler”** alt teması altında toplanan geriye kalan önerilerdir. Yapılan detaylı değerlendirme sonucu diğer öneriler alt teması **“iş yükü azaltılmalı”** ve **“veliler bilinçlendirilmeli”** olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu duruma referans olabilecek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

İş yükü azaltılması gerektiğini ifade eden bir katılımcı,

29/K-1/B “...Daha çok evrak plan hazırlanması öğretmene iş yükü ve zaman kaybı yaratmıştır çözüm önerim bunların azaltılmasıdır...” derken bir başkası da benzer bir ifadeyle

43/K-1/B “...Öğretmenin iş yükünü hafifletmek ve kendini etkinliklere daha iyi vermesini sağlamak için evrak işleri azaltılabilir...” diyerek evrak işlerinin azaltılması gerektiğini belirtmiştir. Başka bir katılımcı veliler bilinçlendirilmesine ilişkin,

5/K-1/B “...Velilerin okul öncesi eğitim konusunda bilgilendirilmesinde faydalı olabilir...” diyerek velilerin eğitilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bir başkası ise

28/K-5/B “...Aile eğitiminde çok önem verilmelidir. Ben yıla başlamadan önce en az iki kere veli toplantısı yapıp okulun önemini eğitimin tüm programını anlatıyorum...” cümlesiyle veli toplantılarının önemine vurgu yapmıştır.

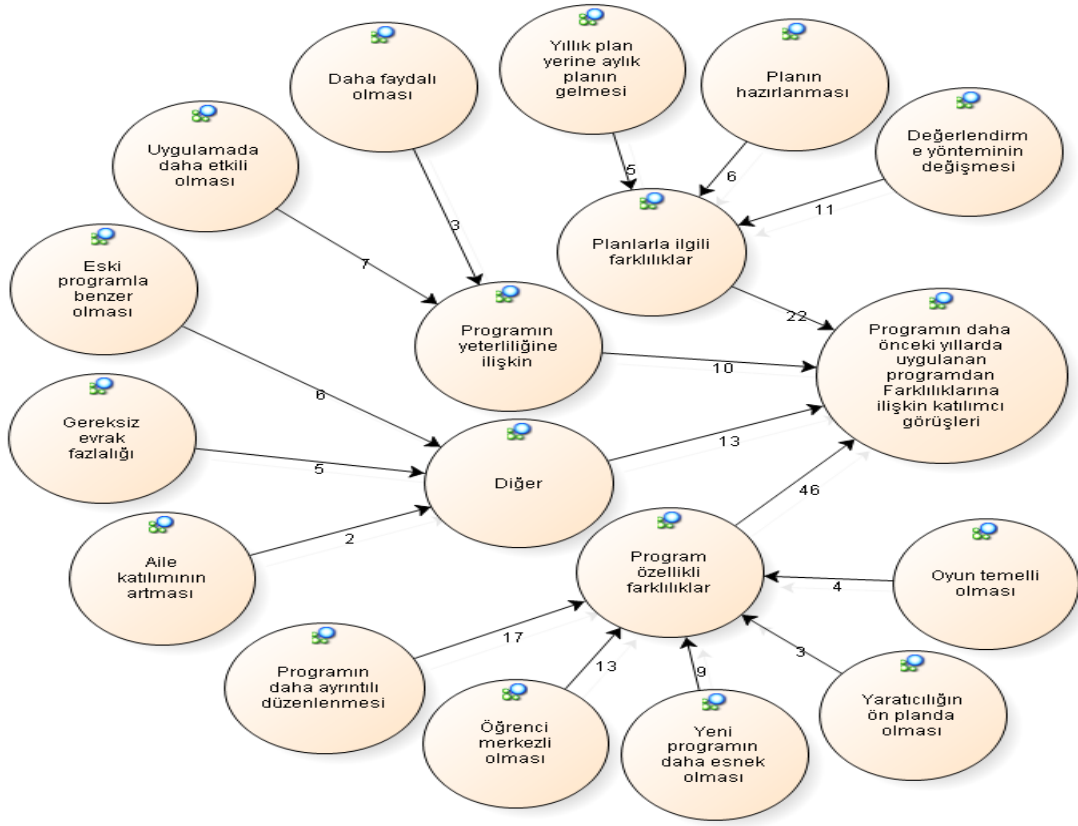
4.7. Programın daha önceki yıllarda uygulanan programdan farklılıklarına ilişkin çözümlenmeler

Veriler incelendiğinde yeni programın eski programdan farklılıklarına ilişkin kodlamalar “*programın daha önceki yıllarda uygulanan programdan farklılıklarına ilişkin katılımcı görüşleri*” ana teması altında toplanmıştır. Bu tema içerisinde dört alt temaya yükleme yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda bu ana tema içerisinde yer alan alt temaları, yükleme sayılarını göstermektedir.

Tablo 8. Programın daha önceki yıllarda uygulanan programdan farklılıklarına ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt temalar	Öğretmen Görüşleri (f)
Program özellikli farklılıklar	46
*Programın daha ayrıntılı düzenlenmesi	17
*Oyun temelli olması	4
*Yaratıcılığın ön planda olması	3
*Yeni programın daha esnek olması	9
*Öğrenci merkezli olması	13
Planlarla ilgili farklılıklar	22
*Yıllık plan yerine aylık planın gelmesi	5
*Planın hazırlanması	6
*Değerlendirme yönteminin değişmesi	11
Programın yeterliliğine ilişkin	10
*Uygulamada daha etkili olması	7
*Daha faydalı olması	3
Diğer	13
*Aile katılımının artması	2
*Eski programla benzer olması	6
*Gereksiz evrak fazlalığı	5
Toplam	91

Tablo 8 incelenmesi sonucunda programın daha önceki yıllarda uygulanan programdan farklılıklarına ilişkin teması altında öne çıkan alt temalar “*program özellikli farklılıklar*”, “*planlarla ilgili farklılıklar*”, “*programın yeterliliğine ilişkin*” ve “*diğer*” biçiminde sıralanmaktadır. Yapılan yüklemelerle belirlenmiş tema ve alt temaların birlikte gösterildiği model aşağıdaki gibidir:



Şekil 9. Programın daha önceki yıllarda uygulanan programdan farklılıklarına ilişkin katılımcı görüşleri modeli

Şekil 9 incelendiğinde, programın daha önceki yıllarda uygulanan programdan farklılıklarına ilişkin katılımcı görüşleri modelinde; ana tema, alt temalar, alt kodlamalar ve yapılan yükleme sayıları verilmiştir. Bütün bu ana tema, alt tema ve alt kodlamalara ilişkin detaylı bilgi aşağıda sunulmuştur.

a. Program özelliikli farklılıklar

Programın daha önceki yıllarda uygulanan programdan farklılıklarına ilişkin katılımcı görüşleri ana teması içerisinde en fazla yüklemenin yapıldığı alt tema **“program özelliikli farklılıklar”** temasıdır. Program özelliikli farklılıklar teması kendi içerisinde **“öğrenci merkezli olması”**, **“oyun temelli olması”**, **“yaratıcılığın ön planda olması”**, **“yeni programın daha esnek olması”** ve **“programın daha ayrıntılı düzenlenmesi”** alt temalarından meydana gelmiştir. Bu alt temalara referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda sıralanmıştır:

Yeni programın daha öğrenci merkezli olduğunu söyleyen bir kişi,

5/K-1/B “...öğrencileri de sıkmadan katılımcı kılan bir plan olduğunu düşünüyorum...” derken bir başkası,

54/K-3/B “...Çocuk odaklı, merak ve araştırmaya dayalı beyin fırtınası gibi bilimsel teknik ve metotlar içeriyor...” diyerek çocuğu merkeze alan bir boyutu olduğu belirtmektedir.

Oyun temelli olmasına ilişkin görüş belirten bir katılımcı

44/K-1/B “...Benim görüşüm daha çok oyun temelli ve esnek olması 2013 okul öncesi eğitim programını diğer programlardan farklı kılıyor...” cümlesiyle programı ayıran en önemli ögenin oyun temelli olduğunu belirtmektedir. Bir başka katılımcı benzer bir ifadeyle

62/K-3/C “...oyuna dayalı, hem öğretmen hem öğrenci için güzel...” diyerek oyun temelli olmasına ayrıca vurgu yapmaktadır

Yeni programın daha esnek olmasıyla ilgili katılımcılardan biri

17/K-2/B “...Daha esnek, çocukların ilgi, dikkat ve isteklerinin ön plana alınarak esnetilebilecek bir program...” ifadesiyle programın esnekliğini belirtmektedir.

Programın esnekliğiyle ilgili bir başkası

48/K-1/C “...En büyük farklılığı eğitim programının esnek olmasıdır. Etkinlik planına ekleme çıkarma yapılabilmesi hem öğretmen açısından hem de öğrencisi açısından kolaylık sağlıyor...” diyerek programın esnek olmasını en büyük farklılık olarak yorumlamaktadır.

Programın daha ayrıntılı düzenlenmesine ilişkin belirtilen katılımcı görüşler ise;

1/K-1/C “...Teorik boyutta detaylandırmaya girildiğini görüyoruz bu durum uygulamada rahatlık sağlarken plan hazırlamadaki iş yükünü arttırıyor...”

22/K-1/B “...Çok çeşitlilik gösteren bir eğitim programı...”

74/K-1/B “...Yeni planın daha detaylı olması ve alternatif etkinlikler sunması ayrıca ihtiyaç duyulan öğrencilere uyarılama yapılması...” şeklindeki açıklamalarda programın ayrıntılı bir şekilde ele alındığı belirtilmektedir.

b. Planlarla ilgili farklılıklar

Programın daha önceki yıllarda uygulanan programdan farklılıklarına ilişkin katılımcı görüşleri ana teması içerisinde yer alan bir diğer alt tema “**planlarla ilgili farklılıklar**” temasıdır. Planlarla ilgili farklılıklar teması kendi içerisinde “**yıllık plan yerine aylık planın gelmesi**”, “**değerlendirme yönteminin değişmesi**” ve “**planın hazırlanması**” kısımlarından oluşmaktadır Bu alt temalara referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda sıralanmıştır:

Yıllık plan yerine aylık planın gelmesine ilişkin bir öğretmen,

20-K-1/A “...Daha önceki yıllarda yıllık plan uygulanıyordu. Şimdi aylık plana geçiş yapıldı. O ay yapılacak olan etkinlikleri daha ayrıntılı bir şekilde görebiliyoruz...” diyerek aylık planın yararına değinmiştir. Bir başkası

69/K-1/A “...Yıllık plan yerine aylık planın olması uygulamaya açısından kolaylık sağlamış...” cümlesiyle aylık planın daha kullanışlı olduğunu belirtmiştir.

Değerlendirme yönteminin değişmesiyle ilgili görüş bildiren öğretmenler;

18-K-1/A “...Değerlendirme kısmında farklı sorular ile konu pekiştiriliyor...”

20-K-1/A “...Değerlendirme kısmı ise daha ayrıntılı hem günü değerlendiriyorsun hem de betimleyici sorular soruyorsun, pekiştirme anlamında daha güçlü...”

26/K-1/A “...Değerlendirme soruları planın pekiştirilmesini sağlıyor...”

64/K-1/B “...Her etkinlik sonunda değerlendirme yapılması faydalı diye düşünüyorum çünkü konuyu genel hatlarıyla tekrar etmiş oluyoruz...” şeklindeki ifadeleriyle değerlendirme sürecinin çocukların öğrenmelerine yaptığı katkıyı vurgulamışlardır.

Planın hazırlanmasına ilişkin görüş bildiren bir öğretmen,

12/E-1/B “...her ne kadar hazırlanması daha kolay deniliyorsa da 2006 planı hazırlanış açısından daha kolaydı. Her etkinliği detaylandırmak, sorunları hazırlamak öğretmen açısından zorluklar oluşturuyor...” diyerek yeni programın hazırlanılmasının zor olduğunu ifade etmiştir. Bir başka öğretmen,

29/K-1/B “...Eski planda her etkinliğin (serbest zaman, Türkçe, oyun müzik, okuma, yazma, vb.) isimleri vardı; buda planı ve uygulamayı daha düzenli hale getiriyordu. Yeni planda birkaç ayrı plan olması ve etkinliklerin isimler altında olmayışı bütünleştirilmiş farklı farklı planlarda var olması kafa karışıklığına neden oluyor...” cümlesiyle yeni planın eski plana nazaran etkinliklerin bir araya getirilmesi açısından zor olduğu belirtmiştir.

c. Programın yeterliliğine ilişkin

Eldeki verilerin değerlendirilmesi neticesinde ortaya çıkan bir diğer alt tema “**programın yeterliliğine ilişkin**” temasıdır. Bu tema kendi içerisinde “**uygulamada daha etkili olması**” ve “**daha faydalı olması**” olarak gruplandırılmıştır. Bu alt temalara referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda sıralanmıştır:

Yeni planın uygulamada daha etkili olduğunu belirten katılımcılar;

10/K-1/B “...2013 okulöncesi eğitim programı daha önce uygulanan programdan uygulamada çok daha etkili...”

36-K-1/A “...Yeni programın eskisine göre daha uygulanabilir...”

54/K-3/B “...Plan ve etkinlikler uygulanabilir nitelikte. Ama gördüğüm kadarıyla öğretmenlerin çocuğu bu farkı anlamamışlar...” şeklindeki ifadeleriyle yeni programın eski programdan daha uygulanabilir olduğu belirtmektedirler. Daha faydalı olmasına ilişkin ise;

65/K-1/B “...Eğitim programı daha önceki yıllara göre daha iyi şekilde oluşturulmuştur. Eskiye göre daha iyi oluşturulmuştur...”

67/E-2/C “...Eğitim programı daha önceki yıllarda uygulanan programlardan daha iyidir...” diyen katılımcılar programın kalitesine vurgu yapmışlardır.

d. Diğer

Katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşturulan bir diğer ve son alt tema; “**aile katılımının artması**”, “**eski programla benzer olması**” ve “**gereksiz evrak fazlalığı**” kodlarından oluşan “**diğer**” alt temasıdır. Bu kodlara referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda sıralanmıştır. Bir katılımcı,

39/K-2/B “...Daha önceki programdan farklı çocukların daha aktif katılımları sağlanmış olup aile katılımları arttırılmış velilerin daha etkin katılımı sağlanmıştır...” diyerek aile katılımının arttığını ifade etmiştir.

Yeni programın eski programla benzer olduğunu belirten katılımcılar;

25/K-1/A “...Çok bir fark bulunmadığını düşünüyorum. Sadece yeni isimler verilmiş. 2006 yılında serbest zaman etkinlikleri güne başlama zamanı olarak; eski programda değerlendirme günü değerlendirme zamanı olarak değiştirilmiştir...”

59/K-1/B “...Doğrusunu söylemek gerekirse radikal bir değişim göremiyorum. Benzer yönleri çok sadece şekil olarak değiştirilmiş...” şeklindeki açıklamalarıyla programın sadece isim ve şekil olarak değiştiğini belirtmişlerdir.

Gereksiz evrak fazlalığına ilişkin olarak ise görüş bildiren katılımcılar ise;

35/K-1/B “...Sadece gereksiz evrak hazırlamasına gidilmiş...”

37/K-1/C “...Çok fazla kağıt israfı ,var...”

38/K-1/B “...Yeni planda çok fazla kâğıt israfı var...” diyerek yeni programda kâğıt israfının yapıldığını ifade etmişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, 2013 okulöncesi eğitim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlara ve bu alanda konu ile ilgili yapılmış çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmasından oluşan tartışma bölümüne ve tüm çalışmanın neticesinde ortaya çıkan sonuçlara bağlı yapılan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

2013 okul öncesi eğitim programındaki günlük eğitim akışının 2006 programındaki günlük plandan farklılığına/ayrıştığı noktalara ilişkin sonuçlar incelendiğinde; günlük eğitim akışının getirdiği farklılıklara ilişkin en çok içerik açısından yapılan değişikliklere değinilmiştir. Bununla ilgili etkinlik türlerinin azalması ve var olan etkinliklerin birleştirilerek detaylı bir şekilde sunulması özellikle vurgu yapılan hususlardır. Öğrenme süreciyle ilgili, planın öğretmenlere kolaylık sağladığı, kullanışlı ve anlaşılır olduğu ve esnek olmasıyla uygulamada çocuğun öğrenme sürecine katkı yaptığı belirlenmiştir. Hedeflerle ilgili değişikliğe bakıldığında kazanım ve göstergelerin eklenerek sistemli olmasına ve aylık planında eğitim sürecinin takibini kolaylaştırdığı görülmektedir. Değerlendirmeye ilgili değişiklik incelendiğinde değerlendirmenin yapılaş yönteminde bir değişimin olduğu ayrıca değerlendirme yapma imkânının arttığı üzerinde durulmuştur. En son diğer değişikliklere göz atıldığında ise etkinliklerin azalmasına bağlı olarak zamanı yetiştirememesi sorunun ortadan kalktığı belirlenmiştir. Değişikliğin isim ve şekil olarak ifade eden katılımcıların haricinde değişimin olmadığını söyleyen bir kısımda mevcuttur.

Etkinlik planının çocukların kazanımları edinmeleri açısından katkısına ilişkin sonuçlara bakıldığında, etkinlik planının kazanımları edinmedeki rollerine ilişkin; etkinlik planının kazanımlar üzerindeki etkilerine vurgu yapılmıştır. Bunlar içinde ki yoğun bir kitlenin etkinlik planının kazanım edinmeye olumlu katkı sağladığı, etkinlik planının kazanım edinmede araç olduğu ve rahatlık sağladığı ayrıca değerlendirmenin kazanım edinmeyi kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Etkinlik planının kazanımlarla ilişkisi konusunda varılan sonuçlarda, etkinlik planlarının; kazanımlarla uyumlu olması,

öğrenciye uygunluğu, öğretmenin süreç içerisindeki rolü dikkat çekmektedir. Ayrıca kazanımların edinilmesinde sürecin belirleyici olduğu belirtilmektedir. Etkinlik planının özelliklerinden sistemli, detaylı ve sade olmasının kazanım edinmeye olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili diğer sonuçlara bakıldığında fiziksel engellerin planı uygulamayı güçleştirdiği bunda kazanım edinmeyi zorladığı tespit edilmiştir. Az sayıda öğretmenin etkinlik planını yetersiz gördüğü, bir kısmının eski programla aynı olduğunu düşündüğü görülmektedir.

2013 okul öncesi eğitim programındaki etkinlik türlerinin çocukların kazanımları edinmelerindeki katkı ve yeterliliğine ilişkin sonuçlara bakıldığında, etkinlik türlerinin kazanım edinmedeki etkilerine ilişkin; etkinlik türlerinin kazanım edinmedeki yeterliliğine vurgu yapılmıştır. Bununla ilgili etkinlik türlerinin yeterli olduğu, etkinlik türlerinin kazanımları edinmede basamak olduğu, her bir etkinlik türünün farklı bir gelişim alanını desteklediği ve kazanım edinmeye katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Kazanım edinme sürecinde etkinlik türlerinde bulunması gereken özelliklerle ilgili olarak etkinliklerin çocuğa uygun olması, akıcı olması ve değerlendirmenin olmasının önemi ayrıca vurgulanmıştır. Etkinlik türleri üzerindeki işlemlerin kazanımlara etkisiyle ilgili ise etkinliklerin birleştirilmesinin ve farklı etkinlik türlerinin üretilmesinin kazanım edinmeyi kolaylaştırdığı görülmüştür. Etkinliklerin yetersiz kaldığı ve benzer olduğunu düşünen katılımcıların bulunduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

2013 okul öncesi eğitim programındaki gelişim alanlarındaki kazanım ve göstergelerin yeterliliğine ilişkin sonuçlara bakıldığında, kazanım ve göstergelerin yeterli olmasına ciddi anlamda vurgu yapılmıştır. Kazanım ve göstergelerin gayet açık, detaylı ve yaşa uygun olduğu belirlenmiştir. Kazanım ve göstergelerin edinilmesini engelleyen durumlara bakıldığında her bölgeyle uyumlu olmaması, imkân eksikliği, özel gereksinimli bireylere uygun kazanım ve göstergelerin olmayışı ve küçük yaş grubunda zorlanmanın olması kazanım edinmeyi güçleştiren durumlar olduğu anlaşılmaktadır. Gelişim alanlarının detaylandırılmış olması, çocuğa olumlu katkılar sunduğu, eski programla benzerlikler gösterdiği ulaşılan diğer sonuçlardandır. Kazanımların az olmasının faydasının yanında yetersiz olduğunu düşünen sonuçlarda mevcuttur. Kazanımların ediniliş şekliyle ilgili olaraksa öğretmenin kazanımları esnekletmesi ve çocuğa uygun verilebilmesi varılan bir diğer sonuçlardır.

2013 okul öncesi eğitim programının uygulanmasında güçlük çekilen yönlerine ilişkin sonuçlara bakıldığında; öğretmenin karşılaştığı güçlükler dikkat çekilmiştir. Bunlar arasında en çok vurgu ilköğretime erken başlanılmasına bağlı olan okul öncesi eğitime başlama yaşının düştüğü görülmüştür. Sonrasında sırasıyla zamandan kaynaklanan güçlükler, çocukların sınıfa geldiği ilk zaman diliminin ve çocukları merkeze yönlendirememeye, kaynaştırma öğrencilerinin eğitime dâhil edilmesinin öğretmeni yorduğu ayrıca çocukların Türkçe konuşmada zorlandıkları için dil problemi yaşadıkları öğretmenin karşılaştığı diğer güçlüklerdendir. Etkinliklerden kaynaklanan güçlükler bakıldığında etkinlik planının hazırlanma aşamasının zor olduğu, etkinlikleri birbiriyle ilişkilendirmede sorun yaşandığı ve bu bağlamda etkinliklerin yetersiz kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Alt yapıdan kaynaklanan güçlükler bakıldığında ise eğitim programında yer alan sınıf düzeninin tam olarak oturtulamadığı, buna dayanak olarak sınıf ortamının buna elverişsiz olduğu belirlenmiştir. Bölgesel farklılıkların gözetime girmemesi ve imkânların eksik kalması yine alt yapı eksikliğinden kaynaklanan sorunlardan olduğu görülmüştür. Güçlük çekilen diğer konulara bakıldığında ise değerlendirmenin fazla olması ve ailelerin etkinliklere katılmalarında isteksiz davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Programın ayrıntılı olmadığını düşünen az bir kitlede mevcuttur.

2013 okul öncesi eğitim programını uygularken karşılaşılan sorunlara ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileriyle ilgili varılan sonuçlar iki grupta incelenmiştir. Bunlardan ilki olan karşılaşılan sorunlara ilişkin; donanım kaynaklı sorunlar en çok vurgu yapılan temadır. Bunlar; materyallerin eksikliği, sınıfların fiziki sorunları ve kaynak eksikliği olduğu şeklindedir. Zaman kaynaklı sorunlara baktığımızda plan hazırlama sürecinin uzun zaman alması aksine uygulamanın da kısa sürede bitmesi sorununa ulaşılmıştır. Çocuk merkezli sorunların başını ise farklı yaş gruplarının aynı ortamda eğitim alması, sonrasında sırasıyla öz bakım becerileri açısından eksik olması ve çocuğa uygun olmadığıyla ilgili sonuçlar ortaya konulmuştur. Dış etkenlerden kaynaklanan sorunlarda programın her çevreye uygun olmadığı, sosyal ve kültürel yapıdan kaynaklanan sorunların yanında ailelerin yeterince duyarlı olmadığı belirlenmiştir. Diğer sorunlara baktığımızda ise öğretmenlerin süreç içerisinde bilgilendirilmemekten yakındığı görülmektedir. Etkinlik planının öğretmeni sınırlandırdığı, sınıfların kalabalık olmasının programı uygulamayı güçleştirdiği ve değerlendirmenin zor oluşu varılan diğer sonuçlardır.

Çözüm önerileriyle ilgili yapılan sonuçlara ilişkin; etkinlik planıyla ilgili öneriler ilk sırayı almıştır. Programın esnek olması gerektiği, değerlendirmenin yeniden düzenlenmesi ve programın bölgelere uyarlanması etkinlik planıyla ilgili ulaşılan başlıca önerilerdir. Program geliştirme sürecindeki önerilerle ilgili; öğretmenlerin işin mutfağında olması sebebiyle daha çok görüşlerinin alınması ve iyi bir eğitim olarak program açısından bilgilendirilmesinin yararlı olacağı sonucuna varılmıştır. Donanımla ilgili önerilerde programın uygulanabilirliği açısından uygun sınıf ortamının düzenlenmesi, eğitim çitasının yükseltilmesi için materyal desteği verilmesi, program geliştirmeden önce alt yapının tesis edilmesi ve öğretmenlerin kaynak açısından desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer önerilere baktığımızda ise velilerin bilinçlendirilmesi gerektiği bunun için veli toplantılarının düzenli olarak tertiplenmesi ve gereksiz iş yükünün azaltılması gerektiği belirlenmiştir.

2013 okul öncesi eğitim programının daha önceki yıllarda uygulanan programdan farklılıklarına ilişkin sonuçlara bakıldığında program özellikli farklılıklara ilişkin sonuçlar en çok vurgu yapılan kısmı teşkil etmektedir. Yeni programın özelliklerinden en çok öne çıkan farklılığın programın daha ayrıntılı olduğudur. Programın öğrenci merkezli, daha esnek, oyun temelli ve çocuklarda üretkenliği arttıracak yönlerinin olduğu ayrıca ulaşılan sonuçlardandır. Planlarla ilgili oluşan farklılık incelendiğinde; değerlendirme yönteminin değiştiği bununla çocukların değerlendirmeye katılımının arttığı, plan hazırlamanın değiştiği ve yıllık plan yerine aylık planın geldiği belirlenmiştir. Programın yeterliliğine ilişkin; daha faydalı olduğu ve uygulamada daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan diğer sonuçlara bakıldığında ise eski programla benzer yönlerinin olduğu gereksiz evrak yoğunluğu oluşturduğu ve aile katılım çalışmalarının arttığı tespit edilmiştir.

5.2. Tartışma

Bu çalışmada, 2013 okulöncesi eğitim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda çalışmaya katılan öğretmenlere yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiş, sonrasında elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu bölümde elde edilen sonuçlar, daha önce alanda yapılmış olan çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak durum değerlendirmesi yapılmıştır.

Günlük plan yerine gelen günlük eğitim akışının getirdiği farklılıklara ilişkin sonuçlar neticesinde; etkinlik türlerinin azalması ve var olan etkinliklerin birleştirilerek

detaylı bir şekilde sunulması özellikle vurgulanmıştır. “Bütünleştirilmiş etkinlik, birden fazla etkinliğin uygun geçişlerle bir araya getirilmesinden oluşur” (MEB, 2013: 43). Etkinliklerin bir araya getirilerek uygulanması ve etkinlik sayılarının birleştirilmesi sonucunda azaldığı ortaya çıkan yeni etkinliğin detaylı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrenme süreciyle ilgili, planın öğretmenlere kolaylık sağladığı, kullanışlı ve anlaşılır olduğu ve esnek olması açısından çocuğu süreç içerisinde aktifleştirdiği belirlenmiştir. Yeni eğitim programıyla ilgili Adana ilinde yapılan benzer bir çalışmada Özsırkıntı ve diğ. (2014: 322) programın, öğretmeni ve öğrenme öğretme sürecini esnekleştirdiği, öğretmenlerin programı basit, sade ve anlaşılır buldukları saptanmıştır. Bu çalışma mevcut araştırmayı desteklemektedir. Şıvgın’ın (2005:125) konuyla ilgili yaptığı çalışmada ise günlük planların açık ve anlaşılır olduğu sonucu da bulunmaktadır.

Araştırma sonucunda planların hedefler boyutunda yapılan değişiklikte kazanım ve göstergelerin eklendiği ve bunların sistemli olduğu ayrıca aylık planında eğitim sürecini tamamladığı belirlenmiştir. MEB (2013: 15) programında kazanım ve göstergelerin temel alındığı bu bağlamda çocukları tüm yönleriyle desteklemeyi hedeflediğinden dolayı gelişim alanlarının tamamıyla ilgili kazanım ve göstergeler eğitim planlarında sistemli bir şekilde ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Aylık planın tamamlayıcı olmasıyla ilgili olaraksa; öğretmenin ay içerisinde alması gereken kazanım, gösterge ve kavramları belirleyebilmek için çocukların düzenli olarak gözlemlendiği bir gözlem formu bulunmalıdır (MEB, 2013: 50).

Değerlendirmeye ilgili değişikliğe baktığımızda değerlendirmenin yapılış yönteminde bir değişimin olduğu ayrıca değerlendirme yapma imkânının arttığı üzerinde durulmuştur. Yeni programda değerlendirmeyle ilgili program özelliklerinden çok yönlü olduğu, günü değerlendirmenin, aylık planı şekillendirdiği tüm aylık planlarında değerlendirilmesinin sonucunda yıllık değerlendirmenin yapıldığı anlaşılmaktadır (MEB, 2013: 50). Değerlendirmenin olumlu yönde değiştiğine ilişkin Özsırkıntı ve diğ. (2014: 321) elde ettikleri sonuçlarda öğretmenlerin değerlendirme yaparken betimleyici, duyuşsal, kazanımlara ve yaşama ilişkilendirmeye yönelik sorularla yapılmasını olumlu buldukları görülmüştür. 2006 okulöncesi eğitim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmenlerin çocuğu değerlendirme araçlarını bazen uyguladıkları ve uygulamalar sırasında sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Dilek ve Duman, 2014:157).

Etkinlik planının çocukların kazanımları edinmelerine ilişkin ulaşılan sonuçlar neticesinde; etkinlik planının kazanım edinmeye olumlu katkı sağladığı, etkinlik planının kazanım edinmede araç olduğu ve rahatlık sağladığı ayrıca değerlendirmenin kazanım edinmeyi kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Öğretmen, çocukların gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, programda yer alan değişik kazanım, gösterge ve kavramları kullanarak çeşitli etkinlikler hazırlayarak programın uygulanmasında rahat bir ortam kazanmaktadır (MEB, 2013: 51). Okulöncesi eğitim programı günlük sınıf içi etkinlikleri düzenlemede öğretmen yol göstermenin yanı sıra varılmak istenen hedeflere kapı açar (Öztürk ve diğ. 2013: 17). Konuyla ilgili yapılan çalışmada etkinlik planının öğretmen açısından, program açısından ve çocuk açısından yapılması öğretmenler tarafından olumlu bir değişiklik olarak algılanmıştır (Özsırkıntı ve diğ., 2014: 328). Etkinliklerin kazanım edinmede araç olmasına ilişkin, ele alınan konunun öğretimi değil, o konu yardımı ile kazanım ve göstergelerin gerçekleştirilmesi önemlidir (Aral, ve diğ, 2001: 65; MEB, 2013: 16). Konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalarda da öğretmenlerin konuları, hedeflere ulaşmak için bir araç olarak gördüğü tespit edilmiştir (Akkaya, 2009: 99; Dilek ve Duman, 2014:157).

Ulaşılan diğer sonuçlardan etkinlik planlarının; kazanımlarla uyumlu olması, öğrenciye uygunluğu ve öğretmenin süreç içerisindeki önemli görevi dikkat çeken diğer ayrıntılardandır. Kazanımların gerçekleşmesinde basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir sistem dâhilinde gerçekleşir. Bu durum öğretmenin kazanım ve göstergeleri iyi bilip öğrenim süreçlerini bu doğrultuda hazırlaması gerektiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Öztürk ve diğ. 2013: 17; Aral ve diğ, 2001: 51-53).Güler'in (2001:154) yaptığı benzer bir çalışmada öğretmenlerin konuyla hedeflerin uyumlu olduğu yönde görüş bildirdiği belirtilmektedir. Etkinlik planının özelliklerinden sistemli, detaylı ve sade olmasının kazanım edinmeye olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir. Plan öğretmene yol gösterdiği için ve bu bir sistem dâhilinde olduğu için öğretmene kolaylık sağlamaktadır (Aral, ve diğ, 2001: 63). Öğretmen etkinlikler arasından gün içerisinde gerçekleştirmek istediği kazanım ve göstergelerle ilgili olan etkinlikleri seçip “Günlük Eğitim Akışı” na detaylandırmadan, başlıklar halinde geçirmesi gerekmektedir (MEB, 2013: 51). Bu sonuçtan da anlaşılacağı üzere etkinlik planı sistematik olmakla birlikte verilmek istenen başlıklar sade içerikte de detaylandırıldığı görülmektedir.

Yeni programdaki etkinlik türlerinin kazanımları edinmedeki rollerine ilişkin sonuçlara bakıldığında, etkinlik türlerinin kazanımları edinmede yeterli olduğu

belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda etkinlik türlerinin yeterli olduğu, etkinlik türlerinin kazanımları edinmede basamak olduğu, her bir etkinlik türünün farklı bir gelişim alanını desteklediği ve kazanın edinmeye katkı sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler belli bir kazanıma yönelik etkinlik oluşturma aşamasında göstergeler yol gösterici olmaktadır. Bu şekilde, kazanımı içine alan etkinliklerin yazılmasına ve uygulanmasına ortam sağlayacaktır (MEB, 2013: 18). Hedeflerin gelişimsel olması onları kazandırmada birer araç olabilecek birçok etkinliğin seçimine imkân tanır. Ayrıca konular çocuğun zihninde bir bilgi dağarcığı oluşturmak yerine eğitim durumunu düzenleyici hedefe ulaştıracak bir basamaktır (Aral ve diğ., 2001: 80).

Kazanım edinme sürecinde etkinlik türlerinde bulunması gereken özelliklerle ilgili olarak etkinliklerin çocuğa uygun olması, akıcı olması ve değerlendirmenin olmasının önemi belirlenmiştir. Etkinlik türleri üzerindeki işlemlerin kazanımlara etkisiyle ilgili ise etkinliklerin birleştirilmesinin ve farklı etkinlik türlerinin üretilmesinin kazanım edinmeyi kolaylaştırdığı görülmüştür. Etkinliklerin yetersiz kaldığı ve benzer olduğunu düşünen katılımcıların bulunduğu sonuçlarda mevcuttur. Pasif ve hareketli etkinlikler, etkinlik çeşitleri “ (Türkçe, matematik, oyun vb.), çalışma şekilleri (büyük grup, küçük grup, bireysel), etkinliğin uygulandığı yer (iç ve dış mekânlar)” ve etkinliklere ayrılan sürenin eşit bir biçimde ayarlanmalıdır (MEB, 2013: 15). Çocuklara verilecek eğitimin gerekçesi, hedef ve hedef davranışlar vermektir. Çocukların yeni davranışları kazandırmak ve istedik yönde çocuğu iyi düzeye çıkarmak, eğitimin niçin yapıldığını belirlemek hedefleri tanımlamaktadır (Kandır ve diğ., 2010: 13). Hedeflere ulaştıracak eğitim sürecinin oluşturulmasında, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik uygun öğretim yöntemlerinin belirlenmesi, öğrenmenin kalıcılığı açısından önemlidir (Zembat ve Zülfikar, 2006: 590).

Konuyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında etkinliklerin birleştirilmesine ilişkin Uzun (2007: 58) anasınıfı öğretmenlerinin büyük bir kısmı program hazırlama aşamasında birden fazla etkinliğı bir araya getirerek belirledikleri hedefler doğrultusunda kendi içinde bütünlüğü olan eğitim durumları hazırladıkları görülmüştür. Programın çocuğa uygun olmasıyla ilgili öğretmenlerin eğitim sürecinin planlanmasında, çocukların seviyelerine uygun, farklı ve üretici nitelikteki etkinliklere yer verdikleri görülmüştür (Akkaya, 2009: 99). Bu sonuçlar, mevcut araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

2013 okul öncesi eğitim programındaki, kazanım ve göstergelerin yeterli olduğuyla ilgili yoğun bir katılımcı görüşü mevcuttur. Kazanım ve göstergelerin açık, detaylı ve yaşa uygun olduğu görülmüştür. Özsirkıntı ve diğ. (2014:319-325) öğretmen görüşlerini yansıttıkları çalışmalarında kazanım ve göstergeleri, etkinlikleri hazırlama aşaması ve çocukların gelişim görevlerini yerine getirmesi açısından yeterli buldukları, ayrıca kazanımların basitleştirilmesinin ve açıklamalarıyla beraber yazılmasının daha anlaşılır hale geldiği ifade edilmektedir. Başka bir çalışmada öğretmenlerin amaçların uygulanabilir olduğu şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir (Dilek ve Duman, 2014: 157).

Kazanım ve göstergelerin edinilmesini güçleştiren durumlar; her bölgeyle uyumlu olmaması, imkân eksikliği, özel gereksinimli bireylere uygun kazanım ve göstergelerin olmayışı ve küçük yaş grubunda zorlanmanın olması şeklinde ayrıldığı görülmüştür. İmkânların dar olmasına ilişkin görüş bildiren öğretmenler, eğitim ortamındaki materyal eksikliğinin, programın uygulanmasını olumsuz etkileyeceği sonucuna varmışlardır(Akkaya, 2009: 99). Başka bir çalışmada kaynaştırma öğrencilerine yönelik kazanım, gösterge ve uyarlamalara yer verilmesinin okul öncesi eğitimde önemli bir basamak olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özsirkıntı ve diğ.,2014: 328).

Gelişim alanlarının detaylandırılmış olması, çocuğa olumlu katkılar sunduğu, eski programla benzerlikler gösterdiği ulaşılan diğer sonuçlardandır. Kazanımların az olmasının faydasının yanında yetersiz olduğunu düşünen sonuçlarda mevcuttur. Kazanımların ediniliş şekliyle ilgili olaraksa öğretmenin kazanımları esnekletirmesi ve çocuğa uygun verilebilmesi varılan bir diğer sonuçlardandır. Program yenilenerek önceki programda yer alan amaç ve kazanımlar, kazanım ve göstergeler olarak değişmiştir (MEB, 2013: 18). Yapılan başka bir araştırmada ulaşılan sonuç bağlamında öğretmenlerin kazanım ve göstergeleri çocukların gelişim özelliklerine uygun bir şekilde seçmesi ve çocukların gelişim özelliklerine göre kazanım ve göstergelere ekleyebilmesi, öğretmenleri daha esnekletirmekte ve programın şekillenmesinde çocukların gelişim özelliklerini dikkate almaktadır. Ayrıca kazanım ve göstergelerin yetersiz olduğunu, yeni kazanım ve göstergeler eklenmesi gerektiği de vurgulanmıştır (Özsirkıntı ve diğ., 2014: 325-328).

2013 okul öncesi eğitim programında öğretmenin karşılaştığı güçlüklerle ilgili okul öncesi eğitime başlama yaşının düşmesi, güne başlama zamanından kaynaklanan

güçlükler, çocukları merkeze yönlendirmede karşılaşılan sıkıntılar, eğitimin özel gereksinimli öğrencilere uyarlanmasının zor olması ayrıca çocukların dil problemi yaşadıkları bunun göstergesi olarak Türkçe konuşmada zorlandıkları şeklindedir. Okulöncesi eğitim yaş aralığı 4+4+4 eğitim sistemine geçişle beraber 37-72 ay arası sınır 37-66 ay arasına düşürülmüştür (MEB, 2012: 14). Bu durumda yaş aralığının düştüğü ve öğretmenin zorlanabileceği düşüncesi desteklenmektedir. Belirli bir öğrenme merkezinde oynayacak çocukların sayısından kaynaklanan bir anlaşmazlık durumunda öğretmen oyun oynama süresini kısıtlayabilir (MEB, 2013: 37). Öğretmenin merkezlerin sürelerini sınırlandırması öğrencilerin taleplerinin karşılanmasına imkân tanıyacaktır. Özel gereksinimli çocuklara ilişkin öğretmenlerin hazırladıkları etkinliklerde onlara uygun uyarlamalar yapmaları gerektiği istenmektedir (MEB, 2013: 17). Öğretmenlerin bu uyarlamaları yapmaları özel gereksinimli çocukların öğrenimini destekleyecektir. Yapılan başka bir çalışmada öğretmenlerin, programda bulunan günlük plan akışında yer alan güne başlama zamanını önemli bir değişiklik olarak gördükleri sonucuna varılmıştır (Özsirkinti ve diğ., 2014: 328). Mevcut sonuçla farklılık gösteren bu sonucun haricinde var olan çalışmayı destekleyici veli ve öğretmenlerin görüşlerinin alındığı bir başka çalışmada kaynaştırma eğitimiyle ilgili sorunlar olduğu ayrıca Türkçe-dil etkinliklerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır (Düşek, 2008: 186).

Etkinliklerden kaynaklı güçlükler arasında etkinlik planının hazırlanma aşamasının güçlüğü, etkinlikleri birbiriyle ilişkilendirmenin zor olması ve bu bağlamda etkinliklerin yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Etkinlikler bütünleştirilebileceği gibi ayrı ayrı hazırlanabilir, farklı konulardan, etkinlik, ortam ve materyallerden yararlanılması eğitim durumunu zenginleştireceği öngörülmektedir (MEB, 2013: 15). Varılan bu sonuç çerçevesinde öğretmenlerin etkinlikleri birleştirmesi şart değil sadece öneridir. Edinilmesini amaçladığı kazanımların gerçekleşmesi boyutunda yararlanmak istediği konu ve materyaller öğretmenin isteğine bırakılmıştır.

Alt yapıdan kaynaklanan güçlüklerle ilgili eğitim programında gerçekleştirilmesi istenen sınıf düzeninin oluşturulmasında problemlerle karşılaşıldığı görülmüştür. Özsirkinti ve diğ.,(2014: 325) yaptığı çalışmada programda karşılaşılan en önemli sorunun sınıf ortamının yeni programa uygun olmaması ve bu nedenle merkezlerin oluşturulamaması olduğudur. Bölgesel farklılıkların gözetilmemesi ve imkânların eksik kalmasına ilişkin sonuçlar da mevcuttur. Çaltık'ın (2004: 261) okulöncesi eğitim

programının uygulanmasına ilişkin yaptığı çalışmada Güneydoğu Anadolu Bölgesinin diğer bölgelere oranla fiziksel yetersizlikler materyal eksikliği uygun sınıf ortamının bulunmamasının daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca değerlendirmenin fazla olduğu ve ailelerin etkinliklere katılmalarda isteksiz davrandıkları sonucuna da varılmıştır. Programın ayrıntılı olmadığını düşünen az bir kitle de mevcuttur. Okul öncesi eğitimin süreç odaklı bir eğitim olması, programda sürecin çok yönlü olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır (MEB, 2013: 17). Değerlendirmenin, günü değerlendirme, genel değerlendirme ve aylık plan değerlendirmesi şeklinde olması öğretmenlerce fazla olarak görülmektedir. Bunun yerine bir genel değerlendirmenin yeterli olacağı belirtilmiştir. Ailelerin etkinliklere katılımında isteksiz olması görüşünü destekleyen bir çalışmada ise; ailelerin okulöncesi eğitim konusunda duyarsız davrandıkları görülmüştür (Güler, 2001: 161).

Yeni programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlarla ilgili donanım kaynaklı sorunların öne çıktığı görülmüştür. Bunlar; materyallerin eksikliği, sınıfların fiziki sorunları ve kaynak eksikliği sorunlarıdır. Mevcut bu sorunların okulöncesi eğitim kurumlarının genel sorunu olduğu konuyla ilgili yapılan çalışmalardan anlaşılmaktadır (Güler, 2001: 162; Çaltık, 2004: 254; Şıvgın, 2005: 127; Düşek, 2008: 184; Akkaya, 2009: 100; Kandır ve diğ., 2009: 384).

Karşılaşılan bir diğer sorun plan hazırlama sürecinin uzun zaman alması şeklindedir. Çocuk merkezli sorunlara bakıldığında; farklı yaş gruplarının aynı ortamda eğitim alması, öz bakım becerileri açısından problemlerin olması ve çocuğa uygun olmadığıyla ilgili sonuçlar belirlenmiştir. Öğretmenlerin günlük eğitim planı akışını gerekli olmadığı ve çok zaman alan bir değişiklik olarak görmelerinin sebebi planlama sürecine fazla vakit ayırmak istememeleri olarak düşünülebilir (Özsirkıntı ve diğ., 2014: 325). Başka bir çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin 2006 okulöncesi eğitim programındaki planların hazırlanışında günlük çekmedikleri belirlenmiştir (Akkaya, 2009: 99). Düşek 'in (2008: 184) yaptığı çalışmada ise öz bakım becerilerine ilişkin veli ve öğretmenlerden destek alınarak özbakım becerilerini geliştirecek etkinlikler yapılması gerektiği belirtilmiştir. Farklı yaş gruplarının aynı ortamda eğitim almasının sebebi ilköğretime başlama yaşıyla okulöncesi eğitime alınacak yaş aralığının tam olarak ayrılamaması olduğu düşünülebilir.

Karşılaşılan sorunlardan öğretmenlerin süreç içerisinde bilgilendirilmemesi etkinlik planının öğretmeni sınırlandırdığı, sınıfların kalabalık olması ve

değerlendirmenin zor olması diğer sorunlardır. Yeni programa ilişkin hizmet içi eğitimin geç verilmesi veya yeterli verilemeyişi öğretmenin bilgilenmesi geciktirmektedir (Çaltık, 2004: 253; Şıvgın, 2005: 127; Özsırkıntı ve diğ., 2014: 325). Sınıfların kalabalık olmasından yakınan araştırma sonuçları mevcut araştırmayı desteklemektedir (Çaltık, 2004: 254; Dilek ve Duman, 2014: 157; Özsırkıntı ve diğ., 2014: 328). Ulaşılan bir diğer sonuç olan değerlendirmenin zor olmasına ilişkin gerekçe olarak günü değerlendirme sonunda çocuklara sorulan açık uçlu sorulara cevap aranma sürecinin zorluğu gösterilmektedir. Bu süreci verimli gören Özsırkıntı ve diğ.,(2014: 321) ise etkinlik planında betimsel, duyuşsal, kazanımlara yönelik ve yaşarla ilişkilendirme sorularıyla yapılmasının , öğretmenler tarafından değerlendirme açısından olumlu bir değişiklik olarak görüldüğü belirtilmiştir. Akkaya (2009: 99) ise yaptığı çalışmada 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutu uygulamasının olumsuz olarak belirlendiği sonucuna varmıştır. Yapılan başka bir çalışmada öğretmenlerin büyük bir kısmının değerlendirme yapma hususunda farklı gerekçelerle güçlük yaşadıkları belirlenmiştir (Kandır ve diğ., 2009: 384).

Yeni programda karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerilerine bakıldığında etkinlik planına ilişkin; programın esnek olması gerektiği, değerlendirmenin yeniden düzenlenmesi ve programın bölgelere uyarlanması önerilmektedir. Programın esnekliğine ilişkin; “çocuğun, fiziksel çevrenin ve ailenin değişen özelliklerine göre uyarlanmaya ve bireyselleştirilmeye uygundur” (MEB, 2013: 15). Öğretmen görüşlerinin genel olarak incelenmesi neticesinde programın esnek olduğu ortaya çıkmıştır. Programın daha esnek olması gerektiği önerisi de öğretmene plan hazırlama sürecinde verilecek esneklik olarak düşünölebilmektedir. Program değerlendirmeye yönelik görüşlere bakıldığında; Cömert (2003a:116) programın değerlendirme bölümü tekrar gözden geçilerek daha uygulanabilir hale getirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Eğitim programların bölgelere özgün olmasına ilişkin sonuçlara bakıldığında Düşek (2008: 186) okulöncesi eğitim programları bazı ölçütler sabit kalmak şartıyla bölgelere uygun bir şekilde ayrı ayrı hazırlanması gerektiğini önermektedir. Bu sonuçlar mevcut araştırmayı destekler niteliktedir.

Program geliştirme sürecinde öğretmenlerin, görüşlerinin alınması ve programın güncellenmesiyle sağlıklı bir eğitim almaları önerilmektedir. Bu görüşleri destekleyici çalışmalarda öğretmenlere hizmet içi eğitim yoluyla program tanıtımı yapılması vurgulanmıştır (Cömert, 2003a: 115; Çaltık, 2004: 265; Dilek ve Duman, 2014: 157).

Öğretmenin program geliştirme sürecindeki katkısına ilişkin; Şıvgın (2005: 127) program geliştirme çalışmaları yapılırken, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerinin daha fazla alınması gerektiğini ifade etmiştir.

Uygun sınıf ortamının düzenlenmesi, materyal desteği verilmesi, program geliştirmeden önce alt yapının tesisi ve öğretmenlerin kaynak açısından desteklenmesi donanımsal öneriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca velilerin bilinçlendirilmesi ve gereksiz iş yükünün azaltılması gerektiği önerilen diğer durumlardır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda mevcut çalışmayı destekleyecek çalışmalara bakıldığında; araştırmalar neticesinde, okul öncesi eğitim programının uygulamadaki başarısının yükseltilebilmesi için fiziksel şartlar, sınıftaki çocuk sayısı ile ilgili düzenlemeler yapılması gerekmektedir (Dilek ve Duman, 2014: 157; Düşek, 2008: 186). Cömert (2003a: 115) program kitabının uygulamaya geçirilmeden önce öğretmenlere ulaştırılması gerektiğini ayrıca araç gereçler artırılması gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çaltık'ın (2004: 264-265) yaptığı araştırmada öğretmenlerin, aileleri eğitim sürecine kattıkları bunu veli toplantıları, bilgilendirmeler, gezi vb. şeklinde yaptıkları belirtilmiştir. Anaokullarının program uygulanmasından önce bina yapı koşullarının uluslararası standartlarda olması gerektiği ifade edilerek alt yapının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin alanda gerçekleşecek yenilikleri takip edebilecek yayınlar kitap ve dokümanın gönderilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

2013 okulöncesi eğitim programındaki farklılıklara bakıldığında program özellikli farklılıklar ilk sırada yer almaktadır. Programın daha ayrıntılı olduğu, öğrenci merkezli, daha esnek, oyun temelli ve çocukları üretime teşvik edecek yönlerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Özsirkıntı ve diğerleri (2014: 324-325) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yeni programda en önemli değişiklikler olarak öğrenci merkezli ve esnek bir yapıya sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca programın çocukların oyun yoluyla öğrenmesine imkân tanıdığını da ifade etmişlerdir. Bir diğer çalışmada Düşek (2008:170) okulöncesi eğitim programının olumlu yönlerinden, programın esnek ve öğrenci merkezli olduğunu belirtmiştir.

Planlarla ilişkin; değerlendirme yönteminin ve plan hazırlama yönteminin değiştiği ayrıca yıllık plan yerine aylık planın geldiği görülmüştür. Aylık plan, bir öğretmenin eğitim verdiği yaş grubunun gelişimini desteklemek amacıyla etkinlik oluşturmak üzere alacağı “kazanım ve göstergeleri, kavramları, alan gezilerini, özel gün ve haftalar ile aile katılımı ve değerlendirme süreçleri” ni içeren bir plandır (MEB,

2013: 50). Konuyla ilgili yapılan benzer bir çalışmada araştırmada değerlendirme yönteminin değişikliğine ilişkin, programda bulunan değerlendirme kısmının; etkinlik planında “betimsel”, “duyuşsal”, “kazanımlara yönelik” ve “yaşamla ilişkilendirme” sorularıyla yapılmasının öğretmenlerce olumlu grldği belirtilmiştir (zsrkıntı ve diğ., 2014: 328).Yapılan mevcut araştırmada, plan hazırlama aşamasında öğretmenlerin çocukların kazanımları edinip edinmediği değerlendirilerek çocuğa uygun etkinlikler verilmesine imkan tanımaktadır. Yıllık plan yerine aylık planın gelmiş olması öğretmenlerin kazanım edinmelerinin takibini kolaylaştırdığı görülmüştür

Ulaşılan diğer sonuçlarda programın daha faydalı olduğu ve uygulamada daha etkili olduğu, eski programla benzer yönlerinin olduğu gereksiz evrak yoğunluğu oluşturduğu ve aile katılım çalışmalarının arttığı şeklinde-dir. Aile katılımının arttığıyla ilgili sonuçlara ilişkin; bütünleştirilmiş aile destek programının öğretmenin aileyi daha iyi tanınmasına imkan sağladığı, ailelerin süreçte aktif olması ve okul-aile işbirliğinin arttırılmasında önemli bir basamak olduğu belirtilmiştir (zsrkıntı ve diğ.,2014: 328). Eğitim sürecinde özel gereksinimli bireylerin düşünülmesi, etkinliklerin tercihinde öğretmenlere esneklik tanınması, değerlendirme sürecinin çok yönlü olmasıyla öğrencilerin kontrolünün artması programın faydalı ve etkili olduğu düşüncesini ortaya çıkarabilmektedir.

5.3. neriler

1. Programın geliştirilme sürecinin önceden yazı yoluyla tüm öğretmenlere duyurulması ve katkı sağlamak isteyen öğretmenler için imkân tanınması faydalı olacaktır.
2. Yeni eğitim programları hayata geçirildikten sonra kitle iletişim araçları vasıtasıyla öğretmenlerin sağlıklı bir şekilde bilgilendirileceği e-hizmet içi eğitim kavramın geliştirilmesi sürece çok önemli katkı sağlayacaktır.
3. Yeni programların geliştirilme süreçlerinde her anaokulundan seçilecek tecrübeli bir öğretmenin sürece aktif katılımının sağlanması ve sonucunda ulaştığı birikimleri beraber çalıştığı öğretmenlerle paylaşması yararlı olacaktır.
4. Yeni kurulacak anaokulların inşasında merkezlere uygun ortamların tesis edilmesi önemlidir
5. Mevcut anasınıfların fiziksel şartların düzenlenmesi, materyal desteğinin arttırılması, sınıf mevcutlarının düzenlenmesi gerekmektedir.

6. Değerlendirme boyutunun programın önemli bir boyutu olması açısından öğretmenlerce iyi öğrenilip üzerinde durulması gerektiği öğretmenlere iletilmelidir.
7. Aile katılımının arttırılmasına yönelik sosyal projeler geliştirilmesi yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Akkaya, D. (2009). *2006 Okulöncesi Eğitim Programının Uygulanmasında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Akpınar, B. (2011) *Eğitim Programları ve Öğretim* (1.Baskı). Ankara, Data yayınları.
- Akyüz, Y. Uygun S. ve Kafadar O. (2005). Anaokullarının İkinci Meşrutiyet Dönemindeki Gelişiminde Okul ve Çocuk Sağlığı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 4, (7), 147-172.
- Akyüz, Y. (1997). *Türkiye'de Anaokullarının Kuruluş ve Gelişim Tarihi, 1.Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*. Ankara, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi* (25.Baskı). Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Allen, S. F. (2007). Assessing the Development of Young Children in Child Care: A Survey of Assessment Practices in One State. *Early Childhood Education*, 34 (6), s. 455-465.
- Altay, S.,İra, N., Bozcan, E.Ü. ve Yenal, H. (2011). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Milli Eğitim Şuralarında Okul Öncesi Eğitim Ve Bugünkü Durumu. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0322, 6, (1), 660-672.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can, Yaşar M. (2001). *Okulöncesi Eğitim I.* (1.Baskı). İstanbul, Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can, M. Y. (2011). *Okulöncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı* (4.Baskı), İstanbul, Ya-Pa Yayınları.
- Arslan, M. (2005). Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi ve Mevcut Durumu. *Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 167.
- Azərbaycan Respublikasında (2012). *məktəbəqədər təhsilin proqramı kurikulumu 3-6 yaş*.
- Bay, E. ve Karakaya, Ş.K. (2006). Program Değerlendirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar. *Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3.

- Birgin, O., ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. baskı). Ankara, Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma Deseni* (Çev. Edt. Demir, S. B.). Ankara, Eğiten Kitap.
- Cömert, S. (2003a). *2002 Yılı Okulöncesi Eğitim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri Ve Uygulamaları (Sakarya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Cömert, S. , (2003b). Okul Öncesi Eğitim Programının Hakkındaki Öğretmen Görüşleri ve Uygulamaları, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:7.
- Çağdaş, A.(2012). Anne-Baba-Çocuk İletişimi (1.Baskı). Ankara, Eğiten Kitap.
- Çalık, T. (2006). Eğitim Bilimi, Leyla Küçükahmet (Editör), *Eğitim Bilimine Giriş* (6.Baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Çaltık, İlknur (2004). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Anaokulu ve Anasınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Uygulanan Okulöncesi Eğitim Programına ve Programın Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, M. ve Gündoğdu, K.(2007). Türkiye’de Okulöncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi. *KKEFD/IJOKKEF*, Sayı/16.
- Çimen, N. (2009). *Okul Öncesi Eğitimi Programında Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Becerilerinin Gerçekleşme Düzeyi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Delhaxhe, A. ve Motiejūnaitė, A. (2009). *Avrupa’da Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı: Sosyal ve Kültürel Eşitsizliklerle ilgilenmek*. Ankara, Du&Se Ajans.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (17.Baskı). Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Deretarla, G. E. (2008). Meşrutiyetten Günümüze Okul Öncesi Eğitim, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 269-278.
- Derman, T. M. ve Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimde Niceliksel ve Niteliksel Gelişmeler.

Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research, 3 (11).

- Dilek, H. ve Duman, T. (2014). 2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 33, s.143-158.
- Dirim, A. (2004). *Kız Meslek Liseleri İçin Okul Öncesi Eğitimi* (1.Baskı). İstanbul, Esin Yayınevi.
- Doğan, H. (1974). Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7 (1).
- Durmuşçelebi, M. ve Akkaya, D. (2011). 2006 Okulöncesi Eğitim Programının Uygulanmasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 31 Yıl:2011/2 (255-272).
- Durmuşoğlu, M. C. (2012). Azerbaycan'daki Okul Öncesi Eğitim Devlet Standardı ve Programının İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 1, 145-156.
- Düşek, G. (2008). *2006 Yılında Uygulamaya Konulan Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkında İlköğretim Müfettişleri, Okul Öncesi Eğitim Veren Kurum Müdürleri Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Ordu İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Düşek, G. ve Dönmez, B. (2012). Türkiye'de Yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Programları. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1, 68-75.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Erden, M.(1998). *Eğitimde Program Değerlendirme* (3.Baskı). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Ergün M. (2014). *Eğitim Felsefesi* (4.Baskı). Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Ergün M. (1985). Karşılaştırmalı Eğitim. <http://www.egitim.aku.edu.tr/kegitim.pdf>. (Alındığı Tarih,17.08.2014).
- Ergün M. (1996). İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri <http://www.egitim.aku.edu.tr/mesrutiyet.pdf>. (Alındığı Tarih, 22.08.2014).
- Erişen Y. (1998). Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir İnceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13, 79-97.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*(3.Baskı). Ankara, Meteksan Ltd Şti.

- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 339-384.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2007). Yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımlar, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 60-66.
- Guglielmo, H.M. ve Tryon, G.S. (2001). Social Skill Training In An Integrated Preschool Program. *School Psychology Quarterly*, v16 n8 p158-175, EJ 688682.
- Gül, Ş.C. (2009). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının 2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna Yönelik Görüş ve Davranışlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Güler S.D. (2001). *4-5 ve 6 Yaş Okulöncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güler S.D. (2003). *4-5 6 Yaş Okulöncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi*, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*,13, 51-65.
- Gültekin, M. (1993). İspanya Eğitim Sistemi, *A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1)
- Gültekin M. (2010). Okulöncesi Eğitimi Geliştirme Model ve Yaklaşımları, Şefik Yaşar (Editör) *Okulöncesi Eğitime Giriş* (3.Baskı). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürel H. (2008). *Fransa ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürkan T.(2010). Erken Çocukluk Dönemi Ve Okulöncesi Eğitim, Şefik Yaşar (Editör) *Okulöncesi Eğitime Giriş* (3.Baskı). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güven, B. ve İleri, S. (2006). Program Değerlendirme Kavramı ve İlköğretimde Program Değerlendirme Çalışmalarına Kuramsal Bir Bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1-2), 141-163.
- İhsan, İ. (2004). Almanya, Fransa ve Polonya’nın Eğitim Sistemlerine Genel Bir Bakış, *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 4 (3), Ankara.
- Kan, Ü.D. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Aracı Olarak Portfolyo, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1),169-178.

- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Program (1) Kuramsal Temeller* (1.Baskı). İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.
- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi, *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*,2 (6),373-387.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (20. baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, H. , (2011). *Erken Çocukluk Eğitiminde Uygulanan Modeller* (2.Baskı). Ankara, Ezgi Kitap Evi.
- Kaya, Z,(1997) Eğitimde Program Değerlendirme Sürecinin Temel İşlemleri, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 59-72.
- Kılıç Ç. (2010). Aile Eğitim Programları ve Türkiye'deki Örnekleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*,10 (1).
- Kocabıyık F. (2013). *Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara, MEB.
- MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. *Resmi Gazete*. Tarih: 24/6/1973 Sayı: 14574
- MEB. (1953) V. Milli Eğitim Şurası.
- MEB. (1974) IX. Milli Eğitim Şurası.
- MEB. (1981) X. Milli Eğitim Şurası.
- MEB. (1982) XI. Milli Eğitim Şurası.
- MEB. (1988) XII. Milli Eğitim Şurası.
- MEB. (1993) XIV. Milli Eğitim Şurası.
- MEB. (1996) XV. Milli Eğitim Şurası.
- MEB. (2006) XVII. Milli Eğitim Şurası.
- MEB. (1994). *Anasınıfı Programı*, Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2002). *Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. Ankara, MEB Yayınları.
- MEB. (2002). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*, İstanbul Ya-Pa Yayınları.
- MEB. (2005). Avrupa'daki Eğitim Sistemleri Üzerine Özet Belgeler http://maol.meb.gov.tr/html_files/ulkeler (Alındığı Tarih, 16.08.2014).
- MEB. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği*, Ankara, MEB Yayınları.
- MEB. (2006). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul, Ya-Pa Yayınları.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ankara.

MEB. (....?). Changchun Eğitim Sistemi
<http://rdb.meb.gov.tr/yayinlar/%C3%87in%20E%C4%9Fitim%20Sistemi.pdf>

(Alındığı Tarih, 16.08.2014).

Məktəbəqədər təhsilin dövlət standartı və proqramı.(2010). Azərbaycan Eğitim Bakanlığı Okulöncəsi eğitimin devlet standartı ve programı.

Ojala, M & Talts, L. (2007). Preschool Achievement in Finland and Estonia: Cross-cultural comparison between the cities of Helsinki and Tallinn. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(2), 205–221.

Oktaý A. (2002) *Yaşamın sihirli Yılları* (4.Baskı). İstanbul, Epsilon yayınları.

Oktaý, A. (2003). *Türkiye’de Kurum Merkezli Erken Çocukluk Eğitimi* (1.Baskı). Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu. İstanbul, AÇEV Yayınları.

Oktaý A. (2010). Okulöncesi Dönem Çocuğunun Gereksinimleri ve Okulöncesi Eğitimin Temel İlkeleri, Şefik Yaşar (Editör), *Okulöncesi Eğitime Giriş* (3.Baskı). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Oktaý,A., Gürkan,T., Haktanır, G., Güven,Y., Zembat, R., Mertoğlu, M.,Unutkan,Ö.P., Bilgin, H.N.,Torun, Z.K. (2006). Okul Öncesi Eğitimde Denetim Rehber Kitabı. İstanbul, Ya-Pa Yayınları.

Okutan M. (1996). Azərbaycan Eğitim Sistemi, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1, 97-107.

Özdemir A.A. ve Beceren B.Ö (2013). Farklı Ülkelerde Okulöncesi Eğitim. Gülden Uyanık Balat (Editör), *Okulöncesi Eğitime Giriş* (1.Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

Özdemir S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(2),126-149.

Özsirkıntı D., Akay C. Ve Bolat E.Y. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri (Adana İli Örneği), *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 313-331.

Öztürk Y.,Gangal M, ve Nur Aydın Z. (2013). Okulöncesi Eğitim Programı ve İlkokula Hazırlık, Tolga Erdoğan. (Editör), *İlkokula (İlköğretime) Hazırlık Ve İlkokul (İlköğretim) Programları* (1.Baskı). Ankara , Eğiten Kitap.

Poyraz, H ve Dere H. (2011). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri* (4.Baskı). Ankara, Anı Yayıncılık.

- Sakai A. (2006). *Japonya ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi ile Japon Ve Türk Annelerin Okul Öncesi Eğitim ile İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sakin A. (2013). Türkiye’de Okulöncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi, Gülden Uyanık Balat (Editör), *Okulöncesi Eğitime Giriş* (1.Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Sapsağlam, Ö.(2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013), *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 1,1.
- Savaş, S.(2009). Türk Dünyasında Eğitim Alanındaki Gelişmeler ve Yenilikler, *Azerbajjan, Journal of Azerbaijani Studies* - 10-11-12, 269-283
- Schappe, J. F. (2005). Early Childhood Assessment: A Correlational Study Of The Relations Among Student Performance, Student Feelings, And Teacher Perceptions. *Early Childhood Education Journal*. 33 (3), 187-193.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul Öncesi Eğitim Programları Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır?, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*,10.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (16.Baskı). Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Sezgin M.F. (2008). *Türk ve Çin Eğitim ve Öğretim Sistemleri Üzerine Bir Karşılaştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sharma N., Vaid S. & Dhawan R. (2004). Parental Concepts About Preschool Education, *Kamla-Raj Anthropologist*, 6(3), 201-208.
- Sönmez, V. (2011). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (16.Baskı). Ankara, Anı Yayınları.
- Şahin F. (2000). *Okulöncesinde Fen Bilgisi ve Aktivite Örnekleri* (16.Baskı). İstanbul, Ya-Pa Yayınları.
- Şıvgın N. (2005). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Denizli İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Şişman M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş* (3.Baskı). Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Tanrıverdi H.D. ve Erişen Y. (2010). Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarıyla Yeni Okulöncesi Eğitim Programının Hedeflerine Ulaşılma

- Derecesi Arasındaki İlişkinin Değerlendirmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (4), 1C0226.
- Tezcan, M.(1985). *Eğitim Sosyolojisi* (4.Baskı). Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Temel F.(2010). Dünyada ve Türkiye’de Okulöncesi Eğitim, Şefik Yaşar (Editör) *Okulöncesi Eğitime Giriş* (3.Baskı). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Temel, Z.F. (2003). *Aile Eğitim Modeli: Dünya’ da ve Türkiye’ deki Uygulamalar* Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu. İstanbul, AÇEV Yayınları.
- Tonyan H.A. ve Howes C. (2003), Exploring Patterns in Time Children Spend in a Variety of Child Care Activities: Associations With Environmental Quality, Ethnicity, and Gender, *Early Childhood research Quarterly*. 18(2003) 121-142.
- Tos F. (2001). *Çocuğun Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim* (1.Baskı). İstanbul, Kariyer Yayıncılık.
- Tutkun Ö. F.(2010). 21. Yüzyılda Eğitim Programının Felsefi Boyutları, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 993-1016.
- Türk İ. C.(2011). Osmanlı Devletinde Okul Öncesi Eğitim, *Milli Eğitim Dergisi*,192.
- Uçar R. ve Uçar İ. H. (2004). Japon Eğitim Sistemi Üzerine Bir İncelenme: Çeşitli Açılardan Türk Eğitim Sistemi ile Karşılaştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Uşun S.ve Cömert D. (2003). Okulöncesi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2)
- Uzun H. (2007). *Malatya İlinde Okulöncesi Eğitim Programının Uygulanmasında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Anasınıfları Üzerine Bir Çalışma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler* (6.Baskı). Ankara, Alkım Yayıncılık.
- Viera, A. J ve Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: The kappa statistic. *Family Medicine*, 37 (5), 360-363.
- Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of Curriculum: Passionand Professionalism*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers: NJ.

- Wishard A.G., Shivers E.M., Howes C. and Ritchie S. (2003). Child care program and teacher practices: associations with quality and children's experiences, *Early Childhood research Quarterly*, 18(2003) 65-103.
- Yakar F.& Gingök L.(1983). *Anaokulu Öğretmenin Rehber Kitabı*(1.Baskı). İstanbul, Ya-Pa yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. baskı). Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Zembat R. & Zülfikar S. T. (2006) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sohbet ve Hikaye Etkinliklerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2)

EKLER

Ek-1.Uygulama Yapılan Okullar ve Öğretmen Sayılar

Okullar	Ulaşılan öğretmen sayısı
Bahar Anaokulu	8
Damla Anaokulu	7
Devlet Su İşleri Anaokulu	5
Evliya Çelebi Anaokulu	2
Gül Pembe Anaokulu	2
Gültepe Anaokulu	7
Halide Edip Adıvar Anaokulu	8
Hürriyet Anaokulu	8
Kardelen Anaokulu	8
Kültür Anaokulu	8
Mehmet Akif Ersoy Anaokulu	6
Merkez Bağımsız Anaokulu	9
Mimar Sinan Anaokulu	8
Nene hatun Anaokulu	6
Sevgi Anaokulu	7
23 Nisan Anaokulu	8
Umut Anaokulu	8
Yağmur Anaokulu	6
Zübeyde Hanım Anaokulu	6
Cumhuriyet İlkokulu	2
Fatih İlkokulu	4
GAP İlkokulu	1
Gültepe İlkokulu	1
Kültür İlkokulu	2
Mehmet Emin Şimşek İlkokulu	2
Milli Eğitim Vakfı İlkokulu	1
Petrol İlkokulu	1
TOKİ Kazım Karabekir İlkokulu	2
TÜPRAŞ İlkokulu	2
Vakıfbank İlkokulu	1
19 Mayıs İlkokulu	1

Ek-2. Araştırma Ölçeği

2013 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA

Saygıdeğer Öğretmenim,

2013 okul öncesi eğitim programıyla ilgili bir araştırma yapmaktayım. Bu konuda programın uygulayıcısı olan siz değerli öğretmenlerimizin görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Vereceğiniz bilgilerin araştırmaya çok önemli ve ciddi katkılar sunacağına inanıyorum. Vereceğiniz bilgiler araştırmama ışık tutacaktır. Arzu ederseniz araştırmamın sonucu hakkında sizi bilgilendirebilirim. Gösterdiğiniz ilgi için çok teşekkür ederim.

Mehmet Akif KAY

BÖLÜM I: Kişisel Bilgiler

- 1) **Cinsiyetiniz:** Kadın () Erkek ()
- 2) **Yaşınız:** 19-25 arası () 26-32 yaş arası () 33-39 yaş arası () 40-46 yaş arası () 47 yaş ve üstü ()
- 3) **Mesleki kıdeminiz:** 1-5 yıl arası () 6-10 yıl arası () 11-15 yıl arası () 16-20 yıl arası () 21 yıl ve üstü ()
- 4) **Eğitim verdiğiniz yaş grubu:** 36-48 Ay () 48-60 Ay () Diğer ()
- 5) **2013 okul öncesi eğitim programına ilişkin seminer/hizmet içi eğitim vb. gibi bir etkinliğe katıldınız mı?** Evet () Hayır ()
- 6) **En son bitirdiğiniz okulun türü:** Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
- 7) **Mezun olduğunuz bölüm:** Okul Öncesi Öğretmenliği () Çocuk Gelişimi () Ana Okulu Öğretmenliği () Diğer (lütfen yazınız)

BÖLÜM II: 2013 Okul Öncesi Eğitim Programıyla İlgili Nitel Sorular

1. 2013 okul öncesi eğitim programındaki günlük eğitim akışının 2006 programındaki günlük plandan farklılığına/ayrıştığı noktalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Etkinlik planının çocukların kazanımları edinmeleri açısından katkısına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

3. 2013 okul öncesi eğitim programındaki etkinlik türlerinin çocukların kazanımları edinmelerindeki katkı ve yeterliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

4. 2013 okul öncesi eğitim programındaki gelişim alanlarındaki kazanım ve göstergelerin yeterliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

5. 2013 okul öncesi eğitim programının uygulanmasında güçlük çekilen yönleri nelerdir?

6. 2013 okul öncesi eğitim programını uygularken karşılaştığınız sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?

7. 2013 okul öncesi eğitim programının daha önceki yıllarda uygulanan programdan farklılıklarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- Ekleme istediğiniz başka bir şey varsa lütfen yazınız

review

ORIGINALITY REPORT

10%

SIMILARITY INDEX

PRIMARY SOURCES

1	www.dersindir.net Internet	435 words — 1%
2	www.maviyunus.com.tr Internet	337 words — 1%
3	okuldanismanligi.com Internet	301 words — 1%
4	Güi, Ebru Deretarla. "MEŞRUTİYET'TEN GÜNÜMÜZE OKUL ÖNCESŞ EĞİTİM", Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences/13048899, 20080501 Publications	241 words — 1%
5	portal.firat.edu.tr Internet	136 words — < 1%
6	nenehatunanaokul.k12.tr Internet	99 words — < 1%
7	perweb.firat.edu.tr Internet	89 words — < 1%
8	e-dergi.atauni.edu.tr Internet	81 words — < 1%
9	cocuketkinlikte.blogspot.com Internet	79 words — < 1%
10	www.ogretmeninpusulasi.net Internet	

		76 words — < 1%
11	newwsa.com İnternet	71 words — < 1%
12	www.ogretmenimiz.com İnternet	69 words — < 1%
13	uteb.gop.edu.tr İnternet	63 words — < 1%
14	cocukvegelisimi.blogcu.com İnternet	57 words — < 1%
15	dspace.trakya.edu.tr:8080 İnternet	52 words — < 1%
16	tegm.meb.gov.tr İnternet	50 words — < 1%
17	tunaanaokulu.com İnternet	49 words — < 1%
18	mebk12.meb.gov.tr İnternet	45 words — < 1%
19	www.meb.gov.tr İnternet	44 words — < 1%
20	rdb.meb.gov.tr İnternet	39 words — < 1%
21	www.yukseklisans.com İnternet	37 words — < 1%
22	bursa.meb.gov.tr İnternet	35 words — < 1%
23	www.bicirikanaokulu.com İnternet	35 words — < 1%

24	maol.meb.gov.tr Internet	35 words — < 1%
25	abs.kafkas.edu.tr Internet	33 words — < 1%
26	www.okuloncesi.net Internet	32 words — < 1%
27	efdergi.yyu.edu.tr Internet	32 words — < 1%
28	www.egitim.sakarya.edu.tr Internet	32 words — < 1%
29	tr.yenisehir.wikia.com Internet	31 words — < 1%
30	slideplayer.biz.tr Internet	29 words — < 1%
31	www.7cokgec.org Internet	29 words — < 1%
32	acikarsiv.ankara.edu.tr Internet	26 words — < 1%
33	usos2010.firat.edu.tr Internet	26 words — < 1%
34	"CUMHURİYETİN KURULUŞUNDAN GÜNÜMÜZE MİLLİ EĞİTİM ŞURALARINDA OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ VE BUGÜNKÜ DURUMU", e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)/13063111, 20110101 Publications	25 words — < 1%
35	www.selcukuygun.com Internet	25 words — < 1%

36	kibriseab.org Internet	24 words — < 1%
37	dergiler.ankara.edu.tr Internet	22 words — < 1%
38	www.cekmekoysporokulu.com Internet	21 words — < 1%
39	egitim.cu.edu.tr Internet	21 words — < 1%
40	trdocs.org Internet	20 words — < 1%
41	www.okuloncem.com Internet	19 words — < 1%
42	tr.wikipedia.org Internet	19 words — < 1%
43	web.inonu.edu.tr Internet	19 words — < 1%
44	kocaeliaydinlarocagi.org.tr Internet	19 words — < 1%
45	pauegitimdergi.pau.edu.tr Internet	19 words — < 1%
46	www.tojet.net Internet	18 words — < 1%
47	romanyauniversiteleri.org Internet	18 words — < 1%
48	eacea.ec.europa.eu Internet	18 words — < 1%
49	cu.mitosweb.com Internet	18 words — < 1%

50	Canlı, Suzan; Demirtaş, Hasan; Bozak, Ahmet and Doruk, Serpil. "Eğitim Denetmenliğinde Kadın Olmak: Mesleğe ve Üstün Zekâlıların Dâhil Olmaları ve Sorunlar", Educational Administration: Theory & Practice, 2013. Publications	17 words — < 1%
51	www.egitimsen.org.tr İnternet	17 words — < 1%
52	GEÇER KOLBURAN, Aynur and TOPAL DEVECİ, Arzu. "Her öğrenciye bir bilgisayar projesine yönelik yönetici, öğretmen ve veli görüşlerinin değerlendirilmesi", İletişim Hizmetleri, 2013. Publications	17 words — < 1%
53	www.ozgurdergi.net İnternet	17 words — < 1%
54	TAŞKIN, Necdet; KATRANCI, Mehmet and UYGUN, Mehmet. "THE VIEWS OF THE PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS ON PREPARATION PROCESS OF EMERGENT LITERACY IN PRESCHOOL", Journal of Theory & Practice in Education (JTPE), 2014. Publications	16 words — < 1%
55	"TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI - 2", Publications	15 words — < 1%
56	www.kadininstatusu.gov.tr İnternet	15 words — < 1%
57	tuzyeksav.org.tr İnternet	15 words — < 1%
58	buefad.bartın.edu.tr İnternet	14 words — < 1%
59	SEFEROV, Rehman and AKKUŞ, Akif. "Azerbaycan Nüfusunun Eğitim Açısından Analizi",	14 words — < 1%

Selçuk Üniversitesi, 2005.
Publications

-
- 60** DÖNMEZ, Dilek and ÇEVİK, İlknur. "İşletmelerde yeniliklerin kaynağı olarak paydaş diyalogları: Seyahat acentaları üzerine nitel bir araştırma", Selçuk Üniversitesi, 2010.
Publications 13 words — < 1%
-
- 61** konya.meb.gov.tr
İnternet 13 words — < 1%
-
- 62** trkseyyide.blogspot.com
İnternet 13 words — < 1%
-
- 63** www.ebuline.com
İnternet 13 words — < 1%
-
- 64** www.istanbul.net
İnternet 12 words — < 1%
-
- 65** www.milliegemenlikao.com
İnternet 12 words — < 1%
-
- 66** www.cumhuriyet.edu.tr
İnternet 12 words — < 1%
-
- 67** Ünsal, Halük. "Primary School Teachers' Views About Practice of New Turkish Primary Education Curriculum", İlkogretim Online, 2013.
Publications 12 words — < 1%
-
- 68** 193.255.184.20
İnternet 12 words — < 1%
-
- 69** www.yuvamerkezi.com
İnternet 11 words — < 1%
-
- 70** dhgm.meb.gov.tr
İnternet 11 words — < 1%
-
- 71** www.pdfiz.com

	Internet	11 words — < 1 %
72	TATAR, Nilgün and BAŞRIYANIK, Kobra Elif. "Opinions of Science and Technology Teachers about Outdoor Education", <i>Ilkogretim Online</i> , 2012. Publications	10 words — < 1 %
73	eytpe210.wikispaces.com Internet	10 words — < 1 %
74	www.kalite.saglik.gov.tr Internet	10 words — < 1 %
75	YILDIRIM, Halil İbrahim, ŞENSOY, Önder, KARATEPE, Ahmet and YALÇIN, Necati. "Fen Bilgisi Öğretimi Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Yeni Programın Öğretme-Öğrenme Süreçleri Boyutunda Uygunluğu Konusunda Öğretmen Görüşleri", Pamukkale Üniversitesi, 2006. Publications	10 words — < 1 %
76	www.hasanarapgirli.com Internet	10 words — < 1 %
77	T. Ohsawa. "Design of a 128-Mb SOI DRAM Using the Floating Body Cell (FBC)", <i>IEEE Journal of Solid-State Circuits</i> , 1/2006 CrossCheck	10 words — < 1 %
78	www.femise.org Internet	10 words — < 1 %
79	www.eric.ed.gov Internet	10 words — < 1 %
80	www.researchgate.net Internet	9 words — < 1 %

81	tourman2014.org Internet	9 words — < 1%
82	SAPSAĞLAM, Özkan and KABADAYI, Abdulkadir. "Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan Usta öğreticilerin öğretmenlik yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Tokat ili örneği", TUBITAK, 2011. Publications	9 words — < 1%
83	anaokuluaciyorum.net Internet	9 words — < 1%
84	www.acevokuloncesesi.org Internet	9 words — < 1%
85	www.eab.org.tr Internet	9 words — < 1%
86	www.joyfullhouseaydin.com Internet	9 words — < 1%
87	www.efdergi.ibu.edu.tr Internet	9 words — < 1%
88	www.alternatifokullar.com Internet	9 words — < 1%
89	www.golcukhaber.com.tr Internet	9 words — < 1%
90	acikerisim.selcuk.edu.tr:8080 Internet	9 words — < 1%
91	MÜEZZİNLER, Nihal Evsine and KARAYURT, Özgül. "Investigation of experiences of women who developed lymphedema related to breast cancer treatment", Meme Hastalıkları Araştırma ve Tedavi Derneği, 2014. Publications	8 words — < 1%
92	ilkogretim-online.org.tr Internet	8 words — < 1%

93	bandirmamanset.com İnternet	8 words — < 1%
94	library.cu.edu.tr İnternet	8 words — < 1%
95	yayim.meb.gov.tr İnternet	8 words — < 1%
96	lms.atauni.edu.tr İnternet	8 words — < 1%
97	etku.org İnternet	8 words — < 1%
98	www.muhteva.com İnternet	8 words — < 1%
99	Eş, Hüseyin. "TÜRKİYE MEB VE ONTARIO (KANADA) EYALETİ FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARĞILAĞTIRILARAK DEĞERLENDİRİLMESİ", e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)/13063111, 20100401 Publications	8 words — < 1%
100	www.ademdirican.com İnternet	8 words — < 1%
101	GÖNEN, Mübeccel, ÜNÜVAR, Perihan, BIÇAKÇI, Müdüriye, KOÇYİĞİT, Sezai, YAZICI, Zeliha, ORÇAN, Maide, ASLAN, Durmuş, GÜVEN, Gülhan and ÖZYÜREK, Arzu. "Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi", TUBITAK, 2010. Publications	8 words — < 1%
102	www.readperiodicals.com İnternet	8 words — < 1%
103	www.nier.go.jp İnternet	8 words — < 1%

- 104 www.niche-marketing.jp 8 words — < 1%
internet
- 105 AYAS, Tuncay. "Lise Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Olaylarının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Okul Türü Bakımından İncelenmesi", *Ilkogretim Online/13053515*, 20110501
Publications
- 106 GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri and ERTEN, Pınar. "Prospective teachers' perceptions of web specific self-efficacy", *Öğretmen Eğitimi Akademisi-Maya Akademi*, 2013.
Publications
- 107 EKİCİ, Gülay. "Views of Teachers on Responsibility Perceptions about Students' Academic Achievement and Failure: The Case of Pre-service Teachers of Biology", *Ilkogretim Online*, 2014.
Publications
- 108 Kurtaslan, Hazan. "OKUL ÖNCESİ MÜZİK EĞİTİMİNDE GENEL YAKLAŞIMLAR DERSİ'NE YÖNELİK ÖĞRENCİGÖRÜŞLERİ", *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 2013.
Publications
- 109 AYAYDIN, Abdullah. "Okul öncesi dönemde görsel sanatlar eğitiminin bireye kazandırdığı değerler", *TUBITAK*, 2010.
Publications
- 110 ANLIAK, Şakire and DİNÇER, Çağlayan. "Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi", *Ankara Üniversitesi*, 2005.
Publications

111 KILIÇ, Çiğdem. "Aile eğitim programları ve Türkiye'deki örnekleri", TUBITAK, 2010. 6 words — < 1%
Publications

112 Azar, Ali. "The Effect of Critical Thinking Dispositions on Students Achievement in Selection and Placement Exam for University in Turkey", Journal of Turkish Science Education (TUSED)/13046020, 20100301 6 words — < 1%
Publications

113 Lewis. SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods 6 words — < 1%
Publications

114 sbe.erciyes.edu.tr 5 words — < 1%
Internet

EXCLUDE QUOTES ON
EXCLUDE BIBLIOGRAPHY ON

EXCLUDE MATCHES OFF

ÖZGEÇMİŞ

1985 yılında Batman'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Batman'da tamamladı. 2007 yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Okulöncesi öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Aynı yıl Diyarbakır ilinin Silvan ilçesinde öğretmen olarak göreve başladı. 2009-2011 yıllarında sırasıyla Batman ilinin Sason ilçesi ve Batman merkezde görev yaptı. 2011 yılında Mardin Artuklu Üniversitesi, Midyat Meslek Yüksekokulunda öğretim görevlisi olarak göreve başladı. Halen aynı görevini sürdürmektedir.