

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

2006 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

HAZIRLAYAN
HASAN DİLEK

TEZ DANIŞMANI
PROF.DR. TAYYİP DUMAN

ANKARA 2013

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

2006 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

HAZIRLAYAN
HASAN DİLEK

TEZ DANIŞMANI
PROF.DR. TAYYİP DUMAN

ANKARA 2013

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hasan DİLEK'in “**2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi**” başlıklı tezi 10 Temmuz 2013 tarihinde, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Ad-Soyad

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Tayyip DUMAN

.....

Üye: Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

.....

Üye: Doç. Dr. Adalet KANDIR

.....

Üye: Doç. Dr. Münevver Can YAŞAR

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Şaban ÇETİN

.....

ÖNSÖZ

Doktora tez çalışmam süresince bana verdiği destek, göstermiş olduğu sabır ve anlayış için tez danışmanım sevgili hocam, Sayın Prof. Dr. Tayyip DUMAN'a en içten dileklerimle teşekkür ederim. Çalışmalarım sırasında görüş ve önerilerinden yararlandığım ve desteğini benden esirgemeyen hocalarım Sayın Doç. Dr. Adalet KANDIR ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Şaban ÇETİN'e en içten dileklerimle teşekkür ederim. Ayrıca tezimin istatistiksel analizlerin yapılmasında bana yardımcı olan oda arkadaşım Öğr. Gör. Özkan SARIKAYA, Arş. Gör. Irmak ACAR ve Arş. Gör. Zafer KUŞ'a, araştırmamın gerçekleşmesi için bana yardımcı olan Anakara ilindeki okul öncesi eğitim öğretmenlerine ve okul yöneticilerine en içten dileklerimle teşekkür ederim.

Son olarak Doktora eğitimim ve tez çalışmam boyunca desteğini ve yardımlarını esirgemeyen sevgili eşim Ayşe DİLEK'e, anneme, babama, kardeşlerime içtenlikle teşekkürlerimi ve tez çalışmalarım boyunca ihmal ettiğimi düşündüğüm sevgili oğlum Mehmet'e en içten sevgilerimi sunarım.

Ankara, 2013

Hasan DİLEK

ÖZET

2006 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

DİLEK, Hasan

Doktora, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Tayyip DUMAN

Temmuz-2013, 254 sayfa

Bu araştırmanın amacı 2006 okul öncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesidir.

Araştırma tarama modeli benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinden faydalanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında anket, nitel verilerin toplanmasında ise görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada örneklem alınmaya gidilmemiş ve anket Ankara'nın sekiz merkez ilçesinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) M.E.B.'e bağlı anaokullarında görev yapan bütün öğretmenlere (383) uygulanmıştır. Ancak çeşitli sebeplerden dolayı çalışma 334 öğretmen ile tamamlanmıştır. Görüşme formu ise yirmi öğretmene uygulanmıştır.

Araştırmada anket ve görüşme formu olmak üzere iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme araçlarından ilki, araştırmacı tarafından geliştirilen “2006 Okul Öncesi Eğitim Programını Değerlendirme Anketi” dir. Anketin geliştirilmesi aşamasında alandaki araştırmalar ve literatür taraması sonucu oluşturulan soru havuzu, çeşitli uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda düzenlenmiş, kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla gerekli uygulamalar yapılmış ve anket hazır hale getirilmiştir. Diğer ölçme aracı ise öğretmenlerin program hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formudur. Öncelikle düzenlenen taslak görüşme formu alan uzmanlarının görüşleri ve önerileri doğrultusunda düzeltilmiştir. Daha sonra taslak görüşme formu, soruların anlaşılabilirliği ve işlerliğini belirlemek

amacıyla alandaki öğretmenlerin görüşlerine sunulmuştur. Ardından gerekli değişiklikler yapılmış ve tez danışmanı ile birçok kez görüşülerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Son şekliyle görüşme formu on beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Araştırmanın sonunda; öğretmenlerin amaçları uygulanabilir şekilde değerlendirdikleri, amaçların uygulanması sırasında çeşitli problemlerle karşılaştıkları, belirli gün ve haftaları uygulanabilir ve çocukların gelişimine uygun olarak değerlendirdikleri; etkinlikleri, kısmen uygulanabilir olarak değerlendirdikleri ve bazen uyguladıkları, etkinliklerin uygulanması sırasında çeşitli problemlerle karşılaştıkları; değerlendirme araçlarını bazen uyguladıkları ve uygulama sırasında çeşitli problemlerle karşılaştıkları; aile katılım etkinliklerini bazen uyguladıkları ve uygulama sırasında çeşitli problemlerle karşılaştıklarını belirttikleri, öğretmen kılavuz kitabını gerekli yeterliliğe sahip olmadığı şeklinde değerlendirdikleri ve kılavuz kitabından kısmen yararlandıkları; kılavuz kitabındaki psikomotor, sosyal-duygusal, dil, bilişsel alan ve öz bakım becerileri etkinliklerini yeterli olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, program, okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim programı

ABSTRACT

ASSESSMENT OF THE PRESCHOOL EDUCATION PROGRAM OF 2006

DİLEK, Hasan

Doctorate, Department of Preschool Education

Supervisor: Prof. Dr. Tayyip DUMAN

July–2013, 254 pages

The objective of this study is to examine the views of teachers regarding the preschool education program of 2006.

The study was conducted by adopting the screening model. Quantitative and qualitative data collection methods were used in the data collection process. While quantitative data were collected through survey, qualitative data were collected through interview form. No sampling was conducted in the study and the survey was applied to all of the teachers (383) rendering service in kindergartens of the Ministry of National Education in eight central districts of Ankara (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle). But the study was completed with 334 teachers for various reasons. The interview form, on the other hand, was applied to twenty teachers.

The study used two different assessment instruments as survey and interview form. The first assessment instrument is the “Assessment Survey of Preschool Education Program of 2006”, which was developed by the researcher. During the development of the survey, the question pool that was formed as a result of field studies and literature review was arranged in line with opinions and suggestions of various experts, the required applications were conducted to provide the extent validity and the survey was prepared. Another assessment instrument is the interview form, which was developed by the researcher in an attempt to determine the opinions of teachers

regarding the program. The arranged draft interview form was firstly regenerated in line with the opinions and suggestions of experts. And then the draft interview form was presented to the opinions of teachers in the field in order to determine the comprehensibility and effectiveness of questions. And then the required changes were made and the interview form was finalized after a number of interviews with the thesis advisor. The finalized form of the interview form involves five open-ended questions.

At the end of the study; it was determined that teachers assess the objectives in an applicable way, encounter with various problems during the application of objectives, assess certain days and weeks in an applicable way and in line with the development of children; assess the activities in a relatively applicable way and encounter with various problems during the application of activities from time to time; apply the assessment instruments from time to time and encounter with various problems during the application; apply the family participation activities from time to time and encounter with various problems during the application, consider the teacher's guide book insufficient and use it partially; and assess the activities of psychomotor, social-emotional, lingual, cognitive fields and self-care skills as sufficient.

Keywords: Education, program, preschool education, preschool education program

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
TABLolar LİSTESİ	ix
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.2.1.Araştırmanın Alt Amaçları	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4.Sınırlılıklar	8
2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Eğitim	9
2.1.1.İnformal ve Formal Eğitim	10
2.2. Okul Öncesi Eğitim	12
2.3.Eğitim Programı.....	14
2.4. Okul Öncesi Eğitim Programı.....	17
2.4.1. Amaç ve Kazanımlar.....	21
2.4.2. Süreç	27
2.4.3. Değerlendirme	31
2.4.4.Aile Katılımı.....	36
2.5.Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programının Gelişimi	40
2.6. Dünyada Yaygın Olarak Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları	48
2.6.1. High/ Scope Okul Öncesi Eğitim Programı	48
2.6.2. Montessori Okul Öncesi Eğitim Programı	60
2.6.3. Regio Emilia Yaklaşımı	67
2.6.4. Head Start Eğitim Programı	72
2.7. Konu ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	78
2.7.1.Konu ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	78
2.7.2. Konu ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	82
3. YÖNTEM.....	87
3.1. Araştırmanın Modeli	87
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	88
3.3. Veri Toplama Araçları	89
3.3.1.Veritoplama Araçlarının Hazırlanması.....	90

3.3.1.1. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı Değerlendirme Anketi	90
3.3.1.1.1. Amaç ve Kazanımlar Bölümü	91
3.3.1.1.2. İçerik Bölümü	91
3.3.1.1.3. Öğrenme Süreci	92
3.3.1.1.4. Değerlendirme Bölümü	92
3.3.1.1.5. Aile Katılımı Bölümü	93
3.3.1.1.6. Programdaki Açıklamalar Bölümü	93
3.3.1.1.7. Öğretmen Kılavuz Kitabı	93
3.3.1.2. Görüşme Formu	94
3.4. Verilerin Toplanması	94
3.5. Verilerin Analizi	95
4. BULGULAR VE YORUM	97
4.1. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	97
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	97
4.1.2. İkinci Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	114
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	122
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	151
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	167
4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	185
4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	188
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	199
5.1. Sonuç	199
5.2.1. Yapılacak Uygulamalara Yönelik Öneriler	209
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	210
KAYNAKÇA	211

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. İlçelerde Bulunan Anaokulu ve Öğretmen Sayısı.....	88
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	89
Tablo 3. Üçlü likert Skalasının Puan Aralıkları	95
Tablo 4. Amaçların Uygulanabilirliğine İlişkin Anketten Elde Edilen Görüşler ...	97
Tablo 5. Amaç ve Kazanımların Uygulanabilirliğine ilişkin Görüşler	99
Tablo 6. Amaç ve Kazanımlar ile İlgili Açıklamaların Okunma Durumuna İlişkin Görüşler.....	101
Tablo 7. Amaç ve Kazanımlarla İlgili Açıklamalardan Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler.....	101
Tablo 8. Amaç ve Kazanımlar ile İlgili Açıklamalardan Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler.....	102
Tablo 9. Amaç ve Kazanımlarla İlgili Açıklamaların Yeterliliğine İlişkin Görüşler	104
Tablo 10. Amaç ve Kazanımlar İle İlgili Açıklamaların Gerekliliğine İlişkin Görüşler.....	104
Tablo 11. Amaç ve Kazanımlar İle İlgili Açıklamaların Gerekliliğine İlişkin Görüşler.....	105
Tablo 12. Programdaki Amaç ve Kazanımların Özelliklerine İlişkin Görüşler...	107
Tablo 13. Programdaki Amaç ve Kazanımların Özelliklerine İlişkin Görüşler...	108
Tablo 14. Amaç ve Kazanımların Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşler.....	110
Tablo 15. Amaç ve Kazanımların Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşler.....	111
Tablo 16. Belirli Gün ve Haftaların 36–72 Aylık Çocukların Gelişimine Uygunluğuna ilişkin Görüşler	114
Tablo 17. Belirli Gün ve Haftaların 36–72 Aylık Çocukların Gelişimine Uygunluğuna İlişkin Görüşler.....	115
Tablo 18. Belirli Gün ve Haftaların Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler	117
Tablo 19. Belirli Gün ve Haftaların Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler	118
Tablo 20. Çıkarılması İstenen Belirli Gün ve Haftalara İlişkin Görüşler	119
Tablo 21. Belirli Gün ve Haftaların Sayısına İlişkin Görüşler	120
Tablo 22. En Çok Yararlanılan Belirli Gün ve Haftalara İlişkin Görüşler	121
Tablo 23. Eğitim Etkinlikleri ile İlgili Açıklamaların Okunma Durumuna İlişkin Görüşler.....	122
Tablo 24. Eğitim Etkinlikleri ile İlgili Açıklamalardan Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler.....	123
Tablo 25. Etkinliklerle İlgili Açıklamalardan Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler.....	123
Tablo 26. Eğitim Etkinlikleri ile İlgili Açıklamaların Yeterliliğine İlişkin Görüşler	125
Tablo 27. Eğitim Etkinlikleri ile İlgili Açıklamaların Gerekliliğine İlişkin Görüşler	125
Tablo 28. Etkinliklerle İlgili Açıklamaların Gerekliliğine İlişkin Görüşler.....	126

Tablo 29. Etkinliklerin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler	127
Tablo 30. Etkinliklerin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler	128
Tablo 31. Etkinliklerin Uygulanma Güçlüğüne İlişkin Görüşler	130
Tablo 32. Etkinliklerin Uygulanma Sıklığına İlişkin Görüşler	131
Tablo 33. Etkinliklerin Uygulanmasına İlişkin Görüşler.....	132
Tablo 34. Etkinliklerin Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Fiziksel Yetersizliklere İlişkin Görüşler	134
Tablo 35. Etkinliklerin Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Sınıftaki Çocuk Sayısının Çokluğuna İlişkin Görüşler	136
Tablo 36. Etkinliklerin Uygulanmasına Yönelik Okul Yöneticilerinin Tutumuna İlişkin Bulgular	138
Tablo 37. Etkinliklerin Uygulanmasına Yönelik Ailelerin Tutumuna İlişkin Bulgular	140
Tablo 38. Etkinliklerin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşler	141
Tablo 39. Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Etkinlik Köşeleri ile İlgili Açıklamaların Okunma Durumuna İlişkin Görüşler	143
Tablo 40. Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Etkinlik Köşeleri ile İlgili Açıklamalardan Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler	144
Tablo 41. Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Etkinlik Köşeleri ile İlgili Açıklamaların Yeterliliğine İlişkin Görüşler	144
Tablo 42. Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Etkinlik Köşeleri ile İlgili Açıklamaların Gerekliliğine İlişkin Görüşler	145
Tablo 43. Yıllık Plan Formu ve Bu Formun Alt bölümleri ile İlgili Açıklamaların Okunma Durumuna İlişkin Görüşler.....	146
Tablo 44. Yıllık Plan Formu ve Bu Formun Alt bölümleri ile İlgili Açıklamalardan Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler.....	147
Tablo 45. Yıllık Plan Formu ve Bu Formun Alt bölümleri ile İlgili Açıklamaların Yeterliliğine İlişkin Görüşler.....	147
Tablo 46. Yıllık Plan Formu ve Bu Formun Alt bölümleri ile İlgili Açıklamaların Gerekliliğine İlişkin Görüşler.....	148
Tablo 47. Etkinlik Formatı ve Alt Bölümleri ile İlgili Açıklamaların Okunma Durumuna İlişkin Görüşler	149
Tablo 48. Etkinlik Formatı ve Alt Bölümleri ile İlgili Açıklamalardan Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler	149
Tablo 49. Etkinlik Formatı ve Alt Bölümleri ile İlgili Açıklamaların Yeterliliğine İlişkin Görüşler	150
Tablo 50. Etkinlik Formatı ve Alt Bölümleri ile İlgili Açıklamaların Gerekliliğine İlişkin Görüşler	150
Tablo 51. Değerlendirme ile İlgili Açıklamaların Okunma Durumuna İlişkin Görüşler	151
Tablo 52. Değerlendirme ile İlgili Açıklamalardan Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler	152
Tablo 53. Değerlendirme ile İlgili Açıklamalardan Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler	153
Tablo 54. Değerlendirme ile İlgili Açıklamaların Yeterliliğine İlişkin Görüşler ..	154

Tablo 55. Değerlendirmeye ile İlgili Açıklamaların Yeterliliğine İlişkin Görüşler	154
Tablo 56. Değerlendirme ile İlgili Açıklamaların Gerekliliğine İlişkin Görüşler	156
Tablo 57. Değerlendirmeye İle İlgili Açıklamaların Gerekliliğine İlişkin Görüşler	156
Tablo 58. Değerlendirme Araçlarının Uygulanma Sıklığına İlişkin Görüşler.....	158
Tablo 59. Değerlendirme Araçlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşler	159
Tablo 60. Değerlendirme Araçlarının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler.....	160
Tablo 61. Değerlendirme Araçlarının Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Görüşler.....	161
Tablo 62. Öğretmen Öz Değerlendirme Formunun Kullanımına İlişkin Görüşler	163
Tablo 63. Öğretmen Öz Değerlendirme Formunun Kullanımına İlişkin Görüşler	163
Tablo 64. Öğretmen Öz Değerlendirme Formunun Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler.....	164
Tablo 65. Öğretmen Öz Değerlendirme Formunun Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Görüşler	165
Tablo 66. Öğretmen Öz Değerlendirme Formunun Mesleki Gelişime Katkısına İlişkin Görüşler	166
Tablo 67. Aile Katılımı ile İlgili Açıklamaların Okunma Durumuna İlişkin Görüşler.....	167
Tablo 68. Aile Katılımı ile İlgili Açıklamalardan Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler.....	168
Tablo 69. Aile Katılımına ile ilgili Açıklamalardan Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler.....	168
Tablo 70. Aile Katılımı ile İlgili Açıklamaların Yeterliliğine İlişkin Görüşler	170
Tablo 71. Aile Katılımına İle ilgili Açıklamaların Yeterliliğine İlişkin Görüşler ..	171
Tablo 72. Aile Katılımı ile İlgili Açıklamaların Gerekliliğine İlişkin Görüşler	172
Tablo 73. Aile Katılımı İle İlgili Açıklamaların Gerekliliğine İlişkin Görüşler....	173
Tablo 74. Aile Katılımı Etkinliklerini Uygulama Sıklığına İlişkin Görüşler	174
Tablo 75. Aile Katılımı Etkinliklerini Uygulanmasına İlişkin Görüşler	175
Tablo 76. Aile Katılımı Etkinliklerinin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler.....	176
Tablo 77. Aile Katılımı Etkinliklerinin Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Görüşler.....	177
Tablo 78. Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formunun Kullanımına İlişkin Görüşler	178
Tablo 79. Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formunun Kullanımına İlişkin Görüşler	178
Tablo 80. Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formunun Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler.....	179
Tablo 81. Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formunun Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Görüşler	180
Tablo 82. Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formunun Etkililiğine İlişkin Görüşler.....	181
Tablo 83. Ebeveyn Katılım Formunun Kullanımına İlişkin Görüşler	181
Tablo 84. Ebeveyn Katılım Formunun Kullanımına İlişkin Görüşler	182
Tablo 85. Ebeveyn Katılım Formunun Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler	182

Tablo 86. Ebeveyn Katılım Formunun Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşler.....	183
Tablo 87. Ebeveyn Katılım Formunun Etkililiğine İlişkin Görüşler	184
Tablo 88. Programdaki Diğer Açıklamaların Okunma Durumuna İlişkin Görüşler	185
Tablo 89. Programdaki Açıklamalardan Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler	186
Tablo 90. Programdaki Diğer Açıklamaların Gerekliliğine İlişkin Görüşler	187
Tablo 91. Öğretmen Kılavuz Kitabından Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler	188
Tablo 92. Öğretmen Kılavuz Kitabından Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler	189
Tablo 93. Öğretmen Kılavuz Kitabının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler.....	191
Tablo 94. ÖKK Psikomotor Alan Etkinliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler.....	192
Tablo 95. ÖKK Sosyal-Duygusal Alan Etkinliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler.....	193
Tablo 96. ÖKK Dil Alanı Etkinliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler..	194
Tablo 97. ÖKK Bilişsel Alan Etkinliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler	195
Tablo 98. ÖKK Öz Bakım Beceri Etkinliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler.....	196
Tablo 99. ÖKK Etkinlik Örneklerinin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler	197
Tablo 100. ÖKK Etkinlik Örneklerinin Çocukların gelişimine Uygunluğuna İlişkin Görüşler.....	198

1.GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Türk Millî eğitim sistemi, birey ve toplumun eğitim gereksinimlerini karşılayacak şekilde ve bir bütünlük içinde "örgün eğitim" ve "yaygın eğitim" olmak üzere, iki ana bölümden oluşur. Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden birinden ayrılmış olan bireylere ilgi ve gereksinme duydukları alanda örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar. Örgün eğitim, belirli yaş grubundaki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında yapılan düzenli eğitimidir. Örgün eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim; isteğe bağlı olarak zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 3-5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsar. Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak kurulabildikleri gibi, kız meslek liselerine bağlı uygulama sınıfları ile diğer öğretim kurumlarına bağlı anasınıfları olarak da açılabilir (www.meb.gov.tr). Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Aral, Kandır, Can Yaşar, 2002.s.14).

Türkiye’de okul öncesi eğitimin, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve ilkelerine uygun olarak çeşitli amaçlar bulunmaktadır. Bu amaçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Çocukların bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönden gelişimlerini ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak.
- Çocukların hayal güçlerinin gelişimini, çeşitli yollarla düşünce ve duygularını anlatabilme ve iletişim kurabilme becerilerini kazandırmak.
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak.

- Koşulları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı oluşturmak.
- Çocukları ilköğretime hazırlamak (Gürkan, 2010.s.37-43).

Okul öncesi dönemi en iyi değerlendirebilecek ve çocuğun eğitimini en iyi sağlayabilecek kurumlar, okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin niteliği, uygulanan programın niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Gelişimsel açıdan tutarlı bir eğitim programı bu yaş çocuklarının fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimlerini hedeflemeli ve çocukların bu alanlarda çok yönlü gelişimlerini sağlamaya çalışmalıdır (Kandır, Kurt, 2010. s.7).

Türkiye’de bu gün uygulanan okul öncesi eğitim programının özellikleri incelendiğinde, 1994 yılı dönüm noktası olarak kabul edilebilir. Türkiye’de 1994 yılından önce okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler, MEB tarafından hazırlanan ve o öğretim yılı başında tebliğler dergisinde yayınlanan çerçeve programlardan (ünite başlıkları) yararlanarak ünite ve günlük planlarını tamamen kendilerinin yazdığı hedef ve hedef davranışlara göre oluşturmakta ve hazırlamaktaydılar. Ünite ve buna bağlı olarak konu öğretimini temel alan bu hedef ve hedef davranışlar; yalnızca çocuğun bilişsel gelişimi ile sınırlı kalmış ayrıca, ezbere dayalı olduğundan kalıcı olmayan bilgi sağlamaktan başka bir yarar getirmemiş ve diğer gelişim alanlarını da yeterince temsil edememiştir. Okul öncesi dönemde psikomotor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimler açısından hızlı bir gelişim ve değişim içerisinde bulunan çocuğa, konu merkezli hedef ve hedef davranışlar yeterince katkı sağlamadığından ilk taslak program 1989 yılında kabul edilmiş, 1994 yılında ilk defa resmi bir Okul Öncesi Eğitim Programı hazırlanmıştır (Gelişli, Yazıcı, 2012.s.86-87; Kandır, Özbey, İnal, 2010. s. 78-79).

Bu bağlamda 1994 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, ilgili birimler ve üniversitelerden uzmanların katılımı ile gelişimsel hedef ve kazanılması beklenen davranışların geliştirildiği merkezi bir Okul Öncesi Eğitim Programı hazırlamıştır.

1994 yılında hazırlanan program; daha önceki aksaklıklar dikkate alınarak, çocuğun gelişim alanlarını kapsayan, konuları amaç değil araç edinen, gelişimsel özellik

taşıyan hedef ve hedef davranışları içermiştir. Gelişimsel özellik taşıyan bu hedef ve hedef davranışlar, öğretmenlere ilk defa hazır bir şekilde sunulularak onlara kolaylık sağlamıştır.

1994 yılından sonra Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik yapılan araştırma, uygulama ve gözlemlerin sonucunda, 1994 programının yeterince anlaşılamadığı, uygulamada bazı güçlüklerin ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bunun sonucunda Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü 1994 programının geliştirilmesine karar vermiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birim üyelerinden, çeşitli üniversitelerden öğretim elemanları, Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumunun ilgili birimlerinden katılımcılar ve ana sınıfı öğretmenlerinden oluşan bir komisyon kurulmuş, çalışmalara başlamıştır. İki yıl süren çalışmanın sonucunda hazırlanan program 2002 yılında uygulanmaya konulmuştur (Kandır, Özbey, İnal, 2010. s. 78-79).

2002-2003 eğitim-öğretim yılında uygulamaya başlayan Okul Öncesi Eğitim Programında da aynı şekilde gelişimsel hedeflere yer verilmiş ve konu eğitimi yerine, konunun eğitim programlarında birer araç olarak kullanılması zorunlu kılınmıştır. Böylece ünite planı kaldırılarak, yıllık ve günlük plan hazırlama yükümlülüğü getirilmiştir. 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı hedefler ve kazanılması beklenen davranışlar üç gelişim alanı (Psikomotor, Sosyal-Duygusal, Bilişsel ve Dil Alanı) ve bir beceri alanı (Öz Bakım) dikkate alınarak düzenlenmiştir (Gelişli, Yazıcı, 2012.s.86-87; Kandır, Özbey, İnal, 2010. s.78-79).

Uzmanlardan ve uygulamacılardan alınan geri bildirimler ve yapılan incelemeler doğrultusunda 2002 programı üzerinde de gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılmaya gidilmiştir. Bu amaçla yapılan çalışmalar sırasında farklı ülkelerdeki okul öncesi eğitim programları incelenerek elde edilen veriler ve günümüz koşulları da dikkate alınarak 2002 programı yeniden düzenlenmiş ve 2006-2007 eğitim yılından itibaren güncellenen program yürürlüğe girmiştir.

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı gelişimsel hedefler üzerine kurulmuş “gelişimsel” bir programdır. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı 3-6 yaş çocukların,

Psikomotor, Sosyal-Duygusal, Dil ve Bilişsel gelişim alanlarını desteklemeyi ve öz bakım becerilerinin kazanılmasını sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2006).

Bir eğitim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin, programdaki amaçlara ulaşmış olması gerekmektedir, ancak bu her zaman gerçekleşemeyebilir. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerinin olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Yapılan incelemeler sonucunda, 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren yedi yıldır uygulanan Okul öncesi eğitim programına yönelik kapsamlı bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bunun sonucunda, 2006 yılından itibaren uygulanan bu program üzerinde kapsamlı bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak hazırlanan çalışma, 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı değerlendirmeye yönelik olarak düzenlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1.2.1.Araştırmanın Alt Amaçları

1. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan **amaç ve kazanımlar** hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
2. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan **öğrenme süreci** hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
3. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan **içerik** hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
4. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan **değerlendirme** hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
5. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan **aile katılımı** hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
6. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan **açıklamalar** hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
7. **Öğretmen Kılavuz Kitabı** hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde insanlığın yeni bir çağ dönemecinde olduğu söylenebilir. Bu yeni çağın bütün koşulları hazırlanmış ve hazırlanmaktadır. Fen ve teknolojiye yeni buluşlar, uzay teknolojisindeki yeni gelişmeler, dünya savaşları sonrasında ortaya çıkan uluslararası kuruluşların gittikçe yaygınlaşan uğraş alanları, kültür geçişleri, ülkeler arası ekonomik yarışma ve dayanışma, yeni politik blokların ortaya çıkması globalleşme, özgürlük ve demokratikleşme kavramları üzerine yapılan tartışmalar bireylerin bu ve benzeri gelişmelere uyum sağlayabilecek bir şekilde eğitilmelerini zorunlu hale getirmiştir (Varış, 1996.s.10). Bu bağlamda belirli amaçlara göre insanların davranışlarının değiştirilmesi ve geliştirilmesinin yasa ve ilkelerini bulmaya, bu amaçla teknikler geliştirmeye çalışan eğitim; planlı, sistemli ve düzenli bir şekilde bireylerin amaçlarında, davranışlarında, tutumlarında, bilgilerinde çağın gereğine uygun şekilde değişiklik yapmayı amaçlar ve bu da etkili bir eğitim programı ile mümkün olmaktadır. Eğitim programı ise, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yolu ile sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği şeklinde tanımlanabilir (Sürücü, 2009.s.17; Demirel, 2011.s.4).

Küçük yaştan itibaren eğitim süreci içerisinde bulunan insanoğlunun tüm yaşamı göz önünde bulundurulduğunda bazı yaşam dilimlerinin, psikolojik ve fizyolojik gelişmeler açısından daha kritik dönemler olarak ele alınması gerektiği bilinmektedir. Bu dönemlerden, 0-6 yaşlar arasını kapsayan okul öncesi yılları; kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde ileri yıllara olan etkisi nedeniyle, yaşamın en kritik dönemlerinden biridir. Bu yaşlarda sağlanacak deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun daha sonraki öğrenim yaşamının yanı sıra sosyal ve duygusal yaşamını da biçimlendirecek güçtedir. Tesadüflere bırakılamayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmesi gereken okul öncesi eğitim hizmeti, tüm eğitim sisteminin en can alıcı basamağıdır (Arı, 2005.s.31).

Çağdaş ve demokratik bir toplumun gerektirdiği duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, girişimci ve araştırmacı, özdenetimi sağlayabilen, kendisinin ve

başkalarının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanma becerisine ve kültür değerlerine sahip, ruhsal ve bedensel özellikler yönünden sağlıklı bireyler yetiştirmek; ancak okul öncesi dönemdeki çocukların eğitime gerekli önemi vermekle mümkün olabilir. Dünyada ve ülkemizde okul öncesi eğitimde temel amaç, kaliteli bir eğitim programı aracılığıyla çocukların gelişimlerinin desteklenmesidir. Okul öncesi eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi ise iyi planlanmış eğitim programları ile mümkün olabilir. Okul öncesi kurumlarda uygulanan eğitim programları, okul-çocuk-aile üçgeninde gerçekleştirilen tüm yaşantıları kapsamaktadır. Bu noktada önemli olan; okulun belirlediği hedeflere ulaşabildiği, çocuğun eğitim gereksinimlerini karşılayabildiği ve ailenin beklentilerine karşılık bulabildiği eğitim programlarının hazırlanabilmesi ve uygulanabilmesidir. Bu da kaliteli eğitim programları ile sağlanabilir (Kandır, 2005.s.36-37; Temel, Kandır, Erdemir, Çiftçi, 2005.s.9).

Eğitim sistemi içinde hazırlanan eğitim programları doğrultusunda eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim programları başta idareciler, öğretmenler, öğrenciler ve aileler olmak üzere uygulanan programla doğrudan ya da dolaylı ilişkisi olan herkese rehberlik etmek amacıyla hazırlanmaktadır. Bu noktada, hazırlanan ve uygulamaya konulan programın devamlı geliştirilmesi de gerekmektedir. Ancak program geliştirme yalnızca süregelen programla ilgili yazılı bir doküman hazırlamak anlamına gelmemektedir. Program geliştirme, var olan programı uygulamada, araştırmacı bir yaklaşımla sürekli olarak değerlendirmek ve geliştirmektir (Aral ve diğ., 2002.s.60).

Okul öncesi dönem, çocuğun bilişsel, dil, fiziksel, motor, sosyal, duygusal yönden hızlı bir ilerleme kaydettiği dönemdir. Bu derece öneme sahip okul öncesi dönemde verilecek eğitim de kritik bir öneme sahiptir. Yukarıda da bahsedildiği gibi okul öncesi eğitimin tesadüfiliğe yer verilmeden en verimli bir şekilde geçirilmesi için okul öncesi eğitim programları çok büyük bir önem arz etmektedir. Çünkü program eğitim sürecinin düzenli, planlı ve belli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesini, çağın gerektiği bilgi, beceri, tutumun kazandırılmasını ve toplumsal mirasın, değerlerin aktarımını sağlar. Eğitim programının oluşturulması, uygulanması ne derece önemli ise programın etkililiği ve programın uygulanması sırasındaki aksaklıkları görebilme

açısından program değerlendirmesi de önemlidir. Değerlendirme sonunda programın etkililiği, aksayan noktaları belirlenir, toplumun değişen eğitim ihtiyaçları ve ağdaş kuramlar doğrultusunda yeni bir program oluşturulur.

Bu bağlamda, 2006 Okul ncesi Eğitim Programı'na yönelik geniş kapsamlı bir değerlendirme çalışmasının eğitimin kalitesini yükseltme, programın etkililiğinin, aksayan yönlerinin ve eğitimsel hedeflerin ne derece gerçekleştiğinin belirlenmesinde önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

1.4.Sınırlılıklar

1. Bu alışma 2006 okul öncesi eğitim programı ile sınırlıdır
2. Programın değerlendirilmesi, 36-72 aylık çocukların sınıflarında görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim

İnsanlığın varoluşundan günümüze kadar eğitim, insanlığın en önemli uğraşı olmuştur. İnsanın hayatta kalabilmesi için en ön önce doğa koşulları ile baş edebilmeyi öğrenmesi gerekmiştir. Bunun yanında insanın hayatını sürdürebilmesi için yaşam koşullarını oluşturmayı, ihtiyaçlarını gidermeyi, karşılaştığı sorunlara uygun çözümler bulması da gerekmiştir. Zaman içerisinde öğrendiklerinin bir sonraki kuşaklara aktarılması, nasıl aktarılacağına aranması, bunların öğrenilmesi ve öğretilmesi sorununu da ortaya çıkarmıştır. İşte günümüzde basit gibi görünen ancak o yıllarda yaşamsal bir öneme sahip bu öğrenmelerin gerekliliği eğitimin önemini de artırmıştır. Özetlenecek olursa öğrenmenin olduğu her yerde bir eğitim süreci vardır ve bu süreç çok eskilere dayanmaktadır.

Yüzyıllar geçtikçe öğretilecek materyallerin hem nicel hem de nitel yönden artması eğitim sürecinde kurumsallaşma gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Okullar ve okulların bir çatı altında toplanması eğitimin etkililiğini artırmıştır.

Eğitim çabalarının genel amacı, yetişmekte olan çocukların ve gençlerin öncelikle yaşadıkları topluma daha sonra yaşadıkları çağa ve dünyaya ayak uydurabilmelerini sağlamaktır. Bu uyumun gerçekleştirilebilmesi için, ideal olarak bireylerin ilgi ve yetenekleri eğitim yolu ile en sonuna kadar geliştirilir ve insan davranışları, eğitimi düzenleyen ve kontrol eden üst sistemlerce belirlenmiş olan amaçlar doğrultusunda değiştirilir (Gürkan, 2010.s.37-43).

Ertürk (1984) eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlar.

Varış (1996) ise eğitimi, bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimlerini edindiği süreçler toplamı olarak tanımlamıştır.

Eğitim en genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim süreci içerisinde kazanılan bilgi, beceri ve tutumlar sayesinde gerçekleşir (Fidan, Erden, 1998. s.3).

Eğitim bir süreçtir. Süreç belli bir noktaya ulaşmak için veya oluşumu gerçekleştirmek için birbirini izleyen olayların veya durumların akışıdır. Eğitim sürecini, birbirini izleyen ve birbiri üzerine biriken öğrenme ve öğretme olayları oluşturur. Öğrenmenin oluşmasını sağlayan her türlü etki eğitim sürecinin bir parçasıdır.

Birbirini izleyen öğrenmelerin oluşturduğu sürece eğitim diyebilmek için öğrenmelerin belli bir hedefe ya da hedefler dizisine ulaşmak için yapılması gerekir. Her öğrenme zincirini eğitim olarak niteleyemeyiz. Eğitim sürecinin üç temel ögesi vardır. Bunlar, amaç, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve değerlendirmedir. Eğitim amaçla başlar, öğrenme-öğretme etkinlikleriyle devam eder ve değerlendirme ile son bulur. Eğitim sürecinin dayanmış olduğu bu üç temelin yanında çeşitli özellikleri de bulunmaktadır. Bunlar:

- Eğitim, kapsamlı karmaşık ve çok boyutludur.
- Sürekli ve dinamiktir.
- Yaşantı yoluyla davranıştaki istendik değişme odaklıdır.
- Hem kültürü etkiler hem kültürden etkilenir.
- Kültürü aktarır.
- Bireyi sosyalleştirir.
- Tutarlı amaca yönelik ve bütünüleyicidir.
- Oldukça geniştir, zaman ve mekân yönünden sınırlandıramaz.
- Değişime kültürden daha az direnç gösterir (Filiz, 2011.s.1-30).

2.1.1.İnformal ve Formal Eğitim

Eğitim, yaşam boyu istendik yönde davranış değiştirme sürecidir. Okulda kısıtlı ve planlı olarak yapılan eğitime *formal eğitim*, planlı olmayan gelişigüzel ve bireyin içerisinde yaşadığı çevrede yapılan eğitime ise *informal eğitim* denir. İnformal eğitim bireyin içerisinde bulunduğu ortamda kendi kendine sistemsiz denetimsiz

kültürlenmesidir. Bu kültürlenme olumlu yönde olabileceği gibi olumsuz yönde de olabilir. Formal Eğitim Sistemi içerisinde varılmak istenen hedefler bellidir, planlı ve programlıdır, amaçlar profesyonel kişiler tarafından gerçekleştirilir, olumlu davranışların kazandırılması esastır, belirli bir mekân ve ortamda gerçekleştirilir ve profesyonelce hazırlanmış eğitim araç ve gereçleri kullanılır.

Formal eğitim süreci, örgün ve yaygın olmak üzere ikiye ayrılır.

Örgün Eğitim

Örgün eğitim belli bir yaş kademesindeki bireylere, Milli Eğitimin amaçlarına göre hazırlanmış eğitim programlarıyla okul çatısı altında düzenli olarak verilen eğitimidir. Örgün eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim basamaklarından oluşur.

Okul öncesi eğitim, mecburi öğrenim çağına gelmemiş çocukların bedensel, bilişsel ve sosyal gelişimi, planlanmış bir ortam içerisinde onları ilköğrenime hazırlayan eğitim kademesidir.

İlköğretim, kadın-erkek bütün bireylerin belirlenmiş amaçlara uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine hizmet eden ilköğretim kurumlarında 6-14 yaşındaki kız ve erkek çocukları için mecburi ve devlet okullarında parasız olarak verilen temel eğitim ve öğretimdir.

Ortaöğretim ise 15-18 yaş grubunu kapsayan öğrencilere bir meslek kazandırmanın yanında onları yüksek öğrenime hazırlamayı amaçlayan eğitim kademesidir. Genel, mesleki ve teknik öğretim veren kurumlarını tümünü kapsar.

Yükseköğretim, ortaöğretime dayalı, en az iki yıllık yüksek öğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsar.

Yaygın Eğitim

Örgün eğitim kurumları dışında eğitim görenler için uygulanan kısa ve uzun dönemli eğitimidir. Örneğin hizmet için eğitim seminerleri, halk eğitimi, işbaşında eğitim uygulamaları, özel kurslar ve dershaneler, özel gençlik programları ve okul dışı etkinlikler yaygın eğitim kapsamına girmektedir (Filiz, 2011.s.1-30).

2.2. Okul Öncesi Eğitim

Gelişimin en hızlı olduğu dönem çocukluğun ilk yıllarıdır. Yapılan araştırmalar beynin erken yaşlardaki deneyimlere yanıt verdiğini ve çevrenin çocuğun beyin gelişimi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Erken çocukluk eğitim ve gelişim programları çocuğun eğitimini, bilişsel, sosyal becerileri geliştirecek müdahale etkinliklerini içermektedir. Kaliteli bir eğitim programı içerisinde olan çocuklar, eğitimden faydalanmamış çocuklara göre daha sosyal, başarılı ve duygusal açıdan yetkin, ileri sözel ve zihinsel gelişim gösterme eğilimindedirler. Bu dönemde yapılacak olan yatırım ülkenin geleceğine yapılan yatırımdır. İnsani gelişim erken çocukluk gelişimi ile yakından ilişkilidir. Kısacası bu dönemin eğitimi ve eğitim programlarına yapılan yatırımlar insani gelişime yatırım yapmanın başlangıç noktasıdır (Kartal, 2008.s.4-7).

Kişiliğin temellerinin atıldığı önemli dönem olan okul öncesi dönemde verilen eğitim, bireyin tüm yaşamını ve tüm eğitim kademelerini etkileyeceği düşünüldüğünde, bu dönemde verilen eğitimin önemi bir kat daha artmaktadır (Kartal, 2008.s.4-7).

Okul öncesi eğitim, doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerini ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Kartal, 2008.s.4-7).

Mialeret tarafından okul öncesi eğitimin evrensel sayılabilecek amaçları üç ana başlık altında toplanmıştır:

1. *Toplumsal Amaçlar:* Çalışan annelere destek, her çocuğun bireysel farklılıklarını göz önüne alarak onların sosyal, bilişsel, duygusal, cinsel gelişim aşamalarında geleneksel eğitimin boşluklarını telafi etmek.
2. *Eğitici Amaçlar:* Çocuğun duyularını eğitmek ve çevresiyle iletişimi sağlayarak çocuğun duyarlı davranışlarını geliştirmek.
3. *Gelişimsel Amaçlar:* Çocuğun doğal gelişimini temel alarak kendi vücudunu kontrol etme, kendi denetimini bağımsız olarak yapma, konuşma, öğrenme, dil gibi becerilerinin gelişimini sağlamak (Akt. Poyraz, Dere, 2003.s.21).

Türk Milli Eğitim Sistemi'nin amaç, yapı ve işleyişini belirleyen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri; milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak çocukların zihin, beden ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak; onları temel eğitime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı oluşturmak; çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak olarak dört maddede belirtilmiştir (Duman; 1996.s.58).

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

- Eğitimde çocuğun etkin katılımı önemlidir.
- Çocuğa verilen eğitim, onun gereksinimlerine uygun olmalıdır.
- Çocuğun gereksinimlerini karşılamak için uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler düzenlenirken, çocukların gereksinimlerinin yanında çevre koşulları göz önünde bulundurulmalıdır.
- Eğitim çocuğun bildiklerinden başlamalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanımalıdır.
- Çocuklar için en uygun öğrenme yöntemi oyundur.

- Eğitimde çocuğun, öz denetim geliştirmesine olanak sağlanmalıdır. Çocukla iletişimde onun kişiliğini zedeleyici şekilde davranmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer vermemelidir.
- Okul öncesi eğitim, çocuğun sevgi, saygı, işbirliği ve yardımlaşma gibi duygularını geliştirmelidir.
- Çocuğun bağımsızlığı desteklenmelidir. Yardıma gereksinim duyduğunda, yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
- Çocuğun kendisinin ve başkalarının duygularını fark edebilmesi sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimi ve program düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- Eğitime ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır (Aral ve diğ., 2002.s.16-18).

2.3.Eğitim Programı

Eğitimi geliştirmenin ölçütü insanı geliştirmektir. Bunun için de ideal insan davranışları standartlarına göre belirlenmiş eğitimin amaçlarının saptanması ve amaçlarla değerlendirme süreci arasındaki boşluğun doldurulması gerekmektedir. Bu boşluğun doldurulması için “Hangi gelişim özelliklerini taşıyan bireylerin davranışları? Nerede? Ne? Nasıl? Ne ile? Ne kadar süre içinde geliştirilecektir?” sorularını yanıtlamak söz konusudur. Genel ve özel amaçlardan, süreç ve sonuçların değerlendirilmesine kadar birbiriyle bağlantılı olan soruların yanıtlanması, eğitim süreçlerine bir bütünlük kazandıran eğitim programlarını oluşturur (Varış, 1996.s.11).

Literatür incelendiğinde program kavramı ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Kelimenin etimolojik yapısından hareket eden bir kısım uzmanlar “izlence” sözcüğünü, bir kısım uzmanlar yetiştirmekten yola çıkarak “yetişek” olarak kullanmışlar, ancak günümüzde daha çok “eğitim programı” olarak kullanılmıştır.

Demirel (2011) eğitim programını, “öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yolu ile sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” şeklinde tanımlamaktadır.

Ertürk (1984), eğitim programını yetiştirmekten yola çıkarak “yetişek” olarak kullanmış ve “düzenli eğitim durumlarının” önemini vurgulamıştır. Eğitim programı

içerisinde, öğrenciye kazandırılmak istenen davranışların önceden kararlaştırılıp bir sıraya konması; bu davranışları geliştirecek eğitim durumlarının düzenlenmesi; eğitim durumlarının istendik davranışları geliştirmedeki etkililik derecesinin araştırılmasının yani değerlendirmenin önemli olduğunu belirtmektedir.

Hass ve Parkay (1993) tarafından program, çağdaş ve geçmişteki teorilere, araştırmalara dayalı olarak geliştirilen, özel ve genel amaçları ve kazanımları olan, bireylerin eğitimlerini ve öğrenmelerini sağlayan deneyimler düzeni olarak tanımlanmıştır.

Program, Saylan (1995) tarafından insanoğlunun bireysel veya grup halinde mümkün olduğu kadar çabuk, ekonomik ve yeterli bir şekilde eğitme yollarını belirlemek amacıyla planların seçilmesi, düzenlenmesiyle ilgili çalışma alanı olarak tanımlanmıştır.

Varış (1996) programı, eğitim kurumunun ve sosyal çevrenin bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü etkinliklerin tümü olarak tanımlar.

Başaran (2008) ise, programı belli bir öğrenim çağında ya da belli bir alanda yetiştirilecek öğrencilerin, önceden belirlenmiş olan eğitim amaçlarına erişebilmeleri için gerçekleştirilen planlı eğitsel etkinliklerin tümü olarak tanımlar.

Eğitim programı geliştirirken en önemli ve göz önünde bulundurulması gereken noktalar; çocukların gelişimi, ilgi-ihtiyaçları, toplumun yapısı, gelenekleri, ebeveynler ve onların değerleri, öğretmenin özellikleri ve yeterlilikleridir. Birçok program toplum, öğretmen ve ebeveynlerin kabul ettiği amaçlar üzerine bina edilmiştir. Çocukların gelişimi, bakımı, ihtiyaçları için yapılacak çalışmalar program için sağlıklı bir seçim olmasını sağlayacaktır. (Catron, Allen, 2003.s.15-18). Eğitim programı içerisinde uygulanacak temel işler vardır ki bunlar; öğrencide geliştirilecek davranışın önceden kararlaştırılıp bir sıraya konması, bu davranışları geliştirecek öğrenme yaşantılarını geliştirecek eğitim durumlarının düzenlenmesi, eğitim durumlarının istendik ve beklendik davranışları geliştirmedeki etkililiğinin belirlenmesidir. Bunun yanında

uygulanan eğitim programının uygunluğunun, verimliliğinin kontrol edilmesi gerekir ki bu program geliştirme süreci içerisinde son derece önemlidir (Ertürk, 1984.s.13). Ayrıca program içerisinde kültürel değerlere önem verme çok önemli bir konudur ve bu programdan programa farklılık gösterebilir. Program toplumların, kültürlerin özelliklerini kendi içerisinde yansıtabilir ve ailelerin ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurur. Kısacası bir eğitim programı çocuğun, toplumun ve ailenin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır (Catron, Allen, 2003.s.15-18).

Sorunlara çözüm yolu bulmak daha iyi koşullarda yaşamak ve meslekleri iyi yapmak için eğitime gereksinim duyulur. Bu gereksinimleri ancak nitelikli, çağdaş bir eğitim programı karşılayabilir. Nitelikli bir eğitim programı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın ve yasaların gösterdiği şu ilklere uygun olmalıdır.

Eğitim programı,

- Öğrencilere özgürlükçü, çoğulcu ve katılımcı demokrasinin gerektirdiği davranışları kazandırabilmelidir.
- Demokratik, laik, sosyal hukuk devlet anlayışına, Çocuk Hakları ve İnsan Hakları Evrensel Bildirgesine uygun düzenlenmelidir.
- Öğrencilere yurtiçi ve yurtdışı barışına katkıda bulunmaya elverişli yaşantılar kazandıracak öğrenmeler içermelidir.
- Öğrencilere temel hak ve özgürlükleri koruma bilincini kazandırabilmelidir.
- Sosyal hukuk devletin ilkelerine aykırı olan engelleri, adaletsizlikleri ortadan kaldırmada öğrencileri yeterli kılabilmelidir (Başaran, 2008.s.331-338).

Öğretmene kılavuzluk edecek bir eğitim programında şu bölümler bulunur:

Öğrencilerin gelişim özellikleri. İyi hazırlanmış bir eğitim programı, öğretime alınacak çocuk, ergen ya da yetişkinin gelişimsel özelliklerini gösterir. Öğretim, gelişim özelliklerini, gelişim özellikleri de öğretimi etkiler.

Öğrencinin ulaşacağı eğitsel amaçlar. Eğitim programının uygulanacağı kademeye göre belirlenen, öğrencilerin kazanacağı davranışlar ve eğitsel amaçlar programda belirtilir.

Öğrenim yaşantıları. Eğitimsel amaçları gerçekleştirmeye araç olan yaşantıları kazandıracak öğrenim görevleri programda gösterilir.

Öğrenme ortamı. Öğrenmenin sağlanması için gerekli olan ortam ayrıntıları ile belirlenir.

Öğrenmenin gerçekleşmesi. Program öğrenmenin gerçekleşmesine ilişkin, ilke ve yöntemleri göstermekle birlikte uygulamaya kılavuzluk edecek örnekleri de verir.

Öğrenmenin değerlendirilmesi. Eğitimin amacının gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgili değerlendirme amaçlı bilgi toplama süreci program içerisinde verilir (Başaran, 2008.s.331-338).

Program kavramı ile ilgili düşünürken, program oluşturma sürecini düşünmek ve bu sürecin adım adım oluşturma farkında olmak gereklidir. Programı oluşturma süreci programın neyi hedeflediğini görmemizi sağlar. Programı oluşturma sürecinde aşağıdaki soruları göz önünde bulundurmak programın temelini oluşturma açısından önemlidir. Bunlar:

- Programı niçin düzenliyoruz? (amaç ve hedefler)
- Ulaşmak istediğimiz sonuçlar nelerdir? (kazanımlar)
- İsteddiğimiz sonuçlara nasıl ulaşacağız? (süreç)
- İsteddiğimiz sonuçlara ulaşıp ulaşmadığımız nasıl bilinecek? (değerlendirme) (Hewitt, 2006.s.262).

2.4. Okul Öncesi Eğitim Programı

0-6 yaş arası insan yaşamında dinamik olan süreçlerden birisidir. Okul öncesi dönem olarak da adlandırılan bu yaş aralığında çocuklar hızlı bir şekilde büyür, gelişir,

ilgileri değişir, çevresindeki çocuklardan etkilenirler. Bu yaştaki çocuklar için düzenlenecek eğitim programları çok önemlidir (Albrecht, Miller, 2004.s.27-30).

Erken ocukluk eğitim programı, genel ve belirlenmiş özel amaç ve kazanımları olan, öğretmenin gün içerisinde bu amaçları çocuklara kazandırmaya çalıştığı etkinlikleri barındıran, öğrenmenin gerçekleştiği, organize edilmiş eğitimsel ereve veya yapıdır. Okul ncesi programının amacı nedir? Ne yapmaya çalışır? Uzmanlar, erken çocukluk programının amacını çocukların sağlıklı gelişimini ve gelecek için gerekli olan becerilerin kazanımını uyumlu bir şekilde sağlamak olarak zetlemektedirler. Okul ncesi programları çocukların potansiyeline odaklanırlar. Çocukların potansiyeline odaklanma, programın niçin, nasıl, uygulanacağını etkiler. (Hirsh, 2004.s.5).

Günümüz şartları içerisinde okul öncesi dönemde çocukların değişen ve artan gereksinimeri ve ailede annenin de çalışmaya başlaması; okul öncesi eğitime ve bu bağlamda etkili bir eğitim programına olan ihtiyaı artırmaktadır (Saracho, Spodek, 2003.s.175-183).

Okul ncesi dönemdeki çocuğa gerekli bilgi, beceri, tutum ve temel alışkanlıkların kazandırılması ve çocukların toplumun değer yargılarını öğrenip uygulayabilmesi planlı bir eğitim ve rehberlik hizmetleriyle sağlanır. Bu rehberlik hizmeti de belirli bir “eğitim programı” dhilinde yapılmaktadır.

Okul ncesi eğitim kurumlarından çocuğun beklenen düzeyde yararlanabilmesi ve öğretmenin verimli olabilmesi, ancak eğitim programının iyi bilinmesi ve uygulanması ile mümkün olabilir. Okul ncesi eğitim programı başta çocuğun yaş ve gelişim düzeyine, bulunduğu çevrenin özelliklerine, çocuğun ve toplumun ihtiyaçlarına göre çeşitlenip, şekillenmektedir.

Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaçlarına ve okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşmak belirli bir eğitim programı sayesinde gerçekleştirilebilir (Aral ve diğ., 2002.s.60-61).

Uluslar arası bir kuruluş olan Amerikan Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği (NAEYC ve NACS/SPE) uzmanları öğretmenlere programın etkililiğini sağlamak için birtakım sorular belirlemişlerdir. Bu sorular aynı zamanda program konusunda dikkat edilmesi gereken noktalar açısından da önemlidir. Bunlar:

- Program interaktif öğrenmeyi ve çocuğun bilgisini yapılandırmayı sağlıyor mu?
- Program bilişsel, dil, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimi destekliyor mu?
- Program bilgi ve beceri kazandırırken aynı zamanda öğrenmeye karşı pozitif duygular geliştirmeyi sağlıyor mu?
- Program çocuk merkezli midir? Çocukların yaşantılarına ve önceki deneyimlerine uygun mudur?
- Kazanımlar çocukların yaşam deneyimleri ile bağlantı kuracak özellikte midir?
- Programdaki beklentiler gerçekçi ve ulaşılabilir midir? Çocuklar bilgi ve becerilere kolayca ve etkili bir şekilde ulaşabilir mi?
- Program bireysel farklılıklara duyarlı mıdır?
- Aileler ile etkili etkileşim sağlar mı?
- Aktif öğrenmeye ve öğrenme ortamında çocukların tercih yapabilmesine olanak sağlar mı?
- Çocuğa doğru yolu ve doğru seçeneği göstermekten çok, onu keşfetmeye ve araştırma yapmaya yönlendirir mi?
- Karar verebilme, muhakeme, problem çözebilme gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştirir mi?
- Aileler ve çocuklar arasında sosyal etkileşimi geliştirir mi?
- Çocukların hareket, duyuların uyarımı, temiz hava, dinlenme, beslenme gibi fiziksel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur mu?
- Çocukların güvenlik, ait olma, psikolojik rahatlığını göz önünde bulundurur mu?
- Öğretmene ve çocuklara esneklik sağlar mı? (Catron, Allen, 2003.s.15-17).

Uygulanacak olan okul öncesi eğitim programından eğitimsel anlamda yüksek verim alınması istenen sonuçtur. Programdan yüksek verimin alınabilmesi, programın

kalitesi ile ilişkilidir. Kalite, programın bütün bölümlerini olumlu ya da olumsuz yönde etkiler. Yüksek kalitede bir okul öncesi eğitim programının özellikleri şunlardır:

- Programın uygulandığı okullarda yetişkin ile çocuk arasındaki iletişim, çocuğun benliği ve diğerleri hakkında olumlu düşünce geliştirmeyi, saygı duymayı ve çocuğa olumlu destek sağlamaya fırsat sağlar.
- Program çocuğu öğrenme sürecine ve etkinliklere aktif bir şekilde katılımı için cesaretlendirir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların sürece aktif bir şekilde katılımına önem verir.
- Aile ve öğretmen arasındaki iletişim eğitimin daha kaliteli yapılabilmesine dayanır. Anne baba kendini programa katkısı olan bir katılımcı ve gözlemci olarak düşünür.
- Eğitimciler çocuk gelişimi, eğitimi ve aile hakkında yeterli eğitime sahiptir. Ayrıca eğitimciler programın vazgeçilmez bir unsuru olarak düşünülür.
- Okul yönetimi-yönetici çocukların öğrenme sürecinin kalitesi ve sürekliliği açısından çok önemlidir. Etkili yöneticilik, olumlu iletişim, toplumsal-ekonomik sorumluluklar, çalışanların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaya içerir.
- Programda çalışanların sayısı ve yapısı çocuğun bireysel gelişimini sağlayacak şekilde düzenlenir. Sınıfta eğitimci başına düşen çocuk sayısının az olması, çocuğun eğitimi açısından önemlidir.
- İç ve dış fiziksel şartlar çocuğun gelişimini, büyümesini ve keşiflerde bulunarak öğrenmesini sağlayacak şekilde düzenlenir. Fiziksel koşulların yeterliliği çocuk ve yetişkin arasındaki iletişimin ve eğitimin etkililiğini belirler.
- Çocukların ve yetişkinlerin sağlığı, güvenliği korunur. Kaliteli program hastalıklara, ani olabilecek kazalara hazırlıklıdır. Ayrıca çocuğa sağlık ve güvenlikle ilgili çeşitli beceriler kazandırır.
- Çocuklara eşit miktarda beslenme fırsatı sağlar. Ayrıca çocuklara sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazandırılır.
- Programın kalitesini belirleme amacıyla değerlendirme gereklidir. Değerlendirme programın, çocukların, ailenin ve çalışanların ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanır (Gordon, Browne, 2007.s.53).

Ayrıca Amerikan Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği (NAEYC) gelişimsel açıdan uygun bir program için birtakım ilkeler belirtmiştir. Bunlar:

- Çocuğun bütün gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurmak.
- Çocukların bildikleri ve yaşadıkları üzerine öğrenme sürecini bina etmek.
- Çocuğun kültürünü yansıtmaya olanak sağlamak.
- Program amaçlarının gelişimsellik, gözlenebilirlik ve çocukların becerilerine uygun olması özellikleri taşıması.
- Program uygulamaları içerisine teknoloji uygulamaları ve öğretme stratejileri entegre edilebilmelidir (Catron, Allen, 2003.s.158-159).

Okul öncesi eğitim programları, çocuklarla birlikte olan eğitimcilere uyguladıkları eğitimin genel amacına ulaşmasını, çocuklara ne öğretileneceği, çocukların gelişimlerinin hangi eğitim etkinlikleri ve hangi yöntemlerle destekleneceği, fiziksel ortamın nasıl oluşturulacağı, ailelerden eğitim süreci içinde nasıl destek alınacağı ve değerlendirmenin nasıl yapılacağını daha somut bir şekilde sunma adına çok önemlidir (Dodge, 1995.s.1177).

Eğitimde program geliştirme süreci, program öğeleri olan amaç (hedef), içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Bu da programın unsurları olan amaç (hedef), süreç ve değerlendirmeyi çok önemli kılmaktadır (Demirel, 2001.s.105-120). Bu bölümde okul öncesi eğitim programının bölümleri açıklanacaktır.

2.4.1. Amaç ve Kazanımlar

Çocuklar için güçlü ve etkili bir program oluştururken neyin amaçlandığı ve eğitim programının çocuklara neyi kazandıracağını belirlemek çok önemlidir. Bu, programın amaçlar kısmını oluşturmaktadır. Amaçlar, eğitim süreci sonunda kazanılması beklenen anahtar davranış, beceri ve tutumlar şeklinde ifade edilir (Henniger, 2005.s.281).

Eğitim birtakım kazanımlar tarafından şekillenen çeşitli etkinlikler olarak düşünülebilir. Bu etkinliklerden beklenen; çocuklarda çeşitli bilgi, beceri, tutum, algı ve ön görüşlülük oluşturmaktır. Eğitim programı içerisinde kazanılması beklenen bu özellikler amaçlar ve kazanımları oluşturur (Taba, 1962.s.195).

Amaç genel olarak varılmak istenen nokta olarak tanımlanabilir. Eğitimde amaç ise, kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler olarak ele alınabilir. Bu özellikler bilgi, beceri, değer, tutum, güdülenmişlik, kişilik vb. olabilir (Sönmez, 2009. s.23).

Wiles ve Bondi (1998) eğitimsel amaçları, bir eğitim programının kazanılmasını istediği davranışlara yönelik uygulanabilir olan ifadeler olarak tanımlarlar. Programın kapsamı benimsenmiş olan amaçlarla ortaya çıkar ve bu amaçlar eğitim uygulamalarının temelini teşkil eder.

Amaç, bir öğrencinin planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli bir özelliktir (Ertürk 1984.s.24).

Çocukların içinde doğdukları kültüre sağlıklı uyumlarında, bu kültürü tanımalarında, anlamalarında ve geliştirmelerinde başlıca etmen olan eğitimin gerek içerik, metot, süreç, değerlendirme v.b. sorunlarla ve gerekse sayısal sorunlarıyla bağlantılı her türlü soruya cevap olabilecek ve uygulamalara dayanak vazifesi görebilecek sistematik bir teoriye ihtiyaç vardır (Varış, 1996.s.94).

Milli eğitimin dayandığı teoriyi geliştirirken, eğitim amaçlarını değiştirmekten çok bunların dayanaklarının araştırılması ve eğitimin temellerinin incelenmesi gerekecektir. Meydana gelen sistematik teori, bir yandan “niçin, neden eğitiyoruz?” sorularını cevaplandıracak, bir yandan da yalnızca eğitimle varılmak istenen amaçları değil, aynı zamanda bu amaçların nedenlerini ortaya koyacaktır (Varış, 1996.s.94).

Milli eğitimde böyle bir teorik temelin önemi küçümsenemez. Etkili bir zihniyetin gelişmesine yardım edecek teorinin kullanılması hayati önem taşır. Milli

eğitimdeki bu tür çalışmalar, milli eğitimde sınırlı fikirlere ve tek düzeliğe değil, fikir zenginliğine, toplum içinde birlik ve beraberliğe, refaha ve mutluluğa götürücü olarak görmek gerekir. Böyle ideal bir eğitim teorisinin eğitim uygulamalarına geçişinde ilk aşama, eğitim amaçlarıdır (Varış, 1996.s.94).

Eğitim programı içerisinde amaçların çeşitli işlevleri bulunmaktadır. Eğitim amaçlarının işlevleri ve faydaları şu şekilde belirtilebilir:

- Eğitim amaçları okulun rolünü belirler.
- Eğitim amaçları okul politikasının tayininde temel teşkil eder.
- Eğitim amaçları okulda öğrenim tecrübelerinin seçimine rehberlik eder.
- Öğrenci ile ilgili kararlar verilmesinde rehberlik eder.
- Program değerlendirilmesinde amaçlar temel teşkil eder.
- Program geliştirilmesine olanak teşkil eder (Varış, 1996. s.94-97).

Program öğelerinden amaç boyutu ile ilgili hazırlık yaparken işe “ Bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusuna yanıt aramakla başlanır. Planlı eğitim, etkinlikler için ayrılan zamanın sınırlı olması nedeniyle eğitimle kazandırılması mümkün özellikler arasında en önemli sayılanlar belirlenerek öğrenciye kazandırılmaya çalışılmalıdır. Eğitimde amaçlar, öğretimi yönlendirmesi, öğretme-öğrenme işleminin yapılmasını, ortaya koyması ve ölçmelere kılavuzluk etmesi açısından gerekli görülmektedir. Amaçlar, öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir. Diğer bir anlatımla yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılacak istendik özelliklerdir. Bu özellikler; bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar olabilir. Bu beceri, bilgi, tutum ve yeteneklerin kazandırılması için amaçları ve bunların uygulanabilirliğini belirlemek önemlidir. Amaçları belirlemek hangi davranış ve becerileri içereceği ve bunları çocukların yaş-gelişim seviyelerine göre belirlemek anlamına gelir. Amaçların uygulanabilirliğine karar vermek ise eğitim ortamlarında çocuklara uygulanabilmesi, gerçekleştirilebilmesi anlamına gelir. Programın temel unsuru olan amaçlar uygulanabilir özellikte olmadığı zaman, program temel felsefesini gerçekleştiremez ve çocuklara kazandırılması düşünülen beceri, davranış ve tutumlar gerçekleştirilemez (Henniger, 2005.s.281).

Programın önemli bir unsuru olan amaçların belirli nitelikleri taşıması programın etkililiği açısından çok önemlidir. Bu nitelikler şu şekilde belirtilebilir;

- Amaçlar öğretmenin değil, öğrencinin ne yapması gerektiğini ifade etmelidir.
- Amaçlar, öğrenme ürününü gösterecek nitelikte olmalıdır.
- Amaç, öğrencilerin kazanacağı davranışları gösteren bir eylemle ifade edilmelidir
- Amaçlar kapsamlı aynı zamanda sınırlı olmalıdır.
- Amaçlar hangi gelişim alanı ile ilgili yazılıyorsa o alanın niteliklerine uygun olmalıdır.
- Amaçlar birbirini destekler nitelikte olmalıdır.
- Kendi içinde çelişki halinde bulunmamalıdır.
- İstenen davranış değişikliğini açıklayan bir yönde dile getirilmelidir.
- Amaçlar uygulanabilecek nitelikte olmalıdır.
- Toplum şartlarına ve ihtiyaçlarına cevap vermelidir.
- İnsanların temel ihtiyaçlarını karşılayacak yönde olmalıdır.
- Demokratik ideallere uymalıdır.
- Amaçlar, eğitim alacak grubun alması gereken değerleri yansıtmalıdır.
- Amaçlar, eğitimin geleceğe hazırlama misyonunu yerine getirmelidir.
- Amaçlar yazılı olarak belirtilmeli ve düzenli olarak değerlendirilebilmelidir (Bellon, Handler, 1982.s.26-28; Demirel, 2011. s.105-120; Varış, 1996. s.94-97).

Programın başarısı açık şekilde tanımlanan amaçların etkili bir şekilde kazandırılması ve uygulanabilirliğidir. Okul öncesi eğitimin amaçları çocukların yaşlarına göre beklentilere uygun olmalı, bireysel farklılıklara duyarlı olmalı, çocuğun gelişimini ve öğrenmesini sağlayacak geniş bir kapsama sahip olmalı, çocukların gelişimini, öğrenmesini desteklemeli ve değerlendirme aşamasında belirleyici olmalıdır. Amaçlar gelişimsel olarak uygun bir içeriğe, kazanımlara, uygulanabilirlik ve değerlendirilebilme özelliğine sahip ise, programın diğer unsurlarını, aileyi ve öğretmeni göz önünde bulunduruyorsa etkili olur.

Amaçların gelişimsel olarak uygun olup olmadığını belirlemek için aşağıdaki sorulara verilecek cevaplar çok önemlidir.

- Amaçlar, çocukların bireysel ihtiyaçlarını gidermek için kullanılabilir mi?
- Çocukların yaşlarına ve gelişimine uygun beklentileri yansıtır mı?
- Çocukların kültürel ihtiyaçlarına cevap verebilir mi?
- Programın genel özelliğini yansıtabilir mi? (Darragh, 2010.s.236-238).

Yukarıda da belirtildiği gibi amaç, kazandırılması istenen özellikler bilgi, beceri, tutum, değer, ilgiden oluşur. Kişi doğuştan bu özellikleri geliştirme yetisine sahip olarak dünyaya gelir. Eğitim ile bu özellikler donatılıp geliştirmeye çalışılır. Bunların geliştirilip geliştirilemediği dolaysız olarak kontrol edilemez. Ancak bireyin davranışlarına bakılarak bir sonuca varılabilir. Herhangi bir amaç davranışa dönüştürülemiyorsa, davranış olarak gözlenemiyorsa, o amacın varlığından ya da gerçekleştirildiğinden söz edilemez. Üstelik bilgi, güç, beceri, alışkanlık gibi özelliklerden herkes aynı anlamı çıkaramayabilir. Herkesin en azından benzer anlamı çıkarabilmesi için o özelliğin, amacın göstergesi olan davranış ve kazanımların belirlenmesi gerekir (Sönmez, 2009. s.45-50).

Kazanım, amacın düzenlenmiş ve planlanmış yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan davranış veya davranış cinsinde ifade etmeye uygun davranışlar olarak tanımlanmıştır. Bu özellikler bilgi, beceri, yetenek, tutum gibi doğrudan gözlenemeyen, ancak davranışlar yoluyla bireylerde var olarak kabul ettiğimiz özelliklerdir. Bu anlamda amaçların sadece özellikler şeklinde belirtilmesi yeterli olmayacaktır. Çünkü eğitim durumlarının düzenlenmesinde ve değerlendirilmesinde ölçütler takımı olarak kabul edilen amaçların birey tarafından kazandırılıp kazandırılmadığına karar vermek ve gözlemek çok önemlidir. Amaçların işlevsel olması ve amacına hizmet etmesi için davranışa dönüştürülmesi gereklidir. Bu da program içerisinde kazanımları ifade etmektedir (Demirel, 2011. s.105-120). Amaçların, kazanım veya davranış olarak ifade edilmesinin gerekliliği şunlardır:

- Eğitimde her türlü değerlendirme işleminin yapılabilmesi için, davranışların hem niteliksel, hem de niceliksel olarak ifade edilmesi gerekir.
- Eğitim durumlarının düzenlenebilmesi için, diğer koşullarla birlikte davranışların hem niteliksel, hem de niceliksel olarak belirlenmesi gerekir.
- Açık bir sistem olan eğitimde her türlü düzenleme, yenileme, onarma, sistemi yeniden kurma gibi etkinliklerin yapılabilmesi için sistemce kazandırılacak davranışların bilinme zorunluluğu vardır.
- Ölçütler, standartlar sağlamak için, davranışların belirlenme zorunluluğu vardır.
- Sistemde çalışan kişilerin (yönetici, öğretmen, hizmetli) yönetilmesinde, değerlendirilmesinde, yetiştirilmesinde, eş güdüm sağlanmasında, sistemce kazandırılacak davranışların belirlenmesinin zorunluluğu vardır.
- Eğitim istendik davranış değiştirme süreci olduğu için davranış yazmak, eğitimin gerekliliği haline gelmiştir (Sönmez, 2009. s.45-50).

Kazanımları yazarken uyulması gereken kurallar şunlardır;

- Yazılan her kazanım hangi amaçla ilgiliyse, o amacın niteliklerine uygun olmak zorundadır.
- Kazanım ifadeleri açık ve seçik olarak ifade edilmelidir.
- Kazanımlar binişik değil, bitişik olmalıdır. Yani bir kazanımın kapsadığı alan diğer bir davranışın kapsadığı alanın bir kısmını içermemelidir.
- Kazanım ifadeleri hem sınırlı, hem de kapsamlı olmalıdır.
- Kazanımlar kolaydan-zora, basitten-karmaşığa, somuttan-soyuta doğru sıralanmalıdır.
- Kazanımlar öğrenciye göre olmalıdır.
- Kazanımlar öğretmenin yapacaklarını değil, öğrencinin yapacakları olmalıdır (Sönmez, 2009. s.45-50).

2.4.2. Süreç

Program geliştirme çalışmalarında süreç boyutunu eğitim durumları- etkinlikler, sınıf ortamı (ilgi köşeleri) ve materyaller oluşturmaktadır. Süreç, programın uygulamaya dönük boyutunu ifade etmektedir.

Süreç boyutu, eğitim durumları-etkinlikler, planlama, etkinlikleri uygulama, günlük sınıf deneyimlerini ifade eder. Eğitim durumları çocukların gelişimlerine dayanan amaç ve kazanımları temel alarak uygulanır. Eğitim durumlarının uygulanması etkili bir sınıf ortamına ve uygun öğretme stratejilerini gerçekleştirebilmeyi de gerektirir. Planlamanın yapılması ve eğitimin uygulanması süreci, yazılı doküman ile gerçek sınıf uygulamalarının arasında bir bağıdır (Catron, Allen, 2003.s.17).

Günlük eğitim programında çocuklara yönelik öğrenme yaşantıları etkinlikler aracılığıyla sağlanmaktadır. Etkinlikler çocukların gelişim alanlarına, dikkat sürelerine göre çeşitlilik göstermektedir. Çocuklara istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan yaşantıların düzenlenmesi bu aşamada ele alınmaktadır. Öğrencilere istenilen davranışın verilebilmesi için yaşantıların etkili bir biçimde düzenlenmesi gerekir. Diğer bir anlatımla, bu yaşantıların düzenlenmesinde belli ölçütlerin olması ve öğrenmelerin nasıl olduğunun bilinmesi gereklidir. Bu nedenle etkinlikler-eğitim durumları öğrenci açısından öğrenme yaşantıları, öğretmen açısından da öğretme yaşantıları olarak düşünülebilir. Öğrenme etkinlikleri içerisinde öğrenciyi merkezde tutabilmek için amaçlar ile tutarlı etkinliklerin neler olabileceği iyi bir şekilde düşünülmeli ve buna uygun öğrenme etkinlikleri seçilmelidir (Aral ve diğ. 2002.s.89-90.; Demirel, 2011. s.105-120).

Eğitim durumlarının etliliğini sağlanması adına belirli kurallar bulunmaktadır Bunlar:

- Eğitim durumları belirlenmiş olan amaçlara ulaşmayı sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Örneğin amaç “problem çözme becerisini geliştirmek” ise etkinlikler bu amacı geliştirici nitelikte olmalıdır.

- Düzenlenmiş olan etkinlikler çocuklara göre planlanmalı ve çocuklardan etkinlik içerisinde memnun olmaları göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuk etkinlik içerisinde memnun olmadığı veya istekli olmadığı takdirde etkili bir öğrenme sağlanamaz. Bu durum öğretmenin çocukları iyi bir şekilde tanımasını ve gelişimlerinin farkında olmasını gerektirir.
- Eğitim durumları çocukların başarabildiklerinden, önceki yaşantılarından ve becerilerinden esinlenerek planlanmalı. Bu durum da öğretmenin çocukların gelişimlerinin farkında olmasını gerektirir.
- Etkinlik içerisinde yönergeler kısa, açık ve öz olmalıdır.
- Çocukların karar verebilme, problem çözme, üretkenlik becerilerini geliştirmelidir.
- Etkinlik güvenli olmalıdır.
- Farklı seviyedeki yeteneklere uygun olmalıdır.
- Yaş grubuna uygun olmalıdır.
- Etkinlikler aktif/pasif, dışarıda/ içeride, öğretmenin başlattığı/çocuğun başlattığı, bireysel/grup etkinlikleri olarak düzenlenmelidir.
- Oyun, çocukların günlük etkinliklerinde temel etkinlik olarak belirlenmelidir (Catron, Allen, 2003.s.158; Tyler, 1949.s.83-100).

Milli Eğitim Bakanlığı 36-72 Aylık Çocuklar İçin 2006 Okul Öncesi Eğitim Programında amaçları gerçekleştirmek ve çocukların gelişimini desteklemek için dokuz çeşit etkinlik bulunmaktadır. Bunlar:

- Serbest Zaman Etkinliği
- Sanat Etkinliği
- Türkçe Dil Etkinliği
- Oyun ve Hareket Etkinliği
- Müzik Etkinliği
- Fen ve Matematik Etkinliği
- Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinliği
- Drama Etkinliği
- Alan Gezileri (M.E.B. 2006).

Etkinliklerin başarılı bir şekilde uygulanması adına etkili bir sınıf çok önemlidir. Etkili sınıf; öğretmen ve çocukların ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran, oyun ile öğrenmeye, programın amaçlarının uygulanmasına olanak sağlayan, çocuğun keşfetmesine, zevk alarak vakit geçirmesine, sağlıklı bir şekilde beslenmesine, dinlenmesine ve sağlık koşullarının da önemli olduğu bir ortamdır. Sınıf içerisindeki ortamın ve materyallerin çocukların kendi başına karar verebileceği, keşfetmenin zevkini yaşayabileceği şekilde düzenlenmesi çok önemlidir. Ayrıca çocukların kendilerini ifade edebilmesi için sınıf, dramatik oyun, gerçek ve hayali düşüncelerini uygulayabilecekleri, problem çözme becerilerini geliştirebilecekleri özelliklere sahip olmalıdır.

İyi düzenlenmiş bir sınıf planlarken öncelikle “Ne yapılacağı?” sorusunun cevabı belirlenmeli ve bu cevaplara göre sınıf düzenlenmeli, sınıf içerisinde meydana gelebilecek problemler en aza indirgenmeli ve ayrıca sınıfta çeşitli öğrenme merkezleri bulunmalıdır. Bu köşeler arasında geçişler kolay olmalı, çocukların ilgisini çekmeli ve etkin katılımları sağlanmalıdır. Sınıfta çocukların yapamadıklarından çok yapabildiklerine dikkat çekilmelidir (Catron, Allen, 2003.s.94-95).

Yukarıda da bahsedildiği gibi iyi düzenlenmiş bir sınıf ortamında etkinlik köşeleri ve bu köşelerde çocuklar için materyaller bulunur. Köşelerde bulunan bu materyaller çocukların gelişimlerine, yaşlarına, çocuk sayısına ve programın amaçlarına uygun olmalıdır.

Erken çocukluk eğitiminde ilgi köşesi oluşturmak, çocukların bilgi ve becerilerini arttırmaları anlamına gelmez. İlgi köşesinin oluşturulmasında önemli olan, mevcut fiziksel ortam, köşelerin sayısı ve türü, materyaller, çocukların ilgileri, becerileri, yetişkinlerin gözlemleri, geri bildirim ve değerlendirmelerin yapılmasıdır. Köşelerin amaçlarına uygun bir şekilde olması için süreç amaçlı ve planlı bir şekilde uygulanmalıdır. Bunun için ilgi köşelerini düzenlerken altı noktaya dikkat edilmelidir. Bunlar;

1. Köşeler oluşturulurken öğretmen çocuklarla ilgili bilgi, gözlem ve onların gelişim seviyelerini göz önünde bulundurmalıdır. Köşede meydana gelecek olan etkinlikler için şu sorular sorulmalıdır;
 - İlgi köşeleri uzun dönemli amaçlara nasıl katkı sağlar?
 - Çocukların kazanımı ne olacaktır?
 - İlgi köşeleri çocukların geçmiş yaşantıları üzerine mi bina edilmiştir ve geçmiş yaşantılarını nasıl destekler?
 - Kavram ve fikirlerin sunumu için en iyi yol mudur?
 - Çocuklar eğlenceli bir şekilde zaman geçirebilirler mi?
 - Köşe, materyaller, etkinlikler çocukların gelişim seviyelerine göre mi düzenlenmiştir?
 - Köşede bulunan materyaller keşiflerde bulunmayı sağlıyor mu?
 - Köşenin etkililiği ve sonuçları nasıl değerlendirilebilir?
2. Köşeler durağan olmanın yerine değiştirilebilir ve esnek olmalıdır.
3. Çocukların gelişim alanlarını desteklemek, gelişim alanlarındaki dengeyi sağlamak için günlük veya belirli aralıklarla çeşitli köşeler düzenlenmelidir.
4. Çocuk etkinliğe başlamadan önce cesaretlendirilmeli, yeni materyal ve etkinlik ile ilgili süreç geçirmelidir.
5. Köşeler farklı gelişim alanları için düzenlenebilmelidir. Önceki gün bilişsel gelişim için kullanılan bir köşe sonraki gün dil gelişimi için de kullanılabilirdir.
6. Çocuklarla köşelerdeki süreç ve öğrenme deneyimleri ile ilgili olarak iletişimde bulunulmalıdır (Kostelnik, Soderman, Whiren, 2004.s.120-128).

Materyal, okul öncesi eğitim programlarındaki etkinliklerin, köşelerin ve gelişimsel uygulamaların temel öncüsüdür. Materyal, çocuklara çalışma kitaplarından daha etkili öğrenme fırsatları sağlar; dil, bilim, sanat, müzik, köşelerinde bulunarak çocuğun gelişimini destekler. Çocuk için bilgiyi ilk elden yapılandırarak öğrenme daha kalıcı bir öğrenme yöntemidir. Materyaller de ilk elden öğrenme açısından çok önemlidir. Örneğin, çocuk bitkiler ile ilgili bilgisini onları yetiştirerek; coğrafya

bilgisini haritalarla uğraşarak; okuma yazma ile ilgili becerilerini dil materyalleriyle uğraşarak yapılandırır. Materyallerin seçimi ve kullanımı ilgili birtakım kurallar sıralanabilir. Bunlar:

- İlk elden deneyim sağlayacak somut ve gerçek materyal sağlama,
- Güvenli, eksiksiz, kullanılabilir materyal sağlama,
- Sağlam ve kaliteli materyal sağlama,
- Materyallerin uygun kullanımını sağlama,
- Çocukların materyallerin depolanması, organize edilmesi, bakımı konusunda görev almalarını sağlama ve kullanımı ile ilgili kuralları sunma (Kostelnik, Soderman, Whiren, 2004.s.120-128).

Okul öncesi eğitim ortamlarında etkin öğrenme ancak materyallerle olabilmektedir. Materyallerin olmadığı yerde veya yetersiz olduğu yerde etkin öğrenmeyi gerçekleştirmek mümkün değildir. Çocuklar için hazırlanmış materyaller, günlük yaşamda kullanılan materyallerin çocuk boyutunda olanlarından seçilmelidir. Örneğin tavalar, tencereler, tahta parçaları, kitaplar, kâğıtlar, kutular gibi materyaller bunlardan bazılarıdır. Sınıf içerisindeki bu materyallerin çocukların ilgisini çekmek ve istekli bir şekilde oynamalarını sağlamak amacıyla hepsini aynı anda sunmak yerine zaman zaman değişiklik yaparak, dönüşümlü çocukların ilgisine sunmak daha yerinde bir davranış olacaktır (Kandır ve diğ., 2010.s.14-15).

2.4.3. Değerlendirme

Erken çocukluk yıllarının önemi alandaki uzmanlar tarafında kabul edilmiş bir gerçektir. Ekonomistler, sosyal bilimciler ve kanun yapanlar çocuğun gelişim alanlarını destekleyebilmek ve böylece ülkenin geleceğini olumlu bir şekilde etkileyebilmek için bu yaş aralığını dikkatli bir şekilde incelemektedirler. Bu durum bu yaş çocuklarının gelişimlerinin farkında olmayı, bu yaş aralığına verilen eğitim süreci içerisinde çocuklar hakkında bilgi toplamayı ve eğitimin verimliliğini belirleyebilmek adına değerlendirmeyi, programın çok önemli bir unsuru haline getirir (Brassard, Boehm, 2007.s.30-33).

Değerlendirmenin temeline inilerek sorulacak “Niçin çocuk hakkında bilgi topluyoruz?” sorusuna verilecek cevap değerlendirmenin program içerisinde niçin önemli olduğunu anlamaya yardımcı olacaktır. Çocuk hakkında bilgi toplamamanın amacı şu şekilde sıralanabilir: çocuğu ne öğretilecek ve nasıl öğretilecek, öğretim nasıl değiştirilmelidir, erken çocukluk döneminde olan çocukların ebeveynlerini bilgilendirmek ve raporlaştırmak, özel eğitime ihtiyacı olan çocukları belirleyebilmek (Mindes, 2007.s.10-12).

Değerlendirme sırasında detaylı bilgiler elde edilir ve çocukların gelişimleri ile ilgili olağanüstü durumların da farkına varılabilir Değerlendirme ile çocukların neye ihtiyaç duydukları, nasıl aktif oldukları ve gelişimleri hakkında bilgi sahibi olunur. Bu bilgiler eğitim sürecini planlamak için kritik bir öneme sahiptir. Ayrıca anne babalar eğitim süreci içerisinde çocukların gelişimi hakkında veya çocuklarının özel eğitime ihtiyacı olup olmadığı hakkında bilgi sahibi olmak isterler. Değerlendirme, çocuklar hakkında yapılan gözlemlerin ve kayıtların anne babalarla da paylaşılmasını ve ulaştırılmasını mümkün kılar. Böylece anne babaların çocukları ile ilgili geliştireceği destek daha anlamlı hale gelir (Wortham, 2006.s.201).

Kısaca değerlendirme; gözlemde bulunma, kayıt tutma, çocuğun yaptığı çalışmaları belgeleme, anne babalarla iletişim kurma ve eğitim uygulamalarını değerlendirme sürecidir (Hirsh, 2004. s.15).

Değerlendirmenin yapılabilmesi için çeşitli değerlendirme araçları kullanılabilir. Değerlendirme, gelişim alanlarını değerlendiren kontrol listeleri, standart testler, gözlem formları ile gerçekleştirilebilir. Bu araçlar değerlendirmeyi daha etkili yapmada, hangi alanda neye ihtiyaç olduğunu belirlemede ve özel eğitime ihtiyaç olup olmadığını belirlemede oldukça etkilidirler. Ayrıca kullanılan araçlardan elde edilen bilgiler öğretmenin eğitim uygulamaları, çocukların gelişim ve öğrenmeleri hakkında geri bildirim sağlayacaktır (New, Cochran, 2007.s.34-37; Wortham, 2006.s.201). Değerlendirme sürecinde bilgi toplamak için kullanılacak olan yöntemler çocuklar arasında ayrımcılık yapmadan, sürekli uygulanarak ve çocuğun süreci

anlamlandırabilecek yapıda olmalıdır. Ayrıca kullanılan değerlendirme yöntemlerinden elde edilen bilgileri eğitimin diğer paydaşları kullanabilmelidir (Mindes, 2007.s.10-12).

Çocukları sağlıklı bir şekilde değerlendirebilmek için bazı noktalar göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar:

- *Değerlendirme, çocuklar için fayda sağlamalıdır.* Çocuklar hakkında doğru bilgi toplama zor ve stresli bir iştir. Bu zorluk içerisinde yapılan değerlendirme çocuklara dönük faydasının olması, eğitim içerisinde kullanılması ve diğer birimlerle paylaşılması amacıyla açık ve net bir şekilde yapılabilmelidir.
- *Değerlendirme özel amaçlar için uyarlanabilmeli ve bu amaçlar doğrultusunda geçerli, güvenli ve uygun olmalıdır.* Özel bir amaçla kullanılacak değerlendirme yönteminin geçerliliği, başka amaçlar doğrultusunda kullanılması sırasında gerekli değildir. Yapılan yanlışlardan biri özel amaçlar için kullanılan değerlendirme araçlarını farklı amaçlar için de kullanmaktır. Uzmanlar tarafından önerilen, değerlendirme araçlarının özel amaçlara uygun olmasıdır.
- *Değerlendirme çocuğun değişen ve gelişen yaş özellikleri açısından uygun, geçerli ve güvenilir özellikte olmalıdır.*
- *Değerlendirme bilgi toplama yöntemi ve içeriği açısından yaşa uygun olmalıdır.* Çocukları değerlendirme yaşına uygun bilişsel, dil, sosyal, duygusal, fiziksel gelişimi ve öğrenmesini kapsayan içerikte yapılmalıdır.
- *Değerlendirme yöntemi, çocuğun becerilerini sergileyebildiği çalışmalar doğrultusunda uygulanmalıdır.*
- *Değerlendirme sırasında ebeveynler önemli bilgi kaynağı ve partner olarak düşünülmelidir.* Çocukları değerlendirme sırasında çeşitli kaynaklardan yararlanılması gerekir. Bu kaynaklardan birisi de çocuk hakkında ilk elden bilginin sağlanabileceği anne babalardır. (Morrisson, 2003.s.158).

Etkili bir değerlendirmenin düzenlenmesinde bu noktaların yanında değerlendirme süreci, sistematığı, düzenli oluşu ve çocuğun günlük okul yaşantısındaki yaptıklarına dayanması da çok önemlidir. Kapsamlı bir değerlendirme süreci aşağıdaki faktörleri göz önünde bulundurmalıdır:

- Grup içersinde ve birey olarak çocuk,
- Çocuğun yanında aile, öğretmen, yönetici, toplum gibi eğitimin diğer paydaşları,
- Programın felsefesi ve stratejisi,
- Değerlendirme sürecinin amacı,
- Mevcut yöntemler, yöntemlerin doğruluğu, kullanılabilirliği ve sonuçlarını anlamlandırabilme (Mindes, 2007.s.10-12).

Değerlendirme devam eden bir süreçtir ve öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini arttırdığı oranda değerli olur. Değerlendirme bazen çocuğun içerisinde bulunmuş olduğu eğitim ortamındaki başarısını değerlendirme olarak algılanmaktadır. Ancak çağdaş eğitim anlayışında değerlendirme sadece okul başarısı ve bilişsel başarıyı değerlendirme değil aynı zamanda tüm gelişim alanlarını göz önünde bulundurma, çocuğun ilgi-ihtiyaçlarını da sürecin içerisine katmaya önem verir. Etkili bir değerlendirme eğitim için birçok fırsat sunar. Etkili değerlendirmenin olabilmesi için çeşitli kriterlerin olabilmesi gerekmektedir. Bunlar;

-Devamlılık: Değerlendirme zaman isteyen ve belirli bir süreç içerisinde gerçekleşen bir olaydır. Öğretmen çocuğu zaman içerisinde değerlendirir ve değişimlerini göz önünde bulundurur.

-Uygunluk: Değerlendirmenin uygunluğu, eğitimin beklentileri ve amaçları doğrultusunda değerlendirme yapmaktır. Eğitim programlarının genel ve özel amaçları bulunmaktadır. Değerlendirme sürecinde bu amaçlar da göz önünde bulundurulmalıdır.

-Geçerlilik: Yapılan değerlendirmenin türüne göre değerlendirme aracı kullanmaktır. Değerlendirme aracı, değerlendirmenin amacını yerine getirebilme özelliğine sahip olmalıdır. Aksine, amacına uygun olmayan araç ile yapılan değerlendirmeler geçerli ve etkili olmaz.

-Objektiflik: Değerlendirmenin tarafsızca yapılmasıdır. Öğretmenin kendi duygu ve düşüncelerini katmadan olanı, çocuğun yaptığını aynen değerlendirmeye dâhil etmesi önemlidir. Böylece gerçekçi bir değerlendirme yapılmış olur (Bellon, Handler, 1982).

Uygun kriterler doğrultusunda yapılmaya çalışılan değerlendirme süreci içerisinde çeşitli unsurlar bulunur ve bu unsurlar değerlendirme sonunda şu şekilde etkilenirler:

Cocuk:

- Çocuğun ne bildiği belirlenir,
- Çocuğun yetenekleri belirlenir,
- Çocuk hakkında uygun eğitimsel kararlar belirlenir,
- Çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak uygulamalar planlanır,
- Çocuk hakkında diğer kurumlara uygun ve geniş bir tanımlama yapılır.

Aile:

- Ailelere, çocuğun gelişimi ve öğrenme süreci hakkında bilgi sahibi olurlar,
- Programın çocukları olumlu etkileyip etkilemediği hakkında bilgi sahibi olurlar.

Öğretmen:

- Çocukların becerilerinin farkına varır,
- Etkinlik planı ve seçilecek amaçları belirler,
- Yeni sınıf düzeni oluşturur,
- Materyal seçimini belirler,
- Etkinlik uygulamalarının nasıl yapılacağı ile ilgili kararlar alır,
- Çocuğun öğrenme sürecini takip eder,
- Çocukların bireysel ihtiyaçlarının farkına varabilir (Morrisson, 2003.s.134-135).

Değerlendirmenin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi, çocuğun eğitim ve gelişimi açısından çok önemlidir. Değerlendirme sonucunda elde edilen bilgi çocuğun gelecekteki eğitimsel sürecini etkiler. Ancak değerlendirmenin sağlıklı bir şekilde yapılması ve çocuk hakkında çeşitli kararların alınabilmesini engelleyecek çeşitli durumlarla da karşılaşabilir. Okul öncesi eğitim programları içerisinde yapılan

değerlendirmelere engel olabilecek temel üç unsur sıralanabilir. Bunlar; aile, bilgi eksikliği, değerlendirme için ölçüm zorlukları.

Aile ilgili engeller, aile ve öğretmen arasında problemlerin yaşanması, sağlıklı bir iletişimin olmaması (ailenin değerlendirme sürecine katılmamasına sebep olur), aileye çocuğun zor anlarında başa çıkabilmesi için gerekli desteğin verilmemesi, okul-aile ve diğer kurumlar arasındaki iletişim kopukluğu ve ailelerin diğer sosyal kurumlar ile iletişiminin yetersiz olmasıdır.

Çocuklar ile eğitim sürecinde birlikte olan kişilerin bilgi, beceri, tutum, deneyim ve eğitimleri. Çocuklarla ve aileleri ile çalışma konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenler çocukları değerlendirme süreci, kullanılacak yöntem ve araçların kullanımında zorluk yaşamaktadır. Bu etkenler de değerlendirme sürecini engellemektedir.

Kullanılacak değerlendirme araçlarının yeterli geçerlik ve güvenirlikte olmaması ve araçların uygulanabilir özellikte olmaması değerlendirmenin yapılmasını engelleyebilmektedir (Brassard, Boehm, 2007.s.30-33).

2.4.4.Aile Katılımı

Genelde formal eğitimin, eğitim yılının başında başladığı düşünülür. Ancak eğitim daha önceleri başlar. Çocuk okula başlamadan önce okul, öğretmen ve sınıf hakkında büyük kardeşlerinden, oyun arkadaşlarından ve anne-babasından elde ettikleri ile çeşitli tutumlar oluştururlar. Bu noktada aile, çocuk ve eğitim için çok önemlidir (Hess, Croft,1975.s.120-122). İlk olarak çocuğun bilişsel, dil, sosyal, duygusal gelişimi evde başlar. Aile çocuğu bazen direk, bazen de destekleyici ve onaylayıcı tutumları ile dolaylı etkiler. Bu nedenle okul ve ev arasındaki iletişim çocuğun öğrenmesini ve gelişimini etkiler, zenginleştirir ve geliştirir. Bu durum erken çocukluk eğitim programları içerisinde önemli bir unsur olan aile katılımını gerekli kılmaktadır (Kostelnik, Soderman, Whiren, 2004.s.205-207).

Aile katılımı; anne babaların ve ailenin diğer üyelerinin çocukların gelişimi ve eğitimine katkıda bulunmaları için okul öncesi eğitim programına katıldıkları bir süreçtir. Aile katılımı sonucunda aile ile etkili bir iletişim kurulur ve bu da çocuklar hakkında birçok önemli bilgi elde edilmesini sağlar. Elde edilen bu bilgiler de eğitim sürecini daha etkili kılmak için kullanılır. Geleneksel eğitim anlayışı içerisinde öğretmen aile ile yılda birkaç kez görüşürken, çağdaş eğitim programlarında bu sayı daha artmaktadır. Bu da ailenin eğitim içerisinde öneminin arttığını göstermektedir. Aile katılımı çeşitli formlarda düzenlenebilir. Aile sınıfa davet edilerek etkinliklere katılabilir, uzmanlık alanlarında yararlanılabilir v.b. etkinlikler düzenlenebilir (Şahin, Özyürek, 2010.s.48; Eliason, Jenkins, 2003.s.61).

Aile katılımı okul öncesi dönem içerisinde yeni bir konu değildir. Çocuklar için etkili bir eğitim, aile katılımını da içermektedir. Bu noktadan hareket ederek okul öncesi eğitimde aile katılımı için birtakım öneriler sunulabilir;

- Aile üyelerine, çocuğun yaşamında çok önemli bir partner olduğu göz önünde bulundurularak ortam sağlanabilir,
- Ailenin program ile etkileşimi zenginleştirilebilir,
- Aileyi program ve çocuk ile ilgili karar alma sürecine dâhil edilebilir,
- Ailelere sınıf içerisinde gözlem yapabilme ve gönüllü olarak çalışabilmeleri için olanak sağlanabilir,
- Çocukla ilgili bilgiler aileden alınabilir,
- Çocuk okula başladığı zamanlarda aile ile birlikte dereceli ve destekli geçişi sağlanabilir (Kostelnik, Soderman, Whiren, 2004.s.105-110).

Bu öneriler gerçekleştirilerek okul-aile arasındaki olumlu bir bağ kurulduğu zaman eğitim ve öğretim istenilen düzeyde gerçekleşir. Okul ve aile arasındaki kurulacak iş birliğine okul öncesi dönemde başlanması ve okul yılları boyunca sürdürülmesi, çocukların davranışlarını ve akademik başarılarını etkilemekte ve olumlu yönde artırmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında okul ve aile arasındaki iş birliği okulun aileyi ve çocuğu daha iyi tanımasına yardım ettiği gibi, ailenin de okulu daha iyi tanımasına olanak sağlar. Öğretmenin aileyi daha iyi tanıması çocuğu yakından

tanınmasına olanak sağlar. Ailedeki disiplin, bireyler arası iletişim, anne babanın çocuğuna karşı tutum ve davranışlarının bilinmesi öğretmenin çocuğu değerlendirmesinde yardımcı olması açısından önemlidir (Şahin, Özyürek, 2010.s.50).

Anne baba ve öğretmenler arasındaki ilişki yönetsel işler çevresinde oluşabilir. Ancak öğretmen ve anne babanın etkileşimde bulunacakları başka ortak noktaları da bulunmaktadır. Her ikisi de çocuğun gelişimi ve büyümesine kendilerini adanmışlardır. Bu noktada ayrı ayrı sorumlulukları vardır. Ancak çocuk için daha etkili bir ortamın hazırlanması adına birliktelik, ortak hareket etmek daha etkili olacaktır. Öğretmen ve anne babaların birliktelikleri özellikle çocuklara etkili bir okul deneyimi hazırlama adına çok önemlidir (Hess, Croft, 1975.s.120-122).

Öğretmen ve anne babaların birlikteliğinin en önemli sebebi, ailenin çocuğun gelişimi ve eğitiminde çeşitli şekillerde etkili olmasıdır. Aile katılımının diğer amaçları şu şekilde sıralanabilir;

- Aile katılımı çalışmalarıyla anne babalara eğitim verilerek çocuklarının okul öncesi eğitimlerine destek olabilmeleri sağlamak,
- Çocuğun tüm gelişimleriyle ilgili aileleri bilgilendirmek ve gelişimlerinin desteklemek için ailelere destek olmak,
- Çocuğu ailede öğrenme ortamına katkıda bulunmak ve öğretimi daha etkili hale getirmek,
- Çocukta görülen olumlu değişikliklerin devamlılığını sağlamak,
- Ailenin kendi çocuğunu daha iyi tanınmasına yardımcı olmak ve onun yaşamındaki önemli rolünü pekiştirmek,
- Doğru anne-baba tutumları kazandırırken, hatalı davranışları değiştirmek, çocuğun hatalı davranışlarını nasıl değiştireceğini öğretmek ve bu tutumların kalıcılığını sağlamak,
- Çocuğun evdeki öğrenme ortamlarını zenginleştirmek ve aileye çocuğun ev ortamında öğrenebileceği deneyimler hakkında bilgi vermek,
- Çocukların özel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için yeni beceriler oluşturmaya yardım etmektir (Şahin, Özyürek, 2010.s.51-52).

Aile katılımının çocuk, aile ve program açısından çeşitli kazanımları bulunmaktadır. *Çocuk açısından kazanımları*; anne babalar çocukların okula uyumları konusunda çok önemlidirler. Anne babalara kendilerinin okul tarafından kabul edilmediğini hissettiklerinde, çocuklarını olumsuz yönde etkileyeceklerdir. Ancak anne babala okul tarafından kabul edilir, saygı duyulursa çocuğunun daha olumlu tutumlar geliştirmesinde etkili olur. Çocuklar kendilerini okula hazırlayacak ve okuldaki öğrenmelerini destekleyecek beceri ve tutumlar öğrenebilirler. Evlerinde anne babaları tarafından bu beceri ve tutumlar doğrultusunda daha çok desteklenen çocuklar, daha kalıcı öğrenme gerçekleştirirler. Aile katılımı sonunda çocuğun içinde bulundukları ev ortamından gelen farklılıklar en aza indirgenir ve ilköğretime hazır bulunuşlukları sağlanır. Ayrıca çocuklar ailelerini ve okulu iş birliği içerisinde görmesi, okula karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlar. *Aile açısından*; aile katılımı yalnızca okula devam eden çocukları değil, evdeki diğer çocuklarda bu durumdan faydalanmaktadır. Aile katılımı sonucunda elde edilen bilgiler anne babaların bilgilerini artırmakta ve çocuklarına karşı olumlu tutumlar sergilemesini sağlamaktadır. Aile katılımı sonunda anne babalar da çeşitli kazanımlar ele etmektedir. Çocukların eğitiminde kendi rollerinin öneminin, ilgi, yetenek ve becerilerinin farkına varırlar ve becerilerini geliştirirler. Kuruma, öğretmene ve anne baba olarak kendilerine olan güvenleri artar, çocukların büyüme ve gelişimlerini daha iyi anlayarak desteklerler. *Katılımın program açısından da çeşitli katkıları bulunmaktadır.* Katılım programına katılan aile üyesi programın mantığını, müfredatın içeriğini ve öğretim stratejilerini daha iyi anlayarak iş birliğine katkı sağlayacaktır. Programın hedeflerine ulaşmasında anne babaların katılımının sağlanması önemli bir gerekliliktir (Hess, Croft, 1975.s.120-122;Şahin, Özyürek, 2010.s.54-57).

Aile katılımı geniş kapsamlı ve çeşitli şekillerde düzenlenen, karşılıklı işbirliği içerisinde gerçekleşen bir süreçtir. Katılım programın çeşitli bölümleri içerisinde de (planlama, uygulama, değerlendirme) gerçekleştirilebilir (Kostelnik, Soderman, Whiren, 2004.s.105-110).

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda aile katılımı; aile eğitim etkinlikleri (eğitim toplantılar, konferanslar, bireysel görüşmeler, eğitim panoları), aile iletişim

etkinlikleri (telefon görüşmeleri, kitapçık etkinlik örnekleri, teyp kayıtları, fotoğraflar, duyuru panoları, haber mektupları, yazışmalar), ailelerin eğitim etkinliklerine katılımı, ev ziyaretleri ve evde yapılabilecek etkinlikler, toplantılar, yönetim ve karar verme sürecine katılımı etkinlikleri şeklinde gerçekleştirilmektedir (M.E.B. 2006).

2.5.Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programının Gelişimi

Türkiye’de bu gün uygulanan okul öncesi eğitim programının özellikleri incelendiğinde, 1994 yılı dönüm noktası olarak kabul edilir. Zira 1994 yılı öncesinde okul öncesi eğitim kurumlarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hedef ve hedef davranışları belirlenmiş merkezi bir eğitim programı kullanılmamakta idi. Bunun yerine öğretmenler her eğitim yılı başında Tebliğler Dergisinde yayınlanan ünite başlıkları ya da özel gün ve haftalar doğrultusunda; günlük, ünite ve yıllık plan hedeflerini ve çocuklara kazandırılması beklenen davranışları kendileri belirlemekteydiler. Bu şekilde ünite ve buna bağlı olarak konu öğretimini temel alan bu hedef ve hedef davranışlar, yalnızca çocuğun bilişsel gelişimi ile sınırlı kalmış, ayrıca ezbere dayalı olduğu için kalıcı olmayan bir bilgi birikimi sağlamaktan başka bir yarar getirmemiştir. Diğer taraftan bu programın diğer gelişim alanlarını yeteri kadar desteklemediği görülmüştür. Okul öncesi dönemde fiziksel, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim açısından hızlı bir gelişim içerisinde bulunan çocuğa, konu merkezli hedef ve hedef davranışlar yeterince katkı sağlamamıştır. Bu bağlamda 1994 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, ilgili birimler ve üniversitelerden uzmanların katılımı ile gelişimsel hedef ve kazandırılması beklenen davranışların yer aldığı merkezi bir okul öncesi eğitim programı hazırlanmıştır. 1994 yılında hazırlanan program, daha öncesi aksaklıklar dikkate alınarak, çocuğun gelişim alanlarını kapsayan, konuları amaç değil araç olarak kabul eden ve gelişimsel özellikler taşıyan hedef ve hedef davranışları içermiştir. Gelişimsel özellik taşıyan bu hedef ve hedef davranışlar ilk defa öğretmenlere hazır bir şekilde sunularak onlara kolaylık getirilmiştir (Kandır ve diğ., 2010.s.78-79; Alisinanoğlu, Bay, 2007.s.2-10).

1994 yılında yapılan okul öncesi eğitim programı kreş (0-3 yaş), anaokulu (3-5 yaş) ve anasınıfı (5-6 yaş) programı şeklinde üç ayrı kitap halinde yayınlanmıştır. Okul öncesi eğitim programı 0-72 aylık çocuklar için kreş, anaokulu ve anasınıfı programları olarak hazırlanmıştır.

1994 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda 0-36 ay, 37-60 ay ve 60-72 ay hedef ve hedef davranışları ayrı ayrı oluşturulmuştur. Programda yer alan hedef ve hedef davranışları kazandırmada araç olarak kullanılabilecek bazı konular ve konu analizleri verilmiştir. Bu programda esas amaç; konuların öğretimi değil konular aracılığıyla çocukları belirlenen hedef ve hedef davranışlara ulaştırılmasını sağlamaktır. Programda konu analiz tabloları verilerek hangi konularda hangi hedeflerin kazandırılması gerektiği belirtilmiştir. Etkinlikler ve eğitim durumlarının oluşturulduğu daha ayrıntılı bir günlük plan hazırlanması öngörülmüştür. Günlük planların hazırlanmasında kolaylık sağlanması amacıyla; belirlenen hedeflere hangi konularla ulaşılabileceğini gösteren örnek Belirtke Tablosu (Hedef ve Konu İlişkileri Tablosu) hazırlanmıştır. Öğretmen tabloda yer alan hedefler ve konular arasında yeni değişiklikler yapabilmektedir. Ayrıca söz konusu hedefler çocukların ilgilerine, ihtiyaçlarına, çevrenin özelliklerine ve öğretmenin yaratıcılığına bağlı olarak tabloda yer almayan değişik konular aracılığıyla da kazandırılabilir. Öğretmen, günlük planı doğrudan, hedef ve hedef davranışlar ile konu analizi listelerine bakarak düzenleyebilmektedir. Konu belirlenen hedef davranışları kazandırıcı nitelikte araç olarak kullanılmakta ve işlenmektedir (Alisinanoğlu, Bay, 2007.s.2-10).

Programda aile katılımı okul öncesi eğitimde dikkat edilecek hususlar başlığı altında sadece bir madde ile değinilmiş, okulda yapılan etkinlikler konusunda aileye bilgi verilmesi gerektiği, bunun için ailelerin belirli aralıklarla okula davet edilip, izlemelerinin sağlanabileceği, ailelere tek tek ya da grup halinde eğitim verilebileceği, özellikle problemli davranış gösteren çocukların aileleriyle bu şekilde daha etkili sonuçlar alınabileceğine yönelik bilgi verilmiştir (Alisinanoğlu, Bay, 2007.s.2-10).

Değerlendirme amacıyla çocukların günlük plan sonunda belirlenen hedef ve hedef davranışların ne derece kazandırılabilirdiğini ortaya çıkarmak üzere değerlendirme

yapılması gerektiği, bunun için de gözlem kayıt formu tutulması gerektiği belirtilmiştir. Ekler bölümünde verilen gözlem kayıt formunda öğretmenin öncelik ve ağırlık verdiği hedeflere göre eklemeler ve çıkarmalar yapabileceği ifade edilmiştir (Alisinanoğlu, Bay, 2007.s.2-10).

1994 yılından sonra okul öncesi eğitim programının kullanımına ilişkin yapılan araştırma, uygulama ve gözlemlerin sonuçlarına göre, 1994 programının yeterince anlaşılabilmesi, uygulamada bazı güçlüklerin yaşanması, konu öğretimine önem verip hedeflere ve kazanılması beklenen davranışlara yerince odaklanamamaları üzerine Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü, programın geliştirilmesi ve öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin giderilmesi amacıyla, okul öncesi eğitim programının gözden geçirilmesine karar vermiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birim üyelerinden, çeşitli üniversitelerden öğretim elemanları, Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumunun ilgili birimlerinden katılımcılar ve ana sınıfı öğretmenlerinden oluşan bir komisyon kurulmuş ve çalışmalara başlanmıştır. Çalışmalar iki yıl sürmüş ve yeni program 2002-2003 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulmuştur (Kandır ve diğ. 2010.s.78-79).

2002 programı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylar arasında normal gelişim gösteren çocukların bilişsel, dil, psikomotor, sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi ve öz bakım becerilerinin kazandırılmasını esas almaktadır.

2002 Okul Öncesi Eğitim Programının Özellikleri:

- Program, gelişimsel gereksinimleri karşılayıp gelişim alanlarının birbiriyle dinamik etkileşimini destekleyerek çocuğun bütün gelişim alanlarındaki davranışlarını üst düzeye çıkarmayı hedefler.
- Programda bilişsel, dil, psikomotor, sosyal-duygusal gelişim alanlarına ilişkin hedeflere ayrı başlıklar altında yer verilmiştir. Ancak öz bakıma yönelik davranışlar bir gelişim alanı olmamakla birlikte bu dönemdeki çocukların mutlaka kazanması gereken temel becerileri kapsadığından ayrı bir başlık altında yer almıştır.

- Hedeflerin ve kazandırılması beklenen davranışların geliştirilmesinde, hiçbir zaman konu merkezli öğretim benimsenmemelidir.
- Etkinlikler, çocuğa yalnızca bilgi kazandırmamalı, onu araştırmaya, incelemeye, denemeye yönlendiren özelliklere sahip olmalıdır.
- Program özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için de öğretmen tarafından gerekli düzenlemeler yapılarak kullanılır.
- Öğretmen, eğitim süresi içinde hedef ve hedef davranışların kazanılıp kazanılmadığını sürekli gözlemlemelidir.

Bu programda 36-72 aylık çocukların gelişim özellikleri yaşlara göre (36-60 aylık ve 60-72 aylık çocuklar) psikomotor, bilişsel ve dil, sosyal-duygusal gelişim ve öz bakım becerileri altında verilmiş ve ayrıca, 36-72 aylık çocukların eğitimleri için bu alanlarda belirlenen hedefler ve bu hedeflere ulaşmak için kazanılması beklenen davranışları verilmiştir. Programda ünite planı kaldırılmış, etkinliklerin planlanarak uygulanması için günlük ve yıllık plan yer almıştır. Programda değerlendirme, çocuğun, programın ve öğretmenin kendini değerlendirmesi şeklinde düzenlenmiştir. Çocuğun değerlendirilmesi, gün içinde değişik etkinlikler sırasında gözlem şeklinde yapılmalı ve daha sonra bu gözlemler gözlem kayıt formuna geçirilmelidir. Programda çocuğun değerlendirilmesi amacıyla örnek davranış değerlendirme formu ve gelişim raporu verilmiştir. Davranış değerlendirme formu eğitim durumları için belirlenen hedef ve hedef davranışların çocuklar tarafından kazanılıp kazanılmadığını belirlemek üzere hazırlanmıştır. Gelişim raporu ise çocuğun gelişimi hakkında aileleri bilgilendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Programda her yarıyıl en az bir gelişim raporu verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Programın değerlendirilmesi, “tüm boyutların ele alınarak bunlar arasındaki tutarlılıklar, planlanan ile uygulanan arasındaki durum, uygulamada ortaya çıkan yeni gereksinimler ile gerçekleştirilir. Öğretmenin kendini değerlendirmesi ise programın ve çocukların değerlendirilmesi sonucunda elde ettiği verilerin analizi sonucunda elde ettiği veriler doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Bunun yanında programda aile katılımı, ailenin çocuğun eğitime katılımının sağlanması başlığı altında verilmiştir. Aile katılımı sene başında yönetici ve öğretmenler tarafından

kararlaştırılarak, veli toplantıları (her yarıyılıda en az iki kez), bireysel görüşmeler ve ev ziyaretleri (bir yarıyılıda en az bir kez) doğrultusunda gerçekleştirilmektedir.

Programın ekler bölümünde yıllık-günlük plan örnekleri, davranış değerlendirme formu ve gelişim raporu örneği, tam ve yarım gün eğitim yapan ana okulu günlük zaman çizelgeleri, özel günler ve haftalar listesi verilmiştir (M.E.B. 2002).

2002-2003 eğitim-öğretim yılından bu yana uygulanmakta olan program; uzmanlardan ve uygulamacılardan alınan geri bildirimlerin, ağdaş program geliştirme, gelişim ve öğrenme kuramlarının, toplumun değişen eğitim gereksinimlerinin ve yeni ilköğretim programında benimsenen ilke, yaklaşım ve özelliklerin doğrultusunda gözden geçirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmış ve geliştirilerek 2006-2007 eğitim öğreti yılında uygulamaya konulmuştur. Geliştirme alışmaları sırasında farklı ölkelerdeki eğitim uygulamaları analiz edilmiş, çeşitli program yaklaşım modelleri incelenmiş, bunlardan elde edilen veriler, çocukların özellikleri, toplumumuzun yapısı ve kültürel değerleri ile 21. Yüzyılıda eğitilmiş bireylerde olması gereken niteliklerle bütünleştirilmiştir (M.E.B.2006).

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı 3-6 yaş çocukların, psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarını desteklemeyi ve öz bakım becerilerinin kazanılmasını sağlamayı amaçlamaktadır.

2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Özellikleri

- 36-72 aylık çocuklara yöneliktir.
- ocuk merkezlidir.
- Amaçlar ve kazanımlar esastır.
- Gelişim özellikleri her yaş grubu için ayrı ayrı olarak düzenlenmiştir.
- Konular amaç değil, araçtır.
- Üniteler yer almamaktadır.
- Esnektir.
- Öğretmene özgürlük tanır.
- Yaratıcılık ön plandadır.

- Öğretmenlerin planlı çalışmaları gerektirir.
- Çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak tanıyan ortamlar önemlidir.
- Problem çözme oyun temel etkinliklerdir.
- Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılması teşvik edilmektedir.
- Öğrenme yaşantılarının çeşitlendirilmesi önemsenmektedir (M.E.B.2006).

2006 programı “gelişimsel” bir programdır. Yani çocuğun tüm gelişim alanlarının geliştirilmesini esas almaktadır. Uygulanmakta olan ilköğretim programında yalnızca kazanımlara yer verilmiş olmasına karşın, 2006 programında gelişim alanları dikkate alınarak 2002 programındaki yapıya bağlı kalınarak amaçlar ve kazanımlara yer belirtilmiştir. Programda 36-72 aylık çocukların gelişim özellikleri yaşlara göre (36-48 aylık, 48-60 ve 60-72 aylık çocuklar) psikomotor alan, bilişsel alan, dil alanı, sosyal-duygusal gelişim alanı ve öz bakım becerileri altında verilmiş ve ayrıca, bu gelişim alanları başlığı altında 36-72 aylık çocukların eğitimleri için amaç ve kazanımlar verilmiştir. Bu programda 2002 programından farklı olarak hedef ve hedef davranışlar, amaç ve kazanımlar olarak değiştirilmiştir ve dil alanının amaç ve kazanımları ayrıca verilmiştir. Programda etkinlik olarak dokuz çeşit etkinlik bulunmaktadır. Bunlar:

- Serbest Zaman Etkinliği
- Sanat Etkinliği
- Türkçe Dil Etkinliği
- Oyun ve Hareket Etkinliği
- Müzik Etkinliği
- Fen ve Matematik Etkinliği
- Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinliği
- Drama Etkinliği
- Alan Gezileri (M.E.B.2006).

Programda değerlendirme 2002 programında belirtildiği gibi çocuğun değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi

olarak üç başlık halinde yer almıştır. Çocuğun değerlendirilmesi, 2002 programına göre daha ayrıntılı incelenmiş, gerekli açıklamalara yer verilmiş, çocuğun değerlendirilmesi için çeşitli araçlar ve örnek formlar sunulmuştur. Bunlar:

- Gözlem Kayıtları (örnek olarak sunulmuş, oyun gözlem formu, sistematik gözlem formu örnek olarak sunulmuştur),
- Anekdöt Kayıtları (kısa not örneği, anektöd kayıt formu örnek olarak sunulmuştur),
- Gelişim Kontrol Listeleri ve Standart Testler,
- Portfolyolar,
- Gelişim Raporları.

Programın değerlendirilmesi ile ilgili olarak, tüm boyutlarının ele alınarak bunlar arasındaki tutarlılıklar, planlanan ile uygulanan arasındaki durum, uygulamada ortaya çıkan yeni gereksinimler olarak belirlenmesi ifade edilmiştir. Bunun için yıllık ve günlük planlarda belirtilen noktalar doğrultusunda değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca her dönem sonunda her bir çocuk için “kazanım değerlendirme formu” doldurulması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenin kendini değerlendirilmesinde ise 2002 programında farklı olarak öğretmen öz değerlendirme formu sunulmuş ve bu formun düzenli aralıklarla doldurulması önerilmiştir (M.E.B. 2006).

2006 programı aile katılımı açısından da 2002 programında farklı özellikler göstermiştir. Programda aile katılımı ile daha fazla açıklamalara yer verilmiş ve aile katılımı etkinlikleri çeşitlendirilmiştir. 2006 programındaki aile katılım etkinlikleri:

- Aile eğitim etkinlikleri (eğitim toplantılar, konferanslar, bireysel görüşmeler, eğitim panoları),
- Aile iletişim etkinlikleri (telefon görüşmeleri, kitapçık etkinlik örnekleri, teyp kayıtları, fotoğraflar, duyuru panoları, haber mektupları, yazışmalar),
- Ailelerin eğitim etkinliklerine katılımı,
- Ev ziyaretleri ve evde yapılabilecek etkinlikler,
- Toplantılar,

- Yönetim ve karar verme sürecine katılımı etkinlikleri şeklinde gerçekleştirilmektedir (M.E.B. 2006).

2006 programında bilgi verilmesi amacıyla çeşitli başlıklar altında açıklamalara yer verilmiştir. Bu açıklama başlıkları, programın tanıtımı, eğitim programının ve öğretmen kılavuz kitabının kullanımında önerilen yöntem, okul öncesi eğitimde kalite, meslek etiği ve öğretmen yeterlilikleri, davranış yönetimi, çocukluk ve yaratıcılık, okul öncesi eğitimde sorumluluk, çevre duyarlılığı ve farklılıklara saygı eğitimi, kaynaştırma eğitimi, öğrenme süreci, eğitim ortamlarının düzenlenmesi, planlama, aile katılımı, okul öncesi eğitimde değerlendirme, okul öncesi eğitimden ilköğretime geçişte öğretmenin, ailenin, görev ve sorumluluklarıdır. 2006 programın ekler bölümünde, okul öncesi eğitim kurumları eğitim etkinlikleri çizelgesi, yıllık ve günlük plan formu, etkinlik formatı, gelişim kontrol listesi, kazanım değerlendirme formu, gelişim raporu örneği, öğretmen öz değerlendirme formu, belirli gün ve haftalar, kavramlar listesi, kanun ve yönetmelikler listesi yer almaktadır (M.E.B.2006).

Bunun yanında 2006 programın daha iyi anlaşılması ve uygulanabilmesi amacıyla öğretmen kılavuz kitabı da yayınlanmıştır. Öğretmen kılavuz kitabında günlük-yıllık plan örnekleri, elli üç etkinlik örneği, gelişim raporu örneği, kazanım değerlendirme formu örneği ve bunlarla ilgili açıklamalar yer almaktadır (M.E.B.2006).

2.6. Dünyada Yaygın Olarak Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları

2.6.1. High/ Scope Okul Öncesi Eğitim Programı

1960 yılında Weikart ve arkadaşları tarafından High/Scope Perry anaokulunda kullanılmak için oluşturulan program, gelişimsel ve eğitimsel fikri temel alan bir okul öncesi eğitim programıdır. Program müzik, sanat, hareket, bilgisayar kullanımını içermektedir. Dünyada ve Amerika’da birçok erken çocukluk eğitim merkezi High/Scope eğitim yaklaşımını kullanmaktadır.

Piaget’in gelişim teorisine dayanan program, çocuğu, kendi planlayıp yürüttüğü etkinliklerden en iyi şekilde öğrenen aktif öğrenciler olarak görmektedir. Yetişkinler çocukların günlük rutin sistemlerini (planla-yap-gözden geçir) düzenler, onları gözlemler, etkinlikleri hakkında düşüncelerini, temel deneyimlere başlama ve uygulayabilmelerini, kendi başlarına tercihlerde bulunmalarını, problem çözmelerine yardımcı olurlar ve onların sosyal, fiziksel, zihinsel gelişimini destekleyecek olan aktivitelerin uygulanmasını sağlarlar. Diğer programların aksine High/Scope yaklaşımında yeni ve özel materyallere gerek yoktur. Artık malzemeler ve doğal malzemeler kullanılabilir. İlk başlarda yetişkinler programın metotlarını öğrenmede zorlansalar da iyice öğrendikten sonra ebeveynlerle, çocuklarla ve diğer çalışanlarla daha iyi bir etkileşimde bulunabilirler. Program “çocuklarla en iyi şekilde etkinlik yapabilme” olarak ifade edilebilir. Program, erken çocukluk alanında geçerli gelişimsel fikirlere dayalıdır ve geçerliliği 30 yılı aşkındır yapılan çalışmalarda görülmüştür. Programın sürekli kendini geliştirmesi, değerlendirmesi, katkıda bulunulması, ebeveynlerin çocuklarının kaliteli eğitim aldıkları düşüncesinin oluşmasında etkili olmaktadır (Johnson, Roopnarine, 2000.s.277).

High/ scope programının temelini Etkin öğrenme, temel deneyimler ve günlük rutin oluşturmaktadır.

Etkin Öğrenme

Etkin öğrenme nesneleri, insanları, fikirleri ve olayları doğrudan ve hemen yaşamak, bilişsel yapılanmanın yeniden gerçekleşmesi ve dolayısıyla da gelişim için gerekli bir şarttır. Basit olarak, çocuklar hareket etme, dinleme, araştırma, hareket etme, hissetme, ellerini kullanarak uğraşmak gibi kendileri tarafından başlatılan etkinliklerle kavramları öğrenir, fikirleri oluşturur ve kendi sembollerini ya da soyutlamalarını yaratırlar.

High/Scope merkezlerinde ve sınıflarında, çocuklar kendi dünya bilgilerini zihinlerinde kendileri yapılandıran etkin kişilerdir. Bunu yaparlarken fikirlerini ve etkileşimlerini mantıksal ve sezgisel düşünüş ve hareket dizilerine dönüştürürler. Kişisel olarak anlamlı deneyimler ve sonuçlar oluşturmak için farklı materyallerle çalışırlar ve deneyimleri hakkında kendi sözcükleriyle konuşurlar.

Kısaca etkin öğrenme, çocuğun yeni bir anlayışı nesnelerle uğraşarak, insanlarla, olaylarla, fikirlerle etkileşime girerek zihinde yapılandığı bir öğrenme şekli olarak tanımlanır. Etkin öğrenme için dört ana unsur çok önemlidir: (1) nesnelerle doğrudan deneyim, (2) hareketler üzerine düşünme, (3) içten gelen motivasyon, keşif ve üretkenlik, (4) problem çözme (Johnson, Roopnarine, 2000.s.279).

Temel Deneyimler

Çocuk merkezli olan High/Scope yaklaşımı Piaget'in gelişim teorisine ve çeşitli araştırma bulgularına dayanan temel deneyimlerden oluşmaktadır. Programın merkezi günlük rutinler olmasına rağmen, öğretim için merkez nokta bu temel deneyimlerdir. Temel deneyimler yetişkinlere, çocukları anlamada, desteklemede, onların kendi belirledikleri etkinlikleri genişletebilmelerinde yardımcı olabilecek bir yoldur. Bu deneyimler günlük rutin faaliyetler içerisinde öğretmene rehberlik eder. Öğretmenin bazı erken çocukluk programlarında ve etkili davranışsal yaklaşımlarda belirlenmiş etkinlik kitaplarından bağımsız olarak düşünebilmesini sağlar. Temel deneyimler çocukları gözlemleme ve plan yapma noktasında çok önemli bir yere sahiptir. Bu temel deneyimler.

1. Yaratıcı betimleme (temsil)
2. Dil ve gramer
3. Bağımsız karar verebilme ve sosyal ilişkiler
4. Hareket
5. Müzik
6. Sınıflama
7. Dizileme
8. Sayı
9. Alan
10. Zaman

Bu başlıkların her biride ayrı alt başlıklara ayrılmıştır. Örnek olarak;

Hareket

- Lokomotor olmayan hareketler yapma
- Lokomotor biçimde hareketler yapma
- Nesnelerle birlikte hareket etme
- Harekette yaratıcılığı ifade etme
- Hareketi tanımlama
- Hareket yönergelerine uyma
- Tempoyu hissetme ve ifade etme
- Ortak bir tempoya göre bir sıra izleyerek hareket etme

Yaratıcı Betimleme (Temsil)

- Nesneleri görünüm, ses, tat, koku ve dokunma yoluyla tanıma
- Hareketleri ve sesleri tanıma
- Resim, fotoğraf ve modelleri gerçek yer ve nesnelerle ilişkilendirme
- Hayali oyun oynama ve rol yapma
- Kil, blok ve benzeri materyallerden model yapma
- Çizme ve boyama

Sınıf öğrenme deneyimleri, birbiri içerisine karıştırılmış şekilde etkinlikler olarak sunulabilir. Bu yaklaşım öğretmenlere programı değerlendirme ve çocukları gözlemleyebilmesi için somut ölçüler sunmaktadır. Bu deneyimlerin içerisine yeni kullanılabilir deneyimlerde ekleyebilme fırsatları da bulunmaktadır. Böylece program yetişkinleri hareket, müzik, bilgisayar kullanımı ve drama gibi yeni deneyimlerde yetiştirmişlerdir. Temel deneyimler ve bu deneyimlere katkıda bulunması programın gelişmesini, çocuğun sağlıklı büyümesi ve gelişimi açısından önemli olanaklar sağlamaktadır (Johnson, Roopnarine, 2000.s.282-283).

Etkin Öğrenmeyi Destekleyici Günlük Rutin

Etkin öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli olan çevreyi ve ortamı düzenleyen günlük rutin, yalnızca sonraki gün farklı bir durum ve olay olduğu zaman bir uyarı (ve bilgi vermeyi) içerir. Sonradan yapılacak olan alan gezileri, özel ziyaretler ve başka durumlar sürpriz değildir. Bunun dışında aynı şekilde devam etmektedir. Bu bağlılık çocuğun kendini güvende hissetmesine, sorumluluk duygusunun gelişmesine ve bağımsız bir şekilde katılımına olanak verir.

Programın günlük rutini, planla, yap, gözden geçir ve birkaç zaman diliminden oluşur. Bu ardışık şekilde gerçekleşen rutin çocuğa fikirlerini, yapmak istediklerini öğretmene anlatabilmesine ve öğretmenin sürecin içerisinde bulunabilmesini sağlar. Günlük program bölümleri şu şekilde sıralanabilir;

Planlama Zamanı

Çocuklar bu zamanda çeşitli seçimlerde bulunurlar ve kararlar verirler. Ancak çoğu program, çocukların kararları hakkında düşünebilmelerine, seçimlerinin sonuçları ve yapabileceklerini fark edebilmelerine nadiren olanak verir. Planlama zamanı çocuklara fikirlerini, amaçlarını yetişkinlere anlatmalarına fırsatlar sağlar ve kendilerini karar alabilen bireyler olarak görürler. Onlar bağımsız olabilmenin ve karar alabilmenin deneyimini ve yaşatlarının yanı sıra bir yetişkinle birlikte çalışmanın zevkini yaşarlar.

Öğretmenler çocukların planları hakkında uygulamadan önce konuşurlar. Bu zaman dilimi çocuğun fikirleriyle zihin fotoğrafının görülmesini sağlar ve nasıl ilerlediği hakkında fikir elde edilir. Çocuklarla birlikte bir plan geliştirme, yetişkinlere çeşitli fırsatlarla karşılaşmalarına, çocukların fikirlerini öğrenmelerine, planlarını güçlendirmek için çeşitli yollar önermelerine olanak sağlar. Böylece yetişkinler çocukların gelişim seviyelerini ve düşünme yolları ve stilleri hakkında bilgi sahibi olma konusunda başarılı olacaklardır. Ancak öğretmen çocukların sınırlılıklarını ve planlarını kabul etmelidir. Planlama süresinden hem öğretmen hem de çocuk fayda görmektedir. Öğretmen neye bakması gerektiği konusunda fikri oluştuğunda çocuk planlarını başlatmaya hazır hale gelmiştir (Johnson, Roopnarine, 2000.s.282-283).

Çalışma Zamanı

Çalışma zamanı planla-yap-gözden geçir ardışık sistemi içerisinde planlama işleminden sonra gerçekleşen zaman dilimidir. Günlük periyot içerisinde en uzun zaman dilimidir. Çalışma zamanında, hem öğretmen hem çocuk birlikte oynayabilirler. High/Scope programında yeni olan yetişkinler rollerinden emin değillerdir, kafaları karışıktır. Yetişkinler çocukların planlamış oldukları etkinlikleri uygulatırlar. Yetişkinler çocukların etkinliklerini yürütmezler. Çalışma zamanı boyunca çocuklardan planladıkları etkinlikleri uygulamaları beklenir. Planların gerçekleştirilmesinden çocuklar sorumludur. Ancak bu yetişkinlerin pasifçe oturup izlemeleri anlamına gelmez. Yetişkin çalışma zamanı içerisinde çocuğu gözlemler. Onun bilgiyi nasıl elde ettiğini, akranlarıyla nasıl iletişimde bulunduğunu, nasıl problemleri çözdüğünü, etkinliklere nasıl girdiğini gözlemler. Çünkü çocuklar birçok alan ve konu içerisinde çalışabilirler. Yetişkinlerin zamanları sınırlıdır (Johnson, Roopnarine, 2000.s.280-282).

Temizlik zamanı

Temizlik zamanı planla-yap-gözden geçir sistemi içerisinde çalışma zamanında etkinlikler uygulandıktan sonra; ortamın düzenlenmesi şeklinde gerçekleşen zamandır. Temizlik zamanında materyaller önceden etiketlerle belirtilen yerlere taşınır ve tamamlanmamış projeler raflara kaldırılır. Bu süreçte, sınıf düzenlenir ve çocukların temel bilişsel becerileri kazanmasına fırsat sağlar, çocuk eğitim ortamının farkına varır,

kullandığı malzemeleri düzenleyip kaldırması gerektiğini öğrenir. Çocukların kullandığı malzemeler çocukların ulaşabileceği raflarda bulunmaktadır. Raflarda direk olarak tanıtabilecek şekilde etiketler kullanılır.

Çocuğun çalıştığı malzemeleri kaldırabilmesi onun kendine güven duymasını ve yetişkin yardımı olmadan kendi başına bir şeyler yapabilmesinin zevkini yaşatır.

Hatırlama Zamanı

Hatırlama zamanı planla-yap-gözden geçir ardışık sisteminin son kısmını oluşturur. Bu zamanda çocuklar çalışma zamanında neler yaptıklarını, neler yaşadıklarını, neleri başarabildiklerini ve başaramadıklarını yansıtırlar. Çocuklar uygun yollarla (gelişimine uygun çeşitlilikte) yansıtırlar. Birlikte oynadıkları çocukların isimlerini hatırlarlar, etkinliklerini hikâye edebilirler, karşılaştıkları problemleri anlatabilirler yapmış oldukları etkinliklerin resmini çizebilirler, bir modelini yapabilirler ya da sözel olarak yaşanan olayları ifade edebilirler. Hatırlama zamanı çocukların çalışma zamanında yaşadıkları deneyimleri, kazandığı kavramları yetişkinlere ve arkadaşlarına anlatabilmelerine olanak sağlar. Bunun yanında çocuğun, arkadaşlarına, yaptıklarını sözselsel ifadeleri kullanarak anlatmasına ve resim yoluyla sunmasına olanak sağlar. Öğretmen de orijinal plan ve yaptıklarının bağlantı kurmasını destekler (Johnson, Roopnarine, 2000.s.282-283).

Küçük Grup Zamanı

Küçük grup zamanının biçimsel yapısı diğer bütün öğretmenlerin etkinlik yapısına benzer. Burada öğretmen, öğrencilerin de katılabileceği bir etkinlik oluşturur. Bu etkinlikler alan gezileri, mevsimler, kültürel etkinlikler, grup çalışmaları (sanat) ve yemek pişirme (yaşlarına uygun şekilde) olabilir. Öğretmen etkinlikleri oluşturmaya rağmen, çocuklarında problemlere çözüm yolları sunmaları ve etkinlikler hakkında fikir belirtmeleri için cesaretlendirilirler. Burada öğretmen çocukların ihtiyaçları, gelişim seviyeleri, ilgileri hakkında bilgi sahibi olmalıdır ve her bir çocuğa problem çözme ve karar verebilme fırsatı sunmalıdır. Problem çözme fırsatları bulduğunda, öğretmen çocuklarla olan sohbeti ve iletişimi genişletmeli, onların fikirlerini sormalı, açık uçlu

sorular sormalıdır. Küçük grup zamanının planlanması ve uygulanmasına çocukların aktif olarak katılımı çok önemlidir. Çocuklar materyalleri kullanır, hareket eder ve problemler çözer. Bu zaman, çocuklara materyalleri tanıma ve keşfetme fırsatı sağlar. Çocuklar, materyali tanıma esnasında duygularını ve kaslarını kullanırlar yetişkinle ve diğer çocuklarla birlikte çalışırlar (Johnson, Roopnarine, 2000.s.282-283).

Büyük Grup Zamanı

Büyük grup zamanı çocukların hep birlikte bir yetişkinle birlikte olduğu bir zamandır. Burada şarkılar söylenir., temel hareketler yapılır, parmak oyunları oynanır, müzik enstrümanları çalınır, oyunlar oynanır. Büyük grup zamanı çocukların bir gruba dâhil olmasına, fikirlerini diğer çocuklara anlatabilmesine olanak sağlar. Yetişkinler etkinliği başlatmasına rağmen, çocuklar sürdürür ve mümkün olduğu kadar seçimleri çocuklar yaparlar. Bu zaman, çocukların müziğe göre hareket etme ve çeşitli yürüyüş şekillerinin kullanılması açısından da çok önemlidir (Johnson, Roopnarine, 2000.s.282-283).

Bahçe Zamanı

Günün sonunda bahçeye çıkılarak oynanan zaman dilimidir(Johnson, Roopnarine, 2000.s.280-282).

High/scope Sınıfı Günlük Rutin Cetveli

- 8–8.30: Okula varış, kahvaltı
- 8.30–9:Geç kalanların kahvaltısı
- 8.30–8.45: Planlama Zamanı
- 9.00: Uygulama
- 10.45: Sonlandırma-Temizlik
- 10.50: Hatırlama Zamanı
- 11.15: Dış Oyun Mekânında Oyun
- 12.00: Öğle Yemeği
- 13.00: Dinlenme/Sessiz Etkinlikler

- 14.30: Grup Etkinlikleri
- 15.00: Dışarıda Oyun
- 16.30:Eve Gidiş için Hazırlık

Günlük program akışının düzeni zaman dilimlerinin ardışık sıralanışı, program günün uzunluğuna, çocukların ve ayrılış saatlerine, programın uygulandığı yere ve iklime göre, ortamdan ortama ve ekipten ekibe farklılık gösterir (Follari, 2007.s.155).

Öğretmenin Rolü

High/scope programında öğretmenin temel görevlerinden biri etkin öğrenmeyi sağlamaktır. Bu, çocukları etkinlik hakkında düşünmenin yanı sıra, kendileri tarafından ilk elden öğrenmeyi ve materyallerin sağlanması anlamına gelir. Öğretmen çocuğun aktif katılmasını sağlamak amacıyla programın temeli olan planla-yap-değerlendir sistemini kullanır. Öğretmen planlama aşaması içerisinde çocuğun olanı daha iyi gerçekleştirebilecek ve cesaretlendirebilmek için çocukla tartışır ve çocuğun düşüncesini detaylandırır. Çocuğun niyetini derinlemesine anlamaya çalışır. Bu çocuğun etkinliği sırasında da gerçekleşebilir. Öğretmen çocukların öğrenmeye aktif olarak katılmalarını sağlar. Çocukla yapılan bu yaratıcı tartışmalar ve zengin bir dil çevresi çocuğun gramer ve dil gelişimi açısından çok önemlidir.

Bunun yanında öğretmen çocuğun etkinliği sırasında aktif partneridir. Örneğin çocuk dramatik oyun oynarken öğretmen hikâyenin bir kısmında rol alabilir. Bu öğretmenin etkinliği yürütmesi veya direk olarak etkilemesi anlamına gelmez. Burada öğretmen aktif olarak katılır. Katılımın altında yatan çocuğun düşüncelerini ve duyularını;

- Yeni materyaller önererek,
- Yorumlarla ve sorularla, çocuğun fikirlerini genişletmek
- Çocuğun yetişkinlerle ve yaşlılarıyla etkileşimini destekleyerek genişletmektir.

Öğretmenin çocukları etkinlik sırasında izlemesi ve dinlemesi çok önemlidir. Böylece öğretmen çocukları değerlendirebilir ve fikir sahibi olabilir. Çocukların ilgileri, istekleri ve iç motivasyonları hakkında bilgi sahibi olur.

Gözlemler her öğretmen için çocuğu anlamak ve tanımak açısından çok önemlidir. Öğretmen çocuğun etkinlik ve oyunları ile ilgilenmediğinde ve grup etkinliklerini kaçırdığında değerlendirmede zorlanacaktır ve bu da zaman alacaktır. Öğretmenler çocuğun dilini, oyunla ilgili detayları ve kullandığı materyalleri kaydederken dikkatli olmalıdırlar. Öğretmenin gözlemi çocukların kendilerine ait yaşam ve ilgilerine hitap edebilecek olan zengin öğrenme çevresini oluşturma açısından çok önemlidir. Öğrenme çevresini oluştururken, sınıf alanını düzenlerken, günlük çizelgeyi oluştururken bile öğretmenin çocuk hakkındaki bilgileri çok önemlidir. Öğretmenler ailelerle etkileşim içinde olmalıdır. Bu öğretmene, çocuk hakkında bilmediği yeni şeyler öğretebilir ve bunu öğrenme çerçevesi içinde kullanabilir (Follari, 2007.s.157-158).

Sınıf Düzeni

High/Scope Programı'nda sınıf çeşitli etkinlik köşelerine bölünmüştür. Örneğin, blok ve inşa, evcilik, kitap, kum ve su köşesi, sanat köşesi gibi. Köşelerde çocuklar rahatça oyunlar oynayabilirler. Her köşede çocukların rahatça oynayabilecekleri alan bulunmaktadır. Sınıftaki raflar, materyaller ve araç gereçler çocukların ulaşabilecekleri yerlerdedir. Çocuklar bir köşeden diğer köşeyi rahatlıkla görebilirler ve bir köşeden diğerine rahatlıkla hareket edebilirler. Sınıftaki materyaller etiketlenmiştir. Çocuklar materyallere rahatlıkla ulaşabilirler. Böylelikle bağımsızlık ve yeterlilik duyguları artmış olur. Materyaller gündelik hayatta kolaylıkla bulunabilen ve oldukça ucuz malzemedirler. Açık uçlu, birden fazla kullanım şekli olan artık ve doğal materyaller kullanılır. Materyaller insanlar arası farklılığı da yansıtır. Çocukların ailevi, toplumsal özelliklerinden olumlu yanları vurgular (örneğin, aile üyelerinin fotoğrafları, yemek kapları, yiyecekleri gibi) Bu materyaller günlük programda yer alır (Fetihi, 2005.s.127).

Değerlendirme

Gözlem ölçekleri belli aralıklarla, sistematik olarak düzenlenmeli, gelişim teorilerine uygun olmalıdır. High/scope öğretmenleri gözlem amacıyla COR özellikle aileler ile ilgili çeşitli bilgiler içermektedir ve çocuğun gelişimini değerlendirmektedir.

COR (Child Observation Record)

COR çocuğun çeşitli alanlardaki (sosyal-duygusal, bilişsel, dil ve fiziksel) sonuçlarını değerlendirilmesiyle tanımlanan bir kontrol listesidir. Her bir çocuk için ayrı bir kontrol listesi kullanılır. Bu kontrol listelerinde bulunan her bir madde için öğretmenlerin her çocukta farklı seviyede bulunan davranış ve beceri örnekleri bulunur. Aşağıda örnek 5 davranış temel deneyimlerden kendi başına karar alabilme (inisiyatif) başlığı altında tercihlerini söyleme maddesi ile ilgili olarak seviyesine göre düzenlenmiştir.

1. Çocuk henüz tercihlerini açıklamıyor.
2. Çocuk sevmiş olduğu bir etkinliğe çeşitli hareketler, vurgu veya bir kelimeyle başlıyor.
3. Çocuk sevdiği bir etkinliği kısa cümle ile ifade eder.
4. Çocuk kısa bir cümle ile kendi olanı nasıl uygulayacağını söyler. Örneğin: kamyonumu yolda sürmek istiyorum.
5. Çocuk yapacağı etkinlik hakkında ayrıntılı olarak bahseder.

Bunun yanında öğretmenler çocukları doğal oyun çevresinde, çocukların sergilemiş oldukları beceri ve davranışlar hakkında da kısa notlar tutarlar. COR uygulanırken öğretmenin çocukları herhangi bir test ortamına sokma gibi zorunluluğu bulunmamaktadır. Formal bir değerlendirme ölçeği değildir. Bu şekilde çocuk ve öğretmen baskı hissetmeyecektir. Değerlendirme doğal bir şekilde olduğu için öğretmenler çocukların tam olarak gelişmeleri hakkında bilgi sahibi olacaklardır

Program Kalitesini Değerlendirme Ölçeği (PQA)

COR'un yanı sıra program kalitesini değerlendirmek amacıyla PQA kullanılmaktadır. PQA program çalışmalarının ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla da kullanılmaktadır. Program bütün yönüyle ele alınır. PQA öğrenme ortamı, çizelgeler, etkileşim, program, aile katılımı, çalışanların gelişimi, programın yönetimi gibi başlıkları içerir. Her kategori birkaç item içermektedir. Her item 5 noktada sınıflandırılmıştır. Düşükten yükseğe (1-5) doğru sınıflandırılmıştır (Follari, 2007.s.158-159).

Aile katılımı

Aile katılımı, programın temel noktalarından biridir. Profesyonel bir yaklaşım, ailelerin program hakkında bilgilendirilmesini, ebeveynlerin sınıftaki etkinliklere katılımlarını ve çocukların evdeki öğrenmelerine katkı sağlayan unsurları da içerir. Programa ebeveynlerin katılımını yüksek seviyede sağlamak için çeşitli katılım şekilleri belirlenmiştir. Program ebeveynlerin katılımını sağlamak için çeşitli fırsatlar sunar ve ebeveynlerin kendi ilgi, istek ve uzmanlıkları doğrultusunda katılabileceği seçenekler bulunmaktadır. Örneğin, ebeveynler sınıfta gönüllü olarak bulunabilirler, materyaller sağlayabilirler, toplantılara ve uygulamalı çalışmalara (workshop) katılabilirler, ebeveynlere hizmet eden danışma konseyinde bulunabilirler, öğretmenlerle çocukların okuldaki ve evdeki öğrenme süreci hakkında fikir alış verişinde bulunabilirler. Ebeveynlere önceden çeşitli konularla ilgili aramalar yapabilir ve ebeveynler arasında telefon zinciri oluşturur.

Ebeveynler danışma konseyinde ve program politikalarının belirlendiği toplantılarda temsil edilirler. Program danışma kurulu ve program politikalarının görüşüldüğü komite belirli bir plana göre toplanmaktadır. Ebeveynler bu toplantılara katılıp, programın politikaları hakkında bilgi sahibi olurlar ve kendi görüşlerini de yansıtabilirler.

Ebeveynlerin çocuklarla birlikte program etkinliklerine katılımı için cesaretlendirilir ve sık sık sınıfta çocuklarla birlikte etkinliklere katılımları için davet

edilir (sınıfta gönüllü olarak çalışabilir, günlük etkinlikler içinde aktif rol oynayabilirler, alan gezilerine katılabilirler, sınıfa geri dönüşümlü ve artık malzemeler getirebilirler).

Okul çalışanları ve ebeveynler, çocuklarının gelişimi ve program hakkındaki bilgileriyle ilgili fikir alış-verişinde bulunabilirler. Örneğin, çalışanlar program hakkında düzenli olarak mailler gönderir ve okul bültenleri düzenlerler, ebeveynlerle birlikte programdaki uygulamalı çalışmalar hakkında etkileşim halindedirler, ebeveynlerin etkinlikler hakkındaki fikirleriyle ilgili görüş alış-verişinde bulunurlar, ebeveynlerin gözlem yapabilmeleri ve program hakkındaki sorularını öğrenmek amacıyla ebeveynleri sınıfa davet ederler.

Öğretmenler ve ebeveynler, çocukların deneyimleri ve günlük etkinlikler hakkındaki bilginin paylaşımı amacıyla etkileşim halindedirler. Örneğin, çocukların sınıfta yaptıkları evlere gönderilerek paylaşılır, evlere notlar gönderilir, telefon aramaları yapılır, çocukların sınıf içerisindeki deneyimleri ve etkileri hakkında konuşulur, çocukların evdeki öğrenmelerini ve sosyal gelişimini desteklemek amacıyla karşılıklı fikir alış-verişinde bulunurlar. Çalışanlar, evdeki bulunan malzemeleri eğitimsel olarak düzenlemek, evde dil gelişimini desteklemek, günlük ev yaşamındaki olayları sosyal gelişim doğrultusunda düzenlemek amacıyla materyal temini veya yapımı konusunda öneriler sunabilirler. Çalışanlar da çocukların gelişimini desteklemek amacıyla ebeveynlerden fikirler alabilirler.

Öğretmenler ev ziyaretleri ve ebeveynlerle bilgi paylaşımı için görüşmeler düzenlerler. Düzenli ev ziyaretleri ve çocuklar hakkında bilginin paylaşıldığı yılda en az iki veya daha fazla olarak düzenlenen ebeveynle görüşmeler düzenlenir.

Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların gerekli birimlerle teması sağlanır, ebeveynlerle birlikte çalışılır, bu çocuklara özel eğitim düzenlenir.

Öğretmenler ebeveynlerin özel veya ailevi ihtiyaçları doğrultusunda yardımcı olurlar, bilgi verici broşürler sağlarlar, onlara çeşitli randevular düzenleyebilirler, çocuk bakımı ve taşınma konusunda yardımcı olurlar, toplumsal destek ve sosyal hizmetler hakkında bilgi verirler.

Programın etkinliklerine diğerkurumlar ve halk okulları da katılır. Program hakkında bu kurumlarla da fikir alış-verişinde bulunulur. Bu şekilde çocukların ana sınıflarına geçişi de kolaylaştırılır. Kurumlarla olan koordinasyon sağlanırken ebeveynlerle birlikte çalışılır.

(<http://www.highscope.org/file/EducationalPrograms/EarlyChildhood/UPKFullReport.pdf>).

2.6.2. Montessori Okul Öncesi Eğitim Programı

Montessori programı 1907 yılında Dr. Maria Montessori tarafından İtalya’da oluşturulmuştur. Montessori ilk çalışmalarını engelli çocuklar üzerinde gerçekleştirmiştir. Montessori metodu ilk olarak okul öncesine yönelik olarak başlamış, daha sonraki dönemlerde lise eğitimine yönelik de uygulanmaya başlanmıştır.

Montessori felsefesinin temelinde Rousseau, Pestalozzi ve Froebel’in görüşleri bulunmaktadır. Montessori eğitiminin temelinde çocuk asla zihinsel başarılar kazanmaya zorlanmaz, çocuğa önceden hazırlanmış bir çevre ve bu çevreyi keşfedebilmesi için montessori materyalleri verilir. Her çocuk bu materyaller yardımıyla kendine özgü yetenek ve ritmine uygun olarak, zihninin daha önce algılamış olduğu izlenimleri belirler ve bunları ayırır. Montessori, çocukların belirli aşamalardan geçtiğini vurgulayarak bu aşamaları “duyarlılık dönemleri” olarak ifade etmiştir. Bu aşamalar çerçevesinde çocuk, materyalleri özgür ortamda tanıma ve bunlarla alıştırmayı yapma imkânı bulur. Bu şekilde alıştırmaların tekrar edilmesi dikkatin yoğunlaşmasını, anlama ve kavramanın gelişmesine yardımcı olur (Gürsoy, Bıçakçı, 2009.s.154-157).

Montessori bu yaklaşımı; sıfır-üç ve üç-altı yaş olmak üzere iki evreye ayırmaktadır. Sıfır-üç yaş arasında çocuk farkında olmaksızın ve istemeksizin çevresi tarafından etkilenmekte ve çevresinde etkileştiği her şeyi zihinsel olarak emmektedir. Montessori 0-3 yaş arasındaki zihinsel faaliyetleri bilinçsiz emici zihin (unconscious absorbent mind) olarak açıklamaktadır.

Emici Zihin

Üç-altı yaş arasında çocuk bilinçli zihinsel işlevler gerçekleştirmektedir. Bu dönemde çocuk çevresinde gördüğü her şeyi artık bilinçli olarak zihninde yapılandırmaktadır. Montessori bunu bilinçli emici zihin (conscious absorbent mind) olarak adlandırmaktadır. Çocuk sahip olduğu bilinçli emici zihin ile amaçlı ve farkındalığı olan davranışlar gerçekleştirmekte, çocuğun elleri, beyninin bir aracı olarak işlev görmek ve çocuk elleriyle bağımsız bir şekilde çevresindeki her şeyi keşfetmektedir. Hazırlanmış çevre, çocukların bağımsızca çevrelerini keşfetmelerine ve zihinsel yapılarını düzenlemelerine fırsat vermektedir. Çocuk, ilk üç yıl bilinçsizce zihnine aldığı bilgilerle beceriler kazanırken sonraki üç yılda kazandığı becerileri yapılandırarak bilinçli hale getirmektedir. Çocuk böylece kendi başına bir şeyler yapma, ahlaki, sosyal doğal yeteneği kazanma ve kültürel sürece katılma becerisi kazanmaktadır.

Montessori Sınıfı ve Bileşenleri

Montessori çocuğun tüm gelişim aşamalarının ihtiyaçlarını karşılamak için bir yöntem ve bu yöntemin işlemleri için materyaller geliştirmiştir. Çocuk öğrenme arzusunu ve kendi yeteneklerini geliştirme potansiyelini desteklemek için bütünüyle hazırlanmış çevreden faydalanmaktadır. Montessori sınıfında eğitici materyaller kullanılarak çocuğa oto-eğitim yapma fırsatı, bireysel çalışma özgürlüğü, zihinsel gelişim ihtiyaçlarını karşılama, sosyal çevreye uyum ihtiyacını karşılama ve kendi kendine yetebilme becerilerini kazandırılmaktadır. Montessori sınıfı, çocukların hareketlerine izin verecek büyüklükte, çocukların boylarına uygun, onların hareketlerini kısıtlamayacak ve çalışmalarına uygun mobilyalarla donatılmakta, duvar renkleri sade olup materyallerin renklerinden baskın olması gerekmektedir. Sınıf, eğitici, eğitici materyaller, bireysel eğitim, hazırlanmış çevre, günlük yaşam etkinlikleri, duyu materyalleri, dil materyalleri, matematik ve geometri materyalleri, genel kültür materyalleri ve güzel sanatlar materyalleri gibi alanlardan oluşmaktadır (Temel, Toran, 2012.s.141-181).

Montessori Sınıfında Öğretmen

Öğretmen, Montessori sınıflarında mümkün olduğu kadar öğrenmeyi sağlayacak olan materyallerin ve ortamın hazırlanmasından sorumludur. Öğretmen bu ortamları sağlarken çocukların gelişimini ve ilgilerini göz önünde bulundurmak zorundadır. Sınıf ortamındaki materyaller, çocukların kendini rahat hissedebilmesi için boyutlarına uygun olmalıdır.

Öğretmenin çocuğa kavramları mantıksal ve etkili yollarla, aşamalı bir şekilde öğrenmesini sağlayacak olan ortamları ve materyalleri hazırlaması gerekir. Bu durum öğretmenin çocuğun gelişiminin ve öğrenmesinin farkında olmasını gerektirir. Öğretmen çocuğun gelişim ve öğrenme süreci içerisindeki kritik aşamalarda yeni materyaller getirir ve sunar. Yeni materyali çocuğa sunduğunda, materyalin kullanım ilkelerini de sunar. Bu durum, çocuğun yeni kavramlarla eski kavramları birbirine zincir şeklinde bağlayarak gerçekleşmesini sağlar. Her aşama, yeni gerçekleşecek olan aşamaya temel teşkil eder.

Montessori sınıflarında öğretmenin görevi direk öğretim yapmak değildir. Bu sınıflarda oto eğitim yapılır. Öğretmen, oto eğitimi sağlayan materyallerden çocukların istediklerini ve ilgileri doğrultusunda olanı sunar ve kullanımını gösterir. Çocukların materyalleri kendi başlarına kullanmasına izin verilmez. Ancak, çocuk materyallerin kullanımını tam anlamıyla gerçekleştirdiğinde kendisi kullanabilir.

Birçok Montessori materyali kendini doğrulayan ve çocuğa doğru yapıp yapmadığı ile ilgili geri bildirimde bulunduran yapıya sahiptir. Pembe kule, buna güzel bir örnektir. Çeşitli büyüklükteki parçaların üst üste dizilmesinden oluşan set, farklı büyüklükteki (büyükten-küçüğe) parçalardan oluşur. En büyük parça kulenin en altında, en küçük parça ise kulenin en üstünde yer alır. Bu kulenin kullanımı için öncelikle öğretmen çocuğa göstererek yapar. Ardından çocuğun yapmasını ister. Çocuk kuleyi yaparken parçayı yanlış yere yerleştirdiğinde veya hiç yerleştirmedeğinde materyalin yapısından dolayı çocuğa yanlış yaptığını anlayabilir. Çocuk bu materyalle uğraşarak sıralama becerisini geliştirir. Materyali tam olarak kullandığında artık yeni materyali kullanma zamanı gelmiştir. Öğretmen çocuğa yeni bir materyal sunar Sınıf içerisinde

eğitimci öncelikle çocuğa materyali gösterme ile başlamakta ve daha sonra ise çocuğu gösterilen çalışmayı yaparken gözlemlemektedir. Kendi çalışmasına odaklanan çocuğa eğitimci tarafından hangi sebeple olursa olsun kesinlikle müdahale edilmemekte, sadece gözlem yapılarak ve gözlem kayıtlarının tutulması gerekmektedir. Böylece eğitimci gün sonunda çocuğa ait gözlem notlarını gelişim alanlarına göre düzenleyerek analiz etmekte ve bu bilgilenme sonucunda her çocuk için materyal seçimini planlama ve değerlendirmede kendisine bir rehber hazırlamış olmaktadır. Bu gözlem ve dokümantasyon süreci eğitimciye çocuğun eğitsel ihtiyaçlarını, merakını keşfetme arzusunu yakından görme fırsatı sağlamaktadır (Brewer, 2007.s.50-56.; Temel, Toran, 2012.s.141-181).

Eğitici Materyaller

Montessori eğitiminin en önemli özelliği bu eğitimde özel materyallerin kullanılmasıdır. Bu materyaller çocuğun gelişimini destekleyici özellikler taşımaktadır. Materyaller çocukların görebileceği ve ulaşabileceği açık dolaplarda veya raflarda bulunur. Göz önünde bulunan materyaller çocuklarda yapma arzusunu destekler, böylece materyal kendi reklamını da yaparak çocuğun materyaller ile çalışmasında istek uyandırır. Bu materyaller beş başlık altında ele alınabilir;

Günlük Yaşam Materyalleri: Günlük yaşam içerisinde kullanılan materyalleri içerir ve çocuğun günlük yaşamındaki etkinliklerini kolaylaştırır. Temizlik seti (el yıkama, masa silme ve yıkama), kapı açma, çıt çıt, düğme, fermuar, toka, fiyonk çerçeveleri gibi materyallerden oluşur.

Duyusal Materyaller: Duyusal materyaller çocuğun beş duyusuna yönelik olan boyut, biçim ve renk (pembe kule, silindir bloklar, renk tabletleri ile çalışarak), ses (ses silindirler, çanlar), tat, doku (zımpara kağıdı materyaller, kumaş karşılaştırma) ve koku vb. duyuusal etkilerini tanımaya ve sınıflandırmaya ilişkin materyallerdir.

Matematik Materyalleri: Montessori matematik materyalleri, çocuğun matematik zekasını soyutlamasına fırsat tanıyabilecek özellikte olan materyallerdir. Küçük-büyük sayı çubukları, zımpara sayılar, sayı çipleri, küçük-büyük sayı boncuğu, renkli boncuklar,

altın sayı boncukları, toplama çıkarma, bölme, çarpma ve Seguen tablaları gibi materyalleri içeren matematik materyalleri, çocuğun boyut ve nicelikleri ayırt etmesine yardım eder.

Dil Materyalleri: Metal yerleştirmeler ve zımpara harfler, küçük-büyük hareketli harfler, sıfat, isim ve fiil kartları, resimli kitaplar vb. materyalleri içeren dil materyalleri okumaya hazırlığı sağlamaktadır. Formal ve informal ses oyunları ile duyduğunun farkına varma, zımpara kâğıdından harfler, kum tepsi, metal yerleştirme çalışması ile yapılan yazı yazma alıştırmaları, kartları eşleştirme, sınıftaki yazılı materyallerin kullanımı ile ön-okuma çalışması ve fonetik nesne kutularıyla, fonetik okuma kartlarıyla, fonogram kartlarıyla yapılan ilk okuma etkinlikleri örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca dil materyallerinde öğrenilen her şey, diğer materyaller sunulurken de kullanılmaktadır.

Coğrafya ve Biyoloji Materyalleri: Zımpara kâğıdından yapılmış ve boyanmış küreler ve yap-boz haritaları coğrafya materyalleri olarak sunulur. Yapboz kartları, biyoloji seti vb. materyalleri de coğrafya materyalleri olarak kullanılır. Yapboz haritaları okyanusların ve kıtaların şekillerin tanıtılmasında önemli rol oynamaktadır (Gürsoy, Bıçakçı, 2009.s.154-157).

Montessori yaklaşımında montessori araçları büyük önem taşımakta ve araçların belirli özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Montessori materyalleri materyalleştirilmiş soyut kavramlardır. Bu nedenle somuttan soyuta öğretir.
- Bazı materyallerin tanıtımı üçlü öğretim ile yapılır.
- Çocuğun öğrenmede güçlük çektiği bir kavram, materyaller aracılığıyla diğer kavramlar arasından çıkartılarak gösterilir ve materyaller çocuğun, etkin ve görerek öğrenmesine fırsat verir.
- Montessori materyallerinin eksik parçası bulunmamaktadır. Bu malzemeler, çocuğun öğrenmesine destek olmakta, çocukların becerilerini geliştirmekte, çocukları problem çözmeye teşvik etmektedir.

- Montessori materyalleri, bireysel gelişimi sağlar. Aynı zamanda grup gelişimi ve iş birliğini de geliştirir.
- Çocuklar, birbirlerinden sürekli yeni bilgiler öğrenirler. Küçükler büyükleri gözlemler, büyükler ise küçüklere yardım eder.
- Montessori materyallerini kullanmak için bazı kurallar vardır. Aracı kullanacak çocuk gerekli olan materyalleri getirmeli, çalışma için özel yapılmış hasır ya da halı üzerinde dikkatlice düzenlenmeli, bitirdiği zaman raflardaki yerine tekrar kaldırmalı ve bir sonra kullanacak çocuk için düzenli bırakılmalıdır. Ancak, çevrenin düzenli olmasına rağmen, her bir parçanın tam olarak aynı yerde kalması gerekli ve zorunlu değildir.
- Montessori sınıfında her materyalden yalnızca bir set bulunmaktadır. Bu çocuklar arasında, açıkça talep edilmediği halde bir birlik ruhu geliştirir. Çocuk başkasının yaptığı materyalle çalışmak için, onun işini bitirmesini beklemek ya da kullanmak için izin istemek zorundadır. Bu durum çocukların sürekli aynı materyallerle çalışmasını da engeller.
- Montessori materyalleri çocuklara hatalarını kendi kendilerine bulma olanağı tanır. Öğretmen çocuğun hatasını söylemez. Eğer çocuk materyallerden hatasını göremiyorsa, bu çocuğun yeterince gelişmediğini gösterir. Zamanı geldiğinde çocuk hatasını görerek düzeltir (Gürsoy, Bıçakçı, 2009.s.154-157).

Montessori materyalleri, yıllarca çocuklar gözlemlenip incelendikten sonra dizayn edilmiştir. Onun metodunu kullanırken sadece ona ait olan orijinal materyaller kullanılabilir. Bu materyaller pahalı olabilir. Bir sınıfı bütün bu materyallerle donatmak 25.000 dolar edebilir. Eğer fiyat problem olursa benzer öğrenim amaçlarını gerçekleştirmek için onların yerini alabilecek başka materyaller kullanılabilir. Yıllar boyunca Montessori'nin kendi kendini düzeltebilen materyalleri hakkında tartışmalar olmuştur. Bu materyaller onun vizyonunun ayrılmaz bir parçasıdır. Onlar sayesinde otomatik eğitim gerçekleşiyor ve çocuklar materyalleri kendi kılavuzları gibi kullanıp öğrenim ve gelişimlerini destekliyorlardı. Montessori'nin çocukların gelişim hakkındaki kendi gözlem ve inançlarına bağlı olan bu materyaller gerçekçi, somut ve amaca dayalıdır. Bu materyaller çocukları geliştiren deneyimler sağlamak için dizayn edilmiştir.

Ayrıca çocukları gelecekteki akademik ve günlük hayatlarına hazırlamak için de üretilmiştir. Çocuklar Montessori'nin programına girdiklerinde basit etkinliklerden zor etkinliklere ilerlerler. Bu süreçte her çocuğun ilerleme durumu göz önüne alınır. Çocuğun doğal temposunu ve ilgisini takip eden bu metod vurgulanmalıdır. Çünkü Montessori'nin metodunu ve materyallerini doğru kullanabilmek için bu şarttır (Follari, 2007.s.216; Parker, 2007.s.40).

Montessori Okulu erken çocukluk sınıfı günlük programı:

8:15- 8:30: Geliş

8:30-11:15: Çocuklar bağımsız olarak sınıf içi yada sınıf dışı etkinlikleri seçerler. Sabah boyunca dersler yalnız ya da küçük gruplar halinde sunulur. Bu periyot boyunca ara sıra meydana gelen, zarafet ve kibarlık dersleri, doğum günü kutlamaları, şarkı söyleme gibi etkinlikler için sınıf toplantıları da yapılır.

11:35-11:45: Sabah programındaki çocuklar okuldan ayrılır.

11:30-12:10: Tüm gün okula gelen öğrenciler için açık hava zamanıdır ve küçük grup hareket etkinlikleri yapılır. Haftada bir defa beden dersi vardır.

12:20-13:00: Çocuklar yemek alanlarını hazırlarlar, yemek yerler ve yemek alanını temizlerler.

13:00-14:55: Öğleden sonra sabah etkinliklerinin bir devamıdır. Çocuklar yalnız ya da küçük gruplar halinde sınıfın içindeki ya da dışındaki materyallerle çalışırlar.

15:00: Çocuklar okuldan ayrılırlar (www.mariamontessori.org.;Korkmaz, 2006.s.169).

Özetle belirtilecek olursa, Montessori yaklaşımı çocuklara araştırma, deneme, hata yapma ve kendi kendilerine düzeltmeleri için fırsatlar tanınır. Duyu organlarıyla materyallerin, şekillerin ve renklerin bilinmeyen özelliklerini keşfetmeleri için çocuklara özgür bir ortam sağlanır. Bu da çocuğun gelişimi için elverişli bir çevre

hazırlamak gerektiğini ortaya koyar. Çocuk için oluşan engeller asgariye indirgenir ve çocuğun enerjisini kullanabileceği gerekli ortam oluşturulur. Bu özgür ortam içerisinde çocuklar yalnız başlarına akranları ve yetişkinlerle birlikte yaşadığı deneyimler sayesinde anlama, öğrenme ve bilmenin zevkini tadar. Bu yaşantılar yoluyla yetişkinler de çocuklarla birlikte oynamanın, konuşmanın, düşünmenin ve bilinmeyenleri birlikte keşfetmenin zevkini yaşarlar (Gürsoy, Bıçakçı, 2009.s.154-157).

2.6.3. Regio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia yaklaşımı, 1970 yılında İtalya’da mevcut okul öncesi eğitim kurumlarında reform yapmayı ve bu kurumları güncelleştirmeyi, ayrıca yeni anlayışa göre birçok okul öncesi eğitim kurumu açmayı ve orijinal eğitim metotlarını bu kurumlarda uygulanmasını sağlamak amacıyla hükümet tarafından belediyelere verilen okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma göreviyle ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Bu şekilde Loris Malaguzzi tarafında ortaya atılan Reggio Emilia yaklaşımının görüşü, Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner ve diğerlerinin görüşünden etkilenmiştir (Gürsoy, Bıçakçı, 2009.s.161).

Reggio Emilia yaklaşımının iki temel özelliği bulunmaktadır. Bunlarda birincisi çocuğun, büyüme sürecinde gelişimi engelleyen bir duvarla karşı karşıya olmasıdır. Bu duvar eskimiş ve kalıplaşmış katı kurallar, yetişkinler tarafından benimsenmiş ancak çocuklar tarafından anlaşılması güç olan ve geçerliliğini yitirmiş davranış kalıpları ve geleneksel eğitim metotlarından oluşmuştur. Reggio Emilia yaklaşımının ikinci temel özelliği ise; çocuklara somut yaşantılar sunularak yeni keşifler yapmalarına fırsatlar sağlanmasıdır.

Reggio Emilia yaklaşımında çocuk, teoriler geliştiren, verileri elde etmede ve hipotez geliştirmede kendi yolları olan bireydir. Çocuk, bilgiyi üretme ve yaratma kapasitesine, duygusal, sosyal ve zihinsel yönden birçok farklı kaynağa sahip olan varlıktır. Reggio Emilia yaklaşımına göre her çocuğun iyi bir bakım ve sağlıklı eğitim alma hakkı bulunur.

Çocuğun Yüz Dili

Çocukların kendilerini yaratıcı bir şekilde ifade etmeleri, bilginin yapılandırılması için önemli kabul edilmektedir. Malaguzzi çocuğun yüz dili fikri ile, çocukların kendilerini ifade etmede, sözel ve yazılı dilin dışında başka yollar kullanarak iletişim kumaları gerektiğini ve bu yüzden de çocukların farklı sembolik dillerinin olduğunu vurgulamaktadır. Yaratıcı düşünme, yaklaşımın önemli yönlerinden biri olarak kabul edildiğinden Reggio Emilia okullarındaki çocuklar değişik sembolik temsillerle ilgilenirler ve çalışmalarında kil, grafik çizimler, boyama, gölge oyunu ve yapı inşa gibi sembolik diller kullanırlar. Daha önceden belirtildiği üzere okullarda bulunan atelierista (sanat öğretmeni) ve atelier (sanat atölyesi), özellikle uzun süreli projeler esnasında sembolik dillerin gelişmesinde ve kullanılmasında önemli rol oynamaktadır (Şahin, 2012.s.458-463).

Eğitim Programı

Reggio Emilia yaklaşımını diğer birçok erken çocukluk eğitimi programında farklı kılan en önemli özelliklerden birisi de yapılandırılmış, önceden belirlenmiş ve kesin sınırlara sahip bir program yerine esnek bir yapılandırmaya sahip olmasıdır. Bu anlayış içerisinde, Reggio Emilia öğretmenleri çocukların ihtiyaç ve isteklerine göre uyarlama yapabilecek ve değiştirebilecek hedefler ortaya koymaktadırlar.

Reggio Emilia eğitimcileri, bilginin oluşturulmasının basamak şeklinde veya düz olmadığını, sürecin sarmal olarak devam ettiğini kabul etmektedirler. Programda çocuklar bazen öğretmenleriyle bazen kendi başlarına çalışmakta, projeler uzun ve kısa süreli olarak gerçekleşmekte, zaman çizelgeleri ve testler yer almamaktadır. Programın özelliklerini belirtirken Rinaldi (1998), seyahate çıkma metaforunu kullanarak, programı, kesin saatleri ve rotaları olan bir trene binmek yerine, bir pusula kullanarak yolunu bulmaya benzetmektedir. Yaklaşımın ayırt edici özelliklerinden birisi proje çalışmalarıdır. Projeler çocukların içerisinde bulunduğu dünyadan esinlenerek başlayan ve çocukların aktif olarak içerisinde bulunduğu uzun veya kısa dönemli aktivitelerdir. Yapılan projeler çocuklara bir çok deneyimi yaşamasına fırsat sağlar. Proje içerisinde öğretmenler çocukların konuşmalarını ve etkinliklerini içeren veriler toplarlar ve bunları

analiz ederler. Reggio Emilia Yaklaşımında, bütün çocukların değişik projelerde yer almasının isteklendirilmesinin yanısıra, programda hikâyeler dinleme, bloklarla oynama, yemek pişirme, boyama, kille çalışma gibi diğer günlük etkinlikler de yer almaktadır (Şahin, 2012.s.458-463).

Bunun yanında Reggio Emilia yaklaşımında ortam önemli bir unsurdur. Yaklaşım ortamı öğretmenin kendisi olarak tanımlar. Ancak, Reggio Emilia yaklaşımında sadece fiziki çevrenin değil sosyal çevrenin de önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle Reggio Emilia okullarında yetişkinler ve çocuklar arasındaki sosyal alışverişi kolaylaştırmak amacıyla bütün çocukların ve öğretmenlerin birlikte Çocuklar ve yetişkinler bir gün boyunca bu alandan geçmek zorundadır. Bu alanlar 'Piazza' olarak adlandırılır. Piazzalar, sınıfların açıldığı bir orta alandır. Burası yetişkinler ve çocuklar arasındaki sosyal alışverişi kolaylaştırmak amacıyla bütün çocuklar ve öğretmenlerin birlikte bulunabilecekleri bir yerdir (Gürsoy, Bıçakçı, 2009.s.161).

Öğretmenlerin Yeri ve Rolü

Reggio Emilia öğretmenleri sınıflarda bir takım olarak çalışmakta ve her sınıfta, eşit statüde olan iki öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenler eğitime, aynı çocuklarla üç yıl devam ederler. Reggio Emilia okullarında göze çarpan diğer bir unsur, öğretmenler arasında bir hiyerarşinin söz konusu olmamasıdır. Herhangi bir yönetici yoktur ve her öğretmen, yakın iş birliği içinde çalışarak kendi üzerine düşen sorumluluğu kabul eder. Reggio Emilia okullarında öğretmenler, çocukları yakından gözlemler ve dinler. Çocukları dinleme süreci, Reggio eğitimcileri için farklı ve derin bir anlam içermektedir.

Yaklaşımın diğer bir özelliği ise öğretmenlerin kendilerini bir lider veya programın geliştiricisi olarak değil, çocuklarla birlikte araştıran ve öğrenen biri olarak kabul etmesidir. Bu yaklaşımda öğretmen, geleneksel anlamda yer alan öğretmen rolünden farklı bir konuma sahiptir. Reggio Emilia okullarında öğretmen yalnızca kendi bilgisini çocuklara aktaran, bilginin sahibi olan kişi değil bilginin birlikte oluşturulmasında aktif rol alan takım arkadaşıdır.

Öğretmenler, öğrenme sürecinde çocuklarla yakın bir şekilde çalışırlar. Öğretmenler bir sonraki günün programını düşünerek çocukların önünden gitmezler. Çocukların ne yanında ne de arkasındadırlar. Reggio Emilia okullarındaki öğretmenlerin, çocukları entelektüel olarak desteklemek için farklı rollere sahiptir ve bu rolleri şu şekilde sıralanabilir;

- Öğrenme sürecinde çocuğun takım arkadaşı
- Yapılandırmacı müfredatın kolaylaştırıcısı
- Çocukların problemleri çözmeleri için kışkırtıcı
- Tartışmaları, etkinlikleri dokümente eden kişi ve grubun hafızası
- Bir çocuğun ait olma duygusu ve amaçlarının besleyicisi
- Çocuklarının anlaşmazlıklarını karara bağlamalarını cesaretlendiren ara bulucu
- İş arkadaşları ile sık sık ve sürekli olarak gözlemlerini ve yansıtıcı düşüncelerini paylaşan araştırmacı ve öğrenen kişi.

Pedagogista

Reggio Emilia okullarında pedagogista olarak adlandırılan ve pedagoji veya psikoloji alanında lisans derecesine sahip olan bir program koordinatörü bulunur. Her pedagogista belli bir sayıda okuldan sorumlu olup her hafta bir araya gelerek Reggio Emilia sistemindeki problemleri tartışır. Pedagogistalar ayrıca, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinden hizmetiçi eğitimlerinden sorumludurlar. Pedagogistaların temel görevi, öğretmenlere günlük işlerinde destek sağlamak, onların ailelerle ilişkilerini desteklemek, projelerde etkin rol almak ve sistem parçalarının birbiri ile ilişkileri ile tutarlılıkları yönünde çalışmalar yapmaktır (Şahin, 2012.s.458-463).

Aile Katılımı

Reggio Emilia yaklaşımında aile katılımı çok önemli bir yer tutmaktadır. Bu okullarda ailenin çocuğun eğitimine katılımını değişik şekillerde yürütülmektedir. Aileler, programın önemli bir parçası olarak kabul edildiklerinden ailelerin katılımı, beklenen ve desteklenen bir durumdur. Reggio Emilia okullarına çocuklarını gönderen ailelerin okuldaki etkinliklere katılım düzeyleri ve süresi günden güne değişmektedir. Bu

yaklaşımında aileler, projelere, özel toplantılara ve kutlamalara katılırlar, okullarda çalışırlar ve çocuklarının eğitimi için fikirler üretirler. Reggio Emilia eğitimcileri, ailelerin okulla kurdukları ilk ilişkilerin önemini göz önünde bulundurarak okula başlangıç dönemine çok dikkat etmekte ve çocuklar okula başlamadan önce velilerin çeşitli etkinliklere katılımlarını sağlamaktadırlar. Aile katılımı ile ilgili olarak katılım için sağlanan temel fırsatlar şu şekilde sıralanabilir:

1. *Sınıf Toplantıları.* Öğretmenler, o sınıfın velileri ile toplanıp sınıfta gerçekleşen etkinlikleri, etkinliklerin uygulama yönlerini ve grubun pedagojik özelliklerini tartışmakta, eğitim etkinliklerinin genel bir değerlendirmesini yapmaktadır. Bu tarz bir toplantı yılda en az beş-altı kez tekrarlanmalıdır.
2. *Küçük Grup Toplantıları.* Öğretmen, velilerle çocuklarının özel problemlerini ve ihtiyaçlarını tartışmak amacıyla daha kişisel toplantılar yapmaktadır. Bu toplantıların, her ailenin en az bir kez katılımı sağlanan kadar devam ettirilmesi yararlıdır.
3. *Bireysel Ebeveyn-Öğretmen Görüşmesi.* Bu tip toplantılar genellikle ailenin ve ya eğitimcinin isteği üzerine, bir çocuğun problemleri veya gelişimi konusunda ayrıntılı görüşmek amacıyla düzenlenmektedir.
4. *Konulu Toplantılar.* Bu çeşit toplantılar aileler veya öğretmenler tarafından düzenlenen çocukluk korkuları gibi belli bir konuda bilgi sahibi olmak veya konuyu tartışmak isteyen herkese açık toplantılardır.
5. *Bir Uzmanla Toplantı.* Bu toplantılar genellikle yuvarlak masa tartışması veya seminer şeklinde, birden fazla okulu kapsayabilen, çocukların cinselliği veya çocuklarda beslenme gibi belli bir sorun konusunda bilgi arttırmaya yönelik toplantılardır.
6. *Çalışma oturumları.* Bu katılım fırsatları, ailelerin somut bir şekilde okulun gelişimine yardımını içermektedir. Aileler öğretmenlerle birlikte okulu geliştirme, eğitim alanları ve binaları düzenleme gibi çalışmalarda bulunurlar.
7. *Laboratuar Çalışmaları.* Bu çalışmalar sırasında aileler ve öğretmenler, eğitici yeni teknikleri birlikte yaparak öğrenirler. Örneğin kukla yapımını veya fotoğraflarla ilgili makinelerin kullanımını öğrenme.
8. *Tatiller ve Kutlamalar.* Bu grup etkinlikleri tek bir sınıfa kapsadığı gibi bütün okulu, büyükanne ve büyük babaları, kasabadaki diğer kişileri de kapsayabilir. Bu tür

etkinliklerde çocukların doğum günü veya akademik yılı sonu gibi önemli olaylar birlikte kutlanmaktadır.

9. *Diğer Toplantı Olasılıkları.* Gezilere gitme, belli bir yerde hep birlikte zaman geçirme, ziyaretler gibi grup etkinlikleri, bu tarz fırsatlar arasında sayılmaktadır (Şahin, 2012.s.458-463).

Bu yaklaşımda çocuklar geleneksel testler ve metotlarla değerlendirilmemektedir. Bunun yerine ailelere çocukların günlük yaşantıları, gelişimleri ve performansları hakkında geniş bilgiler verilmektedir. Çocukların bireysel ve grup içerisindeki çalışmalarının ürünleri ve bilgiler velilere gösterilmekte ve belli aralıklarla eve gönderilmektedir (Gürsoy, Bıçakçı, 2009.s.161).

2.6.4. Head Start Eğitim Programı

Head Start yaklaşımı 1969 yılında düşük sosyo-ekonomik koşullardan gelen okul öncesi çocukların duygusal, sosyal, psikolojik, sağlık ve beslenme ile ilgili tüm gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak ve çocuğun sosyal-duygusal gelişimini geliştirmek, arkadaşları ve yetişkinler ile olan iletişimini desteklemek, bilişsel/akademik ve dil gelişimini zenginleştirmek ve olumlu benlik kazanmasını sağlamak amacıyla ortaya çıkmıştır. *Programın amacı;*

- Çocukların gelişimlerini ve eğitim süreçlerini desteklemek.
- Aileleri, çocuklarına daha kaliteli bakım sağlamaları ve evde iyi bir eğitimci olabilmeleri için desteklemek.
- Ailelere ekonomik anlamda bağımsızlıklarını sağlamak için yardım etmek (Decker, Decker, 2005.s.19-20).

Head Start programında engelli çocuklara hizmet vermek bir amaç olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda engelli çocuğa sahip olan anne-babaların da bu eğitimden yararlanması bu programın temelinde yatmaktadır. Ayrıca Head Start programı personel eğitimi, tedavi, çocuk istismarı ve ihmalini engelleme ile ilgili konularda da destek vermeyi amaçlayan bir eğitim programıdır. Head Start yaklaşımı eğitim, sağlık, ebeveyn katılımı ve sosyal hizmet olmak üzere dört ana bölümden oluşur. Bu bölümler şu şekilde açıklanır:

Eğitim: Head Start Eğitim programları her çocuğun bireysel ihtiyaçlarını karşılamak üzere hazırlanmıştır. Bu programa dâhil olan her çocuk için zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi desteklemek amacıyla özel öğrenme alanları hazırlanmıştır.

Sağlık: Head Start programında çocukların sağlık problemlerini erken teşhis etme ve önleme önemli olması nedeniyle programa katılan tüm çocukların sağlık taramaları, aşıları yapılır ve takip edilir. Aileler için çocukların psikolojik sorunlarına nasıl yaklaşacakları ve çözümleyebilecekleri ile ilgili destekleme programları ve vücut ve beslenmeyi içeren zorunlu sağlık programları bulunmaktadır. Beslenme programlarında; çocukların günlük besin ihtiyaçlarının en azından üçte birini karşılamak amaçlanmıştır. Beslenme uzmanları programda çocuklara beslenme ile ilgili çeşitli etkinlikler hazırlamakta ve ebeveynlere dengeli beslenme konusunda bilgi vermektedir.

Ebeveyn Katılımı: Head Start programında ebeveynin, anne-baba eğitim programlarına katılması programdaki en önemli nokta olarak vurgulanması nedeniyle ebeveynlerin sınıftaki etkinliklere ve çocuk gelişimi ile ilgili çalışmalara etkin olarak katılımının sağlanması programda önemli bir yer tutmaktadır. Eğitimcilerin evlere yaptığı ziyaretler yoluyla ebeveyn, çocukların ihtiyaçları ve eğitim etkinlikleriyle ilgili olan pek çok bilgi edinir. Aynı zamanda birçok ebeveyn, Head Start eğitim yaklaşımında gönüllü olarak veya ücret karşılığında öğretmen yardımcısı, aşçı, bakıcı anne olarak çalıştırılır.

Sosyal Hizmetler: Head Start'ın bir parçası olan sosyal hizmetler ailelere çeşitli alanlarda yardımcı olmak amacıyla kurulmuştur. Bu kuruluşlarda çalışan personel ailelere ihtiyaçlarını nereden ve nasıl karşılayacakları konusunda da bilgi verirler (Gürsoy, Bıçakçı, 2009.s.157-161).

Bölgesel olarak programın çalışanları; yönetici, sınıf öğretmeni, ev ziyaretçisi, eğitim, çocuk gelişimi servisi, beslenme ve sağlık servisi, aile katılımı servisi, aile ve toplum ortaklığı servisi, özel eğitim servisi uzmanlarıdır Head Start Programı'nda çalışacak personelin çocuk gelişimi alanlarında eğitim görmeleri veya erken çocukluk eğitimi ile ilgili kurslara katılmaları sağlanır. Bu kurslardan veya üniversitelerden mezun olanlar, sadece Head Start Programları'nda değil, aynı zamanda gündüz

bakımevlerinde ve okul öncesi programlarında da çalışırlar. Head Start Programları'nda gönüllü kişiler de personel olarak görev alırlar. Gönüllü kişilerin çoğunu üniversite öğrencileri, ev hanımları Head Start çocuklarının ebeveynleri ve emekliler oluşturur. Gönüllüler sınıf iç ve dışı etkinliklere yardım eder, çocukları sağlık merkezlerine kontrole götürür ve ebeveyn eğitime yardımcı olurlar (Johnson, Roopnarine, 2005.s.71-74).

Head Start Programları kurum merkezli, ev merkezli ve karma şekilde uygulanmaktadır. Bunlar şu şekilde açıklanabilir;

Kurum Merkezli Head Start Programı: Kurum merkezli Head Start Programı'nın genel amacı, çocuğun sosyal/duygusal, zihinsel ve fiziksel yönden kapasitesini en üst düzeye çıkarmaktır. Bu amaca ulaşmak için de çeşitli uyarıcıların bulunduğu ortamlar oluşturulur ve günlük planlar da belirtildiği gibi sosyal, bilişsel ve motor becerilerin kazanılmasına yönelik pek çok etkinlik gerçekleştirilir. Bu programın diğer amaçları ise şunlardır:

- Çocuğun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek,
- Yaşantılar yoluyla çocuğun problem çözmesi için fırsatlar yaratmak,
- Problemlere çözüm yolu buldukça güven kazanmasını sağlamak,
- Çocuğa olumlu benlik tasarımı ve sosyal yeterlilik kazandırmak.

Ev Merkezli Head Start Programı: Ev merkezli programda, kurum merkezli programda olduğu gibi beslenme, sağlık, psikolojik ve sosyal hizmetler bulunmaktadır. Ev merkezli programda çocuğun gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak ailelere çocuk gelişimi ve çocuğun gelişimini destekleme konusunda eğitim verilir. Bu programda eğitimci, haftada bir veya iki kez eve giderek aileye çocuğun eğitimini destekleyici gelişim alanlarına yönelik kartlar bırakır ve bu konuda aileleri yönlendirir.

Karma Head Start Programı: Hem ev hem de kurum merkezli eğitimin birleşmesiyle oluşmaktadır (Gürsoy, Bıçakçı, 2009.s.157-161).

Kurum merkezli, ev merkezli ve karma dışında göçmen ailelere erken dönemde uygulanan Head Start eğitim programları da bulunmaktadır. Bunlar da şu şekilde ifade edilir;

Göçmen Aile Programları: Göçmen çocuklarının yaşadıkları yerlerde, gelişimlerini desteklemek amaçlı eğitim büroları kurulmuştur. Bu bürolar ile iletişim kurarak Göçmen Eğitim Kimliği ve İstihdam Programları oluşturulmuştur. Göçmen çocuklar sık sık yer değiştiren bir aile yapısına sahiptirler. Bazı durumlarda sadece bir hafta için okula kayıt olurlar. Kayıt oldukları yerlerde mümkün olduğunca çabuk bilgi alma zorunluluğu duyulur.

Göçmen Öğrenci Kayıt Transfer Sistemi, ulusal bilgisayar iletişim ağı ile çocukların sağlık ve eğitimleri ile ilgili kayıtları tutma, depolama ve nakletme amacıyla tasarlanmıştır (Gürsoy, Bıçakçı, 2009.s.157-161).

Erken Head Start Programı

Erken Head Start programı, 1995 yılından itibaren, küçük ya da bebeği olan düşük gelirli aileler ile hamile kadınlar için programlar sunan toplum kaynaklı federal bir kuruluştur. Erken Head Start, çocuk dünyaya gelmeden başlayan ve doğumdan üçüncü yılın sonuna kadar aileye hizmet sağlayan bir çocuk gelişim programıdır. Erken Head Start programları, çocuk gelişimi, aile gelişimi, personel gelişimi ve toplum gelişimi olmak üzere dört alanı içermektedir.

Head Start programında fiziksel ortam, çocukları, öğretmenlerin, yöneticilerin ve ailelerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenir. Eğitim materyallerinin uzun süreli kullanımına hizmet eden, maliyeti düşük ve sağlam olmalarına dikkat edilir. Head Start Okulları'nın temel özelliği, çocukların kendilerini evlerinde hissetmelerini sağlamaktır. O nedenle sınıfın tüm detayları, çocukların gözünden düşünülür ve gerçekleştirilir (Gürsoy, Bıçakçı, 2009.s.157-161).

Aile katılımı

Okul öncesi eğitim programları içerisinde head start yaklaşımı geniş kapsamlı aile katılımını uygulayan bir programdır. Uzmanlar programın başarılı olmasının temelinde, aile katılımının olduğunu belirtirler.

Program aile ile karşılıklı güven, işbirliği kurabilmeye ve ailenin amaçlarını, bilgilerini anlayarak, kabul etmeye önem verir. Bu anlayışın oluşması sonucunda program ailelerin ileriye dönük amaçlarını, sorumluluklarını ve yapacaklarını içeren ve süreci takip ederek değerlendiren bireyselleştirilmiş aile ortaklığı kabulü önermiş ve uygulamıştır. Bu kabul ailelerle birlikte çalışmayı ve diğer organizasyonların desteğini alarak ailelerin amaçlarını ve planlarını geliştirebilmeyi içerir. Bölgesel kuruluşlar ailelere ilgi ve ihtiyaçlarını karşılanması konusunda destek verir.

Programın aile katılımı ile ilgili algısında iki önemli ilke çok önemli olmuştur. Bunlar; aileler programın politika ve uygulamalarına aktif katılımcı olması ve ailelerin çocuğun sağlıklı gelişme ve büyümesinde önemli bir etken olmasıdır. Aile katılım etkinlikleri ev ziyaretleri ve ailenin gönüllü bir şekilde programda bulunmasını içerir. Katılımda bulunan ailelerin çocukları program içerisinde bulunması zorunlu değildir. Programın en iyi bilinen aile katılım etkinliği, “ortak yönetsel politika belirleme topluluğu” dur. Bu topluluğun bölgesel olarak üyelerinin % 51’i programdan eğitim almakta olan çocukların ailelerinden oluşmalıdır. Topluluk; programın uzun ve kısa dönemli amaçlarını belirlemede, iş tanımı ve kayıt önceliklerini belirlemede, program yöneticisinin kim olacağına veya işinin sonlanmasına karar vermek, çalışanların profesyonel gelişimi ve desteklenmesi, yönetsel ve mali açıdan gereklilikler adına kararlar alırlar (Johnson, Roopnarine, 2005.s.71-74).

Program, yukarıda da belirtildiği gibi aileler programda gönüllü veya ücretli olarak çalışabilmektedir. Ailelere bölgesel programın amaçlarını ve müfredatını belirlemede etkin olabileceği fırsatlar sunulur. Ayrıca aileler günlük eğitim akışının içerisinde de okulu ziyaret ederek, grup etkinliklerine katılarak bulunabilir.

Program içerisinde ailelere ebeveynlik tutumlarını, bilgi ve becerilerini geliştirmek ve çocukları hakkında kaygı duydukları, başa çıkamadıkları durumlar ve olayları program çalışanlarıyla paylaşabilmelerini sağlamak için çeşitli fırsatlar sunulur. Ailelere çocukların gelişimi, eğitimi ve sağlıklı beslenmesi hakkında çeşitli eğitim olanakları da sunulur (Johnson, Roopnarine, 2005.s.71-74).

Head Start Programı, belirli amaç ve hedefleri olan çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel yönden gelişimleri için gelişimsel olarak uygun sınıf içi ve sınıf dışı aktivitelerden oluşan; gelişimin tüm alanlarında çocukların ilerlemelerini izleyen ve değerlendiren bir programdır. Head Start programlarında iyi dengelenmiş çocuk değerlendirme sistemi bulunmalıdır. Bu değerlendirme sistemi, sekiz farklı alandan oluşmaktadır. Bu alanlar; dil gelişimi, okuma-yazma, matematik, bilim, yaratıcı sanatlar, sosyal ve duygusal gelişim, öğrenme yöntemleri ve fiziksel sağlık ve gelişim olarak ayrılmaktadır (Gürsoy, Bıçakçı, 2009.s.157-161).

Programın başarısında, çocuklara ve ailelerine geniş kapsamlı destek verilmesi, aile eğitim sınıflarında ailelerin eğitilmesi ve desteklenmesi, bölgesel ihtiyaçların belirlenerek giderilmeye çalışılması, amaçları gerçekleştirebilmek için ulusal ve bölgesel organizasyonlarla işbirliği içerisinde hareket etme etkili olmuştur (Decker, Decker, 2005.s.19-20).

2.7. Konu ile İlgili Yapılan Çalışmalar

İlgili literatür incelendiğinde okul öncesi eğitim programı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında çeşitli çalışmalar yapılmıştır.

2.7.1.Konu ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Erden (2010), öğretmenlerin program uygulamasında karşılaştıkları problemleri incelemek amacıyla yaptığı çalışmasına Ankara ilinde çalışan 223 okul öncesi eğitim öğretmenini dâhil etmiştir. Çalışmanın sonunda, öğretmenlerin değerlendirme (çocukları değerlendirme ve günlük ve yıllık planların değerlendirilme), fiziksel şartlar, alan gezisi, bilim, matematik etkinlikleri düzenleme, aile katılımında ve kaynaştırma eğitiminde problem yaşadıklarını tespit etmiştir.

Gül (2009), okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarını incelemek amacıyla düzenlediği çalışmasına Denizli il merkezinde görev yapan 247 öğretmen ile Pamukkale Üniversitesinde öğrenim gören 158 öğretmen adayını dâhil etmiştir. Çalışmanın sonunda; Öğretmenlerin eğitimin etkililiği için değerlendirmenin gerekli olduğunu, programda bulunan değerlendirme yöntemlerin uygulanmasının faydalı olacağını belirttikleri, kıdem yılları fazla olan öğretmenlerin, az olan öğretmenlere göre programa yönelik olumsuz eleştirilerinin daha fazla olduğu saptanmıştır. Öğretmen adayları ile ilgili sonuçlarda ise adayların değerlendirmenin gerekliliğine inandıkları, olumlu görüşlerinin oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin değerlendirme çalışmalarını yaptıkları, programı amaç ve kazanımlar açısından değerlendiklerini tespit etmiştir.

Düşek (2008), 2006 okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelemek amacıyla düzenlemiş olduğu çalışmasına Ordu ilinde görev yapan 29 ilköğretim müfettişi, 38 müdür ve 114 öğretmeni dâhil etmiştir. Çalışmanın sonunda; müfettişlerin az bir kısmının programı incelememiş olduğu, okul müdürlerinin yarıya yakının programı incelememiş olduğu, öğretmenlerin ise az bir kısmının programı incelemediklerini, okulöncesi

eğitim programının olumlu yönleri sorulduğunda, üç meslek grubunun da programın öğrenci merkezli ve esnek olduğu görüşünde birleştikleri görülmüştür. Aile katılımına önem verilmesi ve ilköğretim programına uygunluk, programın diğer olumlu yönleridir. 2006 Okulöncesi eğitim programının uygulanmasını güçleştiren etmenleri, her üç meslek grubu da fiziksel şart mekân, araç-gereç yetersizliği olarak belirtmişlerdir. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili açıklamanın yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması ve öğretmenlerin tek olması, aile katılımının zor olması ve doldurulacak formların benzer nitelikte olması programın uygulanmasını güçleştiren diğer etmenler olarak belirtilmiştir. 2006 Okulöncesi Eğitim Programına ilköğretime hazırlık, el yazısına yönelik çalışmaların artırılarak eklenmesi, sınıflarda fiziksel şartların oluşturulması ve kaynaştırma eğitimine yönelik çalışmaların eklenmesi, bölgesel farklılığın dikkate alınarak programların hazırlanması gerektiği belirtilmiştir. 2006 okulöncesi eğitim programının uygulanmasında karşılaşılan zorluklara ilişkin olarak ilköğretim müfettişleri fiziksel şart, araç-gereç yetersizliği nedeniyle teftiş yaparken zorlandıklarını belirtmiştir. İlköğretim müfettişleri ayrıca okulöncesi öğretmenlerinin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtirken; okulöncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okulöncesi öğretmenleri de program konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir.

Tanrıverdi (2008), anasınıfı öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarıyla anasınıfı eğitim programında ön görülen hedeflere ulaşılma arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasına 150 okul öncesi eğitim öğretmeni ile 450 okul öncesi eğitim öğrencisini dâhil etmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin, sınıftaki öğrencilerinin genel olarak eğitim programındaki amaç ve kazanımlara ulaştıkları, annenin eğitim düzeyinin eğitim programındaki amaç ve kazanımlara ulaşılmasını etkilemediği, babanın eğitim düzeyinin etkilediği, çocuğun ailesinin maddi düzeyinin etkilediği, kardeş sayısının, okul öncesi eğitimi alma süresinin, cinsiyet ve yaş faktörünün programdaki amaç ve kazanımlara ulaşmasını etkilemediğini tespit etmiştir.

Uzun (2007), 2002 okul öncesi eğitim programı hakkında öğretmenlerin görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapmış olduğu çalışmasına Malatya ilinde görev yapan 63 okul öncesi eğitim öğretmeni dâhil etmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin

programdaki hedeflerden uygun olanları seçtiklerini, çocukların sorumluluk almalarına ve aldıkları sorumlulukları yerine getirmede çocuklara destek olduklarını, çocukların yaratıcılıklarını öne çıkarma ve destekleme konusunda ve liderlik özellikleri taşıyan çocukların bu özelliklerinin desteklenmesi ve diğer çocukların da liderlik özelliklerinin ortaya çıkarılması konusunda etkinlikler yaptıklarını, ayrıca programın uygulanmasında, eğitim ortamının hazırlanmasında sınıf dışı ortamları ve imkânları göz önüne alma konusunda, eğitim öğretim materyallerinin sınıfta hazır bulundurulmasında, konuların çocuğun çevresel ve bireysel gereksinimlerini karşılayacak şekilde seçilmesinde, güçlüklerle karşılaştıklarını tespit etmiştir.

Şıvgın (2005), okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin 2002 okul öncesi eğitim programı hakkında görüşlerini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasına 114 öğretmeni dâhil etmiştir. Çalışmanın sonucunda; Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ve kıdem yılı ne olursa olsun hedef ve hedef davranışları anlamada ve bunları uygulamada zorlanmadıkları, gelişim alanları ve hedeflerin birbiri ile uyumlu olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, günlük etkinliklerde ne tür öğretim yöntem ve teknikleri kullanılacağı ile birlikte ne tür teknolojik materyallerin kullanılabileceğine yönelik örneklerin programda bulunması gerektiğini, aile katılımı etkinliklerinin ne olması gerektiğinin açıkça belirtilmediği ve aile katılımı etkinliklerinin anne-baba eğitimini de kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini, değerlendirme amacıyla programda yer alan formları kullanmalarına karşın bu formların da yetersiz bulduklarını, değerlendirmede kullanılacak başka yöntemlerin örneklerinin de programda yer alması gerektiğini belirtmişlerdir.

Çaltık (2004), Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin 2002 okul öncesi eğitim programına ve kullanımına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasına 17 ilde (Bursa, İstanbul, Muğla, İzmir, Antalya, Mersin, Zonguldak, Ordu, Kastamonu, Ankara, Kayseri, Malatya, Erzurum, Bingöl, Gaziantep, Diyarbakır, Siirt) çalışan 1194 öğretmeni dahil etmiştir. Çalışmanın sonucunda; Öğretmenlerin büyük bir bölümünü programı zamanında uygulamaya başladığı, program hakkında bilgiyi gönderilen yazılardan ve meslektaşlarından edindikleri tespit edilmiştir. Programın uygulanması sırasında karşılaştıkları

güçlüklerin, rehberlik çalışmalarının yetersizliği, fiziksel koşulların yetersizliği, sınıflardaki çocuk sayısının fazlalığı, fiziksel koşulların yetersizliği, araç-gereç yetersizliği olarak belirlenmiştir. Günlük plan hazırlarken hedef, hedef davranışlar ile konu arasında bağlantı kurmada ve değerlendirmede, aile katılımı etkinliklerini planlamada güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Günlük ve yıllık planların değerlendirmesini öğretmenlerin büyük bir bölümünün yaptığı belirlenmiştir. Hedeflerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerine göre öz bakım becerilerindeki hedeflerin çoğunlukla gerçekleştiği, diğer alanlardaki hedeflerin ise tamamen gerçekleştiği belirlenmiştir.

Güler (2001), 1994-95 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programının amaç, içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarını kapsayan bir program değerlendirme çalışması yapmıştır. Çalışmasına, Ankara ilinde M.E.B. okullarında görev yapan 225 öğretmeni dahil etmiştir. Araştırmanın sonucunda; Anasınıfı öğretmenlerine göre programdaki hedef ve hedef davranışların gerçekleştirilebildiği, ayrıca öğretmenler, programda yıllık plan örneklerine yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Anaokulu öğretmenlerinin ise hedef ve hedef davranışların çağın koşullarına göre yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Anaokulu öğretmenlerinin yarıdan fazlasının programdaki eğitim durumu örneklerinin yeterli olduğunu, anasınıfı öğretmenlerinin ise yarıya yakını yeterli bulmuşlardır. Her iki gruptaki öğrenmelerin de değerlendirme araçları olarak program da yer verilen gözlem araçlarını kullandıklarını tespit etmiştir.

Can Yaşar (1998), Ankara il merkezindeki anasınıfı öğretmenlerinin yeni eğitim programı konusundaki bilgi düzeylerinin saptanması amacıyla düzenlemiş olduğu çalışmasına Ankara il merkezindeki anasınıflarında çalışan 284 öğretmeni dahil etmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin %31.3'ünün yeni eğitim programını ana sınıfı kitabından, %27,9'unun hizmet içi eğitimden, %19.5'inin hizmet içi eğitime katılan arkadaşlarından öğrendikleri, hizmet içi eğitime katılıp katılmama ile hedef ve hedef davranışların belirlenmesi ve hedeflerin seçildiği yerler arasında önemli farklılık olduğu, öğretmenlerin hizmet yılları ile eski ve yeni programla ilgili görüşleri arasında ve yeni eğitim programı konusunda kendilerini yeterli görüp görmemeleri

arasındaki farkın önemli olduğu, öğretmenlerin kendilerini yeterli görüp görmemeleri; eski ve yeni programla ilgili görüşleri, hedef ve hedef davranışların belirlenmesi, konuların seçiminde dikkat edilen noktalar ve konuların seçildiği yerler arasında önemli bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

2.7.2. Konu ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Sofou ve Tsafos (2010), Yunan okul öncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmaya 11 okul öncesi öğretmenini dâhil etmişlerdir. Çalışma öğretmenlere programın çeşitli yönleri ile ilgili soruların sorulduğu görüşme şeklinde düzenlenmiştir. Çalışmanın sonunda; programın gerekliliği hakkında öğretmenlerin bir kısmının, programın gerekli olduğunu, eğitim için destek olduğu ve rehberlik ettiğini belirtirken; bir kısmı da öğretmenin deneyimlerinin programdan daha etkili olduğunu belirttiklerini; öğretmenlerin programın esnek olması gerektiğini, programı birebir uygulayamadıklarını belirttiklerini; program ile ilgili ek dokümanlar ile ilgili yapılan değerlendirmede bu kaynakların öğretmene gerekli bilgilerin verilmesi, uygulamada yardımcı olması için önemli olduğunu belirtirken, bir kısım öğretmeninde bu dokümanları okumadıklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Programın konu merkezli olmasını bir kısım öğretmen olumlu bulurken, bir kısım öğretmenin de olumsuz bulduğunu ayrıca öğretmenlerin yeni program ile ilgili eğitimin yetersiz olduğunu ve etkili bir eğitim alması gerektiğini belirttikleri tespit edilmiştir.

Wang ve diğ. (2008), Amerikan ve Çinli okul öncesi eğitim öğretmenlerinin programları hakkında görüşlerini ve uygulamalarını değerlendirdikleri çalışmaya 296 Çinli, 146 Amerikan okul öncesi eğitim öğretmenin dâhil etmişlerdir. Çalışmanın sonucunda; Çinli ve Amerikan öğretmenlerin programın ve buna bağlı uygulamaların, çocuk merkezli olması, akademik becerilerin kazanılması, entegre program olması ile ilgili görüşlerinin benzer olduğu, ancak Çinli öğretmenlerin daha çok öğretmen odaklı, okula hazırlık becerisini içeren öğretimsel beceri ve uygulamaya yönelik program düşüncesi ve uygulamalarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Amerikan öğretmenlerinin ise çocuk merkezli, daha az formal, yapılandırılmamış program düşüncesine ve uygulamalarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Çinli öğretmenlerin

program ile ilgili düşüncelerini programın amaçları, değerlendirme kriterleri ve yönetici baskısından dolayı uygulayamadıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Aboud (2006), Bangladeş okul öncesi eğitim programını değerlendirmek amacıyla kırsal bölgede yaşayan 213 okul öncesine devam eden çocuk ile 188 okul öncesine devam etmeyen çocuğu çeşitli açıdan (bilişsel, sosyal) karşılaştırmış. Programın kalitesini değerlendirmek için 6 anaokulunu değerlendirmiştir. Çalışmanın sonunda; programa devam eden çocukların bilişsel, sosyal ve okul hazır oluştta daha başarılı oldukları görülmüştür. Anaokullarını değerlendirme uygulamaları sonucunda okulların matematik, kişiler arası iletişim ve dil etkinliklerinde olumlu sonuçlara sahip oldukları, program yapısı ve etkinlikler açısından olumsuz sonuçlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Alvestad, Duncan (2006), Yeni Zelanda'nın okul öncesi eğitim programı (The Whariki) hakkında öğretmenlerin görüşlerini inceledikleri çalışmaya, dokuz öğretmeni dâhil etmişlerdir. Çalışmada öğretmenlere programın çeşitli yönleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Çalışmanın sonucunda; öğretmenlerin hepsinin programın kendileri için çok önemli olduğunu ve uygulamalarını doğru olarak düzenleyebilmeleri için rehber olduğunu, okul öncesi eğitim kurumlarındaki uygulamalar için temel kaynak olduğunu, uygulamalarda ortak amaçlar belirlenmesi, günlük eğitim uygulamaları için, ilköğretime geçiş ve bağlantı kurma açısından önemli olduğunu, mesleki gelişim ve ebeveynlerle çalışma ve şeffaflık sağlanması için etkili olduğu, meslektaşları ve diğer eğitim kurumlarında çalışanlar arasında ortak bir dil oluşturduğu, programın ülke içerisinde öneminin arttığı gibi uluslar arası alanda da öneminin arttığını belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin program standartları, ilkeleri ve amaçlarının programın temelini teşkil ettiğini ve çocuklarla yapılan çalışmaların temeli dayanağı olduğunun, etkili uygulamalar yapıp yapmadıklarını tespit edebilmelerinde standart ve ilkelerin etkili olduğunu ve programın çocuğu bütünsel olarak bütün gelişimini göz önünde bulundurduğunu belirttikleri tespit edilmiştir.

Samulesson, Sheridan, Williams (2006), High/scope, Regio Emilia, deneysel eğitim programı, İsveç eğitim programı (Lpfö) ve Yeni Zelanda eğitim programlarının (Te Whariki) benzerlikleri ve farklılıklarını karşılaştırmak amacıyla düzenledikleri çalışmanın sonunda, programların çocuğu eğitim sürecinin aktif unsuru olarak görme, çocuk hakları, çocuklar arasındaki iletişime ve dış dünyayla olan etkileşim, aile ile iş birliği, programın önemli unsuru olarak öğretmen ve öğretmenin eğitimine verilen önem konusunda benzerlik gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Bunun yanında programların öğrenme ortamları ve ortamların çocuğun eğitim süreci üzerindeki etkileri konusunda farklılıklar gösterdiği, Yeni Zelanda programında öğrenme çevresi ve donanımlar üzerine fazla vurgu yapılmadığı, High/Scope ve Deneysel Eğitim programında çevre ve donanımlara önem verildiği ve vurgu yapıldığı, Regio Emilia yaklaşımında, ortamın öğretmenin kendisi olarak değerlendirildiği, İsveç programında ise öğretmen olarak görülmemekle birlikte çocuğun öğrenmesinde önemli görüldüğü tespit edilmiştir. Ayrıca programların değerlendirme konusunda farklılık gösterdiği, sadece High/Scope yaklaşımında çocukların uzun dönemli kazanımları doğrultusunda değerlendirme yapıldığı, Deneysel Eğitim programında çocuğun mutluluğu ve katılımı doğrultusunda değerlendirme yapıldığı, Regio/Emilia programının çocuğun uzun dönemli gelişimi ve öğrenme sürecini değerlendirme yerine çocukların çalışmalarının dökümantasyonu ile değerlendirme yaptıklarını, İsveç Programında ise çocuğun değerlendirilmesinden çok programın değerlendirildiğini tespit etmişlerdir.

Nores ve diğ. (2005), High/Scope programının ekonomik etkilerini güncelleştirdiği çalışmalarında, programın suç oranını düşürerek, sosyal hizmetlere bağıllığı azalttığını ve eğitim seviyesini yükselterek ülke ekonomisine katkı sağladığını tespit etmişlerdir.

Kwon (2004), Kore'nin okul öncesi eğitim programı ve program uygulamalarını incelediği çalışmasına 121 okul öncesi eğitim öğretmenini ve gözlem yapmak için 6 okul öncesi eğitim kurumunu dâhil etmiştir. Kurumdaki uygulamalar gözlenerek yorumlanmıştır. Çalışmanın sonunda, okul öncesi eğitim programının çocuk merkezli olmasına rağmen, uygulamaların büyük ölçüde farklı olduğu, programın özgünlük ve yaratıcılığa vurgu yaparken, öğretmenlerin genelde çocukları yönlendirdikleri ve çocukların ilgilerinden çok öğretmenlerin yönlendirmelerinin etkili olduğu,

öğretmenlerin programda belirtilen bütün sınıfın katıldığı etkinlikleri kullandıkları, öğretmen otoritesinin yoğun olduğu, çocukların dıştan motive edildiği tespit edilmiştir.

Schweinhart (2003), High/Scope okul öncesi eğitim modelinin geçerliliği çalışmasına 123 çocuğu dâhil etmiştir (programa ilk yıllarda kayıtlı olan çocukların uzun süre incelenmesi sonucu veriler elde edilmiştir). İncelemeler sonunda; programın okul başarısını yükselttiği, sosyal sorumluluk kazanımında etkili olduğu, ekonomik katkı sağladığı, okul mezuniyet oranını ve okul başarı oranını artırdığı, suç oranının düşmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında kurumsal olarak 3 farklı program karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmiştir. 1967’de High/Scope Eğitim Vakfı tarafından düzenlenen çalışmada 3 ve 4 yaşında rastlantısal olarak seçilen yoksul çevrelerde yaşayan 68 kişinin hayatı kayıt altına alınmıştır. Bu çalışmada High/Scope programı, geleneksel anasınıfı modeli ve doğrudan eğitim modeli karşılaştırılmıştır (çalışmanın yapıldığı tarihte katılımcıların yaşı 23’tür) Çalışmanın sonucunda; High/Scope programının diğer iki modele göre okul başarısı, düşük suç oranı, ekonomik gelir, sosyal sorumluluklar açısından daha avantajlı olduğu tespit edilmiştir.

Alvestad, Samuelsson (1999) Norveç ve İsveç okul öncesi eğitim programını incelemek amacıyla düzenledikleri çalışmada program ile ilgili dokümanların analizini yaparak iki ülkenin programları arasında karşılaştırma yapmışlardır. Çalışmanın sonunda; İsveç programında öğretmenlerin eğitim sırasında kullanacakları yöntemlerden bahsedilmezken Norveç programında önemle bahsedildiği; İsveç programının çocuklara ne öğretileceği üzerine yoğunlaştığı, Norveç programının ise çocuklara yapılacak eğitimin nasıl olacağı üzerine yoğunlaştığı; Norveç programının sürece önem verirken, İsveç programının ürün odaklı olduğu; Norveç programının daha çok kültürel değerlere, sosyal çevreye önem verdiği, İsveç programının ise daha çok öğretime önem verdiği ve daha bilişsel becerileri gerektiren bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Darling (1996), kırsal bölge okullarındaki öğrencilerin akademik ve sosyal yeteneklerinde High/scope programının etkisini incelediği çalışmasına 51 deney (High/scope programına dâhil), 48 kontrol (geleneksel eğitimsel sisteme dâhil) grubu

olmak üzere toplam 99 çocuk dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda, High/schope programında dâhil çocukların sosyal, matematik ve okumaya yönelik becerilerde olumlu bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı hakkında öğretmenlerin görüşlerini betimlemeye yönelik olduğundan tarama modelindedir.

Tarama modelleri, bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek ve tutum vb. özelliklerinin belirlendiği ve genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara denir. Tarama araştırmaları genellikle şu üç özelliğe sahiptir;

1. Büyük bir topluluğun bir konuyla ilgili görüşlerini ya da özelliklerini betimlenmesi için, topluluğu temsil edebilecek insanlardan oluşan bir parçası seçilir (evrenden örneklemin seçilmesi).
2. Araştırma için ihtiyaç duyulan verinin toplanma süreci, veri kaynakları olan kişilere yöneltilen sorulara verilen cevaplara dayalıdır.
3. Veriler, özelliği betimlenecek topluluğun her bireyinden değil, bu topluluğu temsil eden parçasında, yani örnekleminde toplanır (Büyüköztürk ve diğ., 2008. s.226).

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Örneklemde nicel verilerin toplanmasında, anket kullanılmıştır. Anket, belli bir araştırmanın amacına uygun düzenlenmiş olan, bireyin veya grubun kendisi veya bir konu hakkında görüşlerini öğrenmek amacıyla hazırlanan soru listesidir (Arseven, 2001.s.121). Nitel verilerin toplanması için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme ise herhangi bir ortamda, belli bir konuda bilgi toplamak amacıyla, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış şeklinde düzenlenebilen, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir (Karasar, 2012.s.165).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu araştırmanın çalışma evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde M.E.B.'e bağlı anaokullarında görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmada örneklem alınmaya gidilmemiştir ve araştırma sekiz merkez ilçedeki (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) M.E.B.'e bağlı anaokullarında 2011-2012 eğitim-öğretim yılında görev yapan 383 okul öncesi eğitim öğretmenine uygulanmıştır. İlçelerde bulunan anaokulu sayısı ve öğretmen sayıları tablo 1'de gösterilmiştir. Tablo 2'de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1. İlçelerde Bulunan Anaokulu ve Öğretmen Sayısı

İlçe Adı	Anaokulu Sayısı	Öğretmen Sayısı
ALTINDAĞ	3	16
ÇANKAYA	11	60
ETİMESGUT	14	112
GÖLBAŞI	4	15
KEÇİÖREN	5	34
MAMAK	6	33
SİNCAN	4	46
YENİMAHALLE	10	67
TOPLAM	57	383

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

		<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Bayan	330	99
	Bay	4	1
	Toplam	334	100
Mezuniyet Durumu	2 yıllık yüksek okul	12	4
	4 yıllık fakülte	299	89
	Yüksek lisans	23	7
	Doktora	-	-
	Toplam	334	100
Meslekteki Kıdem	1 yıldan az	4	1
	1-5 yıl	42	13
	6-10 yıl	46	14
	11-15 yıl	142	42
	16-20 yıl	78	23
	21 yıl ve üstü	22	7
	Toplam	334	100
Çalışılan Yaş Grubu	36 ay altı	-	-
	36-48 ay	20	6
	49-60 ay	75	22
	61-72 ay	239	72
	Toplam	334	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin %99'unun bayan, %1'inin bay olduğu; %4'ünün 2 yıllık yüksek okul, %89'unun 4 yıllık fakülte, %7'sinin yüksek lisans mezunu olduğu; %1'inin 1 yıldan az, %13'ünün 1-5 yıl, %14'ünün 6-10 yıl, %42'sinin 11-15 yıl, %23'ünün 16-20 yıl, %7'sinin 21 yıl ve üstü meslek kıdemine sahip olduğu; %6'sının 36-48 aylık çocuklarla, %22'sinin 49-60 aylık çocuklarla, %72'sinin 61-72 aylık çocuklarla çalıştığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen *Görüşme Formu ve 2006 Okul Öncesi Eğitim Programını Değerlendirme Anketi* kullanılmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması

3.3.1.1. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı Değerlendirme Anketi

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı Değerlendirme Anket Formu, programın amaç ve kazanımlar, içerik, süreç, değerlendirme, aile katılımı, programda yer alan açıklamalar, öğretmen kılavuz kitabı hakkında öğretmen görüşlerini öğrenmek amacıyla düzenlenmiştir. Anketin hazırlık aşamasında, öncelikle alan literatürü, yapılan çalışmalar ve 2006 programı ile öğretmen kılavuz kitabının incelenmesi sonucunda soru havuzu oluşturulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda soru havuzu üzerinde gerekli değişiklikler yapılarak taslak anket formu oluşturulmuştur. Taslak anket formu program geliştirme, okul öncesi eğitim, çocuk gelişimi ve eğitimi, ölçme ve değerlendirme, bilimsel araştırma teknikleri alanındaki uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan, anketteki maddelerin amaca hizmet durumu, ölçülmek istenen durumları ölçmede yeterli sayıda ve nitelikte olup olmadığı hakkında anketi değerlendirmeleri, gerekiyorsa yeni maddeler eklemeleri istenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmış, ardından okul öncesi eğitimi alanında çalışan 30 öğretmene anket maddelerinin anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda da gerekli değişiklikler yapılmış ve böylece kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Tez danışmanı ve uzmanlarla birçok kez görüşülmüş ve anket formuna uygulama yapmak için son şekli verilmiştir (Ek:1).

Bu çalışmada kullanılacak anketin alt bölümleri ve bu bölümlerin özet tanımlamaları aşağıda belirtilmiştir. Bunlar;

1. Amaç ve kazanımlar,
2. İçerik,
3. Süreç,
4. Değerlendirme,
5. Aile katılımı,
6. Programdaki açıklamalar,
7. Öğretmen kılavuz kitabı bölümleridir.

3.3.1.1.1. Amaç ve Kazanımlar Bölümü

Bu bölümde, program kitabında yer alan beş gelişimsel alana göre düzenlenmiş amaçların uygulanabilirliği, uygulamada karşılaşılan güçlükler, amaç ve kazanımların çeşitli özellikleri ve kitapta yer alan amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamalar hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Amaçların uygulanabilirliği hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla program kitabında yer alan amaçların bulunduğu 54 madde “*Hiç uygulanamıyor (1), Kısmen uygulanabiliyor (2), Tamamen uygulanabiliyor (3)*” şeklinde üçlü likert tipi olarak hazırlanmıştır. Öğretmenlerin amaç ve kazanımların uygulanmasında karşılaşılan problemler hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla beş madde “*Hiç (1), Kısmen (2), Büyük ölçüde (3)*” şeklinde üçlü likert tipi olarak hazırlanmıştır. Amaç ve kazanımların çeşitli özellikleri hakkında öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla altı madde “*Hiç (1), Kısmen (2), Büyük ölçüde (3)*” şeklinde üçlü likert tipi olarak hazırlanmıştır. Amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamalar hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla çeşitli sorular hazırlanmıştır.

3.3.1.1.2. İçerik Bölümü

Bu bölümde, programda yer alan belirli gün ve haftaların 36-72 aylık çocukların gelişimine uygunluğu ve uygulanabilirliği, en çok uyguladıkları ve çıkarılmasını istedikleri belirli gün ve haftalar hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi

amaçlanmıştır. Çocukların gelişime uygunluğu ve uygulanabilirliği hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla programda yer alan yirmibir belirli gün ve hafta “*Hiç (1), Kısmen (2), Büyük ölçüde (3)*” şeklinde üçlü likert tipi olarak hazırlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin en çok uygulanan ve çıkarılmasını istedikleri haftalar ile ilgili sorular hazırlanmıştır.

3.3.1.1.3. Öğrenme Süreci

Bu bölümde, programda yer alan etkinliklerin uygulanma sıklığı, uygulanabilirliği ve uygulamada karşılaşılan güçlükler ve kitapta yer alan öğrenme süreci ile ilgili açıklamalar hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Etkinliklerin uygulanabilirliğini belirlemek için programda yer alan dokuz etkinlik “*Uygulanabilir nitelikte değil (1), Kısmen uygulanabilir nitelikte (2), Uygulanabilir nitelikte (3)*” şeklinde üçlü likert tipi olarak hazırlanmıştır. Etkinliklerin uygulanma sıklığını belirlemek amacıyla etkinlikler “*Uygulamalarımnda hiç yer vermiyorum (1), Bazen uygulamalarımnda yer veriyorum (2), Her zaman uygulamalarımnda yer veriyorum (3)*” şeklinde üçlü likert tipi olarak hazırlanmıştır. Uygulamalarda ortaya çıkan sorunları belirlemek amacıyla etkinlikler dört güçlük türü üzerinden “*Hiç (1), Kısmen (2), Büyük ölçüde (3)*” şeklinde üçlü likert tipi olarak hazırlanmıştır. Ayrıca öğrenme süreci ile ilgili açıklamalar hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla çeşitli sorular hazırlanmıştır.

3.3.1.1.4. Değerlendirme Bölümü

Bu bölümde, programda yer alan çocuğu değerlendirme ve öğretmenin kendini değerlendirme aracı ve kitapta yer alan değerlendirme ile ilgili açıklamalar hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çocuğu değerlendirme araçlarının uygulanma sıklığını belirlemek amacıyla programda yer alan çocuğu değerlendirme araçları “*Hiçbir zaman (1), Ara sıra (2), Her zaman (3)*” şeklinde üçlü likert tipi olarak hazırlanmıştır. Programda yer alan “Öğretmen Öz Değerlendirme Formu” ile ilgili sorular hazırlanmıştır. Değerlendirme ile ilgili açıklamalar hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla çeşitli sorular hazırlanmıştır.

3.3.1.1.5. Aile Katılımı Bölümü

Bu bölümde, programda yer alan aile katılım etkinliklerinin uygulanma sıklığı, aile katılımı ile ilgili açıklamalar ve çeşitli formlar hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Aile katılım etkinliklerinin uygulanma sıklığını belirlemek amacıyla programda yer alan aile katılım etkinlikleri “*Hiçbir zaman (1), Ara sıra (2), Her zaman (3)*” şeklinde üçlü likert tipi olarak hazırlanmıştır. Programda yer alan aile katılımı ile ilgili açıklamalar ve formlar hakkında çeşitli sorular sorulmuştur. Aile katılımı ile ilgili açıklamalar hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla çeşitli sorular hazırlanmıştır.

3.3.1.1.6. Programdaki Açıklamalar Bölümü

Bu bölümde, program kitabında yer alan açıklamalardan yararlanma durumu ve gerekliliği hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Açıklamalardan yararlanma durumunu belirlemek amacıyla program kitabında yer alan sekiz açıklama başlığı “*Yararlanmıyorum (1), Kısmen yararlanıyorum (2), Yararlanıyorum (3)*” şeklinde üçlü likert tipi olarak hazırlanmıştır. Açıklamaların gerekliliği hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla sekiz açıklama başlığı “*Evet, gerekli (1); Hayır, gerekli değil (2)*” şeklinde hazırlanmıştır.

3.3.1.1.7. Öğretmen Kılavuz Kitabı

Bu bölümde, öğretmen kılavuz kitabında yer alan günlük-yıllık plan, etkinlik, kazanım değerlendirme, gelişim formu örneklerinden yararlanma durumu, örnekleri çeşitli özelliklere göre değerlendirme ve kılavuz kitabında yer alan etkinlik örneklerini çeşitli özelliklere göre değerlendirilmesi hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Kılavuz kitabındaki örneklerden yararlanma durumunu belirlemek amacıyla, yıllık-günlük plan, etkinlikler, kazanım değerlendirme formu ve gelişim raporu örnekleri “*Hiç (1), Kısmen (2), Büyük ölçüde (3)*” şeklinde üçlü likert tipi olarak hazırlanmıştır. Bu örnekleri çeşitli özelliklere değerlendirmek amacıyla, örneklerle ilgili ifadeler “*Hiç (1), Kısmen (2), Büyük ölçüde (3)*” şeklinde üçlü likert tipi olarak hazırlanmıştır. Etkinlik örneklerinin değerlendirilmesi amacıyla kitapta yer alan beş

gelişim alanındaki etkinlik örnekleri çeşitli özelliklere göre “*Hiç (1), Kısmen (2), Büyük ölçüde (3)*” şeklinde üçlü likert tipi olarak hazırlanmıştır.

3.3.1.2. Görüşme Formu

Araştırmada öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir görüşme formu hazırlanmıştır. Formu hazırlama sürecinde öğretmenlere sorulabilecek soruların listesi oluşturulurken, anketteki sorular dikkate alınmış ve ilgili alt problemi en iyi açıklayacak sorular seçilmiştir. Hazırlanan taslak görüşme formu alan uzmanlarının görüşleri ve önerileri doğrultusunda düzeltilmiştir. Daha sonra taslak görüşme formu, soruların anlaşılabilirliği ve işlerliğini belirlemek amacıyla alandaki öğretmenlerin görüşlerine sunulmuştur. Ardından gerekli değişiklikler yapılmış ve tez danışmanı ile birçok kez görüşülerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Son şekliyle görüşme formu on dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır (Ek:2).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulanabilmesi için öncelikle Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü’nden çalışmaya dâhil edilen okullarda verilerin toplanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Okulların öğretmen sayıları ile ilgili bilgiler Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü, İstatistik Şubesi’nden elde edilmiştir. 2006 okul öncesi eğitim programını değerlendirme anketi 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Haziran ayı içerisinde uygulanmıştır. Anket formları çoğaltıldıktan sonra Ankara’ya bağlı sekiz merkez ilçede bulunan 57 anaokulunda çalışan 383 öğretmene dağıtılmıştır. Dağıtılan anketlerden 343’ü geri dönmüş, bunlardan 9 tanesi cevaplanmamış sorular nedeni ile oluşan veri eksikliğinden dolayı değerlendirilmeye alınmamıştır. Görüşme formunun uygulanması için 20 öğretmenle görüşülmüştür. Öğretmenlere görüşme öncesinde araştırma hakkında ve soruların içeriği ile ilgili genel bilgi verilmiş, öğretmenlerden verecekleri cevapların sağlıklı bir şekilde kaydedilebilmesi için ses kayıt cihazının kullanılması konusunda izin alınmış ve ardından görüşmeler yapılmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmada, 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme anketinden elde edilen verilerin çözümlenmesinin öncesinde verilerin girilmesiyle ilgili ön hazırlık yapılmıştır. Bu amaçla katılımcılardan gelen anketler tek tek incelenmiş, ölçme aracındaki yönergede belirtildiği şekilde ve uygun olarak doldurulup doldurulmadığının kontrolü yapılmıştır. Nicel verilerin analizi SPSS 16 paket programı yardımı ile gerçekleştirilmiştir. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programını değerlendirme anketinin uygulanması sonucunda elde edilen nicel verilerin analizinde; madde ortalamalarını ve standart sapmalarını içeren betimsel istatistikler yapılmıştır. Üçlü likert skalasına göre puanlanmış bütün sorular için oluşturulan tabloların yorumunda aşağıdaki değerler göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 3. Üçlü likert Skalasının Puan Aralıkları

<i>Seçenekler</i>	<i>Verilen puanlar</i>	<i>Puan aralığı</i>
Büyük ölçüde	3	2.33-3.00
Kısmen	2	1,65-2.32
Hiç	1	1.00-1.64

Araştırmadaki nitel verilerin analizi sürecinde öncelikle, görüşme sırasında öğretmenlerin ses kayıt cihazına kaydedilmiş olan cevapları ayrıntılı bir şekilde incelenerek yazılı doküman haline getirilmiştir. Bu yazılı dokümanlardan oluşan veri seti incelenerek kodlar oluşturulmuş ve liste haline getirilmiştir. Oluşturulan kod listesi, verilerin işlenmesi için kavramsal bir yapı oluşturmuştur. İkinci aşamada ortaya çıkan kodlardan temalar oluşturulmuştur. Temaların oluşturulması için kodlar bir araya getirilerek incelenmiş, ortak yönlerine göre gruplandırılmış ve tematik kodlama işlemi yapılmıştır. Böylece toplanan veriler kodlar aracılığıyla kategorize edilmiştir. Yorumlamayı kolaylaştırmak ve anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla öğretmenlerin görüşlerinin frekansa dayalı betimlemesi yapılmış ve tabloları oluşturulmuştur. Frekanslarla ilgili, cevap metinleri içerisinde doğrudan aktarmalara yer verilmiştir. Bu

aktarmalarda, her öğretmene bir kod verilerek (Ö1,Ö2,Ö3) parantez içerisinde gösterilmiştir. Ortaya çıkan bulgular araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanmıştır.

4.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan bulgular ve bunların yorumları sunulmuştur.

4.1. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı hakkında öğretmenlere uygulanan anket ve görüşme formundan elde edilen bulgular ve yorumlar verilecektir.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi;

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan amaç ve kazanımlar hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir? şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin anket ve görüşme formundan elde edilen bulgular ve yorum aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. Amaçların Uygulanabilirliğine İlişkin Anketten Elde Edilen Görüşler

PSİKOMOTOR ALAN	Ss	$\bar{X}$
Amaç1. Bedensel koordinasyon gerektiren belirli hareketleri yapabilme	0,44	2,79
Amaç2. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme	0,36	2,88
Amaç3. Büyük kaslarını kullanarak belirli güç gerektiren hareketleri yapabilme	0,47	2,72
Amaç4. Küçük kaslarını kullanarak belirli güç gerektiren hareketleri yapabilme	0,38	2,84
Amaç5. Denge gerektiren belirli hareketleri yapabilme	0,51	2,61
Toplam Madde Ortalaması		2,77
SOSYAL-DUYGUSAL ALAN	Ss	$\bar{X}$
Amaç1. Kendini tanıyabilme	0,49	2,71
Amaç2. Duygularını fark edebilme	0,50	2,68
Amaç3. Duygularını kontrol edebilme	0,53	2,57
Amaç4. Kendi kendini güdüleyebilme	0,56	2,49
Amaç5. Başkalarının duygularını fark edebilme	0,52	2,61
Amaç6. Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme	0,53	2,61
Amaç7. Hoşgörü gösterebilme	0,52	2,60
Amaç8. Farklılıklara saygı gösterebilme	0,53	2,54
Amaç9. Yaşamın iyileştirilmesinde ve korunmasında sorumluluk alabilme	0,57	2,54
Amaç10. Toplumsal yaşamın nasıl sürdüğünü kavrayabilme	0,59	2,49

Amaç11. Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilme	0,51	2,63
Amaç12. Çevredeki güzellikleri koruyabilme	0,52	2,63
Amaç13. Çevreyi estetik bakımdan düzenleyebilme	0,55	2,58
Amaç14. Sanat estetik özelliklerini fark edebilme	0,66	2,42
Amaç15. Atatürk ile ilgili etkinliklere ilgi gösterebilme	0,43	2,78
Toplam Madde Ortalaması		2,59
DİL ALANI	Ss	$\bar{X}$
Amaç1. Sesleri ayırt edebilme	0,51	2,75
Amaç2. Konuşurken sesini doğru kullanabilme	0,50	2,69
Amaç3. Türkçeyi doğru kullanabilme	0,53	2,70
Amaç4. Kendini sözel olarak ifade edebilme	0,49	2,75
Amaç5. Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilme	0,51	2,70
Amaç6. Sözcük dağarcığını geliştirebilme	0,52	2,69
Amaç7. Ses bilgisinin farkında olabilme	0,61	2,52
Amaç8. Görsel materyalleri okuyabilme	0,59	2,53
Toplam Madde Ortalaması		2,67
BİLİŞSEL ALAN	Ss	$\bar{X}$
Amaç1. Kendisi ve ailesi ile ilgili bilgileri kavrayabilme	0,51	2,70
Amaç2. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme	0,50	2,68
Amaç3. Dikkatini toplayabilme	0,52	2,65
Amaç4. Algıladıklarını hatırlayabilme	0,49	2,69
Amaç5. Varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirebilme	0,44	2,79
Amaç6. Varlıkları çeşitli özelliklerine göre gruplayabilme	0,44	2,80
Amaç7. Nesne, durum ya da olayları çeşitli özelliklerine göre sıralayabilme	0,49	2,72
Amaç8. Nesneleri ölçebilme	0,57	2,44
Amaç9. Nesneleri sayabilme	0,46	2,79
Amaç10. Geometrik şekilleri tanıyabilme	0,40	2,84
Amaç11. Günlük yaşamda kullanılan belli başlı sembolleri tanıyabilme	0,51	2,74
Amaç12. Mekânda konum ile ilgili yönergeleri uygulayabilme	0,44	2,78
Amaç13. Bir örüntüdeki ilişkiyi kavrayabilme	0,53	2,67
Amaç14. Parça-bütün ilişkisini kavrayabilme	0,46	2,76
Amaç15. Nesnelerle basit toplama ve çıkarma işlemi yapabilme	0,54	2,64
Amaç16. Belli durum ve olaylar la ilgili neden-sonuç ilişkisi kurabilme	0,52	2,67
Amaç17. Zamanla ilgili kavramlar arasında ilişki kurabilme	0,56	2,52
Amaç18. Problem çözebilme	0,56	2,53
Amaç19. Nesne grafiği hazırlayabilme	0,62	2,50
Amaç20. Atatürk'ü tanıyabilme	0,43	2,81
Amaç21. Atatürk'ün Türk toplumu için önemini kavrayabilme	0,44	2,78
Toplam Madde Ortalaması		2,68
ÖZBAKIM BECERİLERİ	Ss	$\bar{X}$
Amaç1. Temizlik kurallarını uygulayabilme	0,41	2,85
Amaç2. Giysilerini giyme ve çıkarabilme	0,41	2,82
Amaç3. Doğru beslenmenin önemini fark edebilme	0,49	2,73
Amaç4. Dinlenmeyle ilgili kurallara uyabilme	0,47	2,73

Amaç5. Kendini kazalardan ve tehlikelerden koruyabilme	0,52	2,66
Toplam Madde Ortalaması		2,76

Hiç uygulanamıyor: 1-1,64; Kısmen uygulanabiliyor: 1,65-2,32; Tamamen uygulanabiliyor: 2,33-3,00

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin psikomotor ($\bar{X}$ = 2,77), sosyal- duygusal ($\bar{X}$ = 2,59), dil ($\bar{X}$ = 2,67), bilişsel alan ($\bar{X}$ = 2,68) ve öz bakım becerileri ($\bar{X}$ = 2,76) amaçlarının hepsi hakkında “tamamen uygulanabiliyor” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından programdaki amaçların uygulanabilir nitelikte bulunduğu söylenebilir. Bu sonuç, Gündoğdu, Turan, Kızıltaş, Çimen ve Kayserili (2008)’nin 2002 ve 2006 programındaki değişikliklerin öğretmen algılarına göre karşılaştırılması amacıyla düzenlemiş olduğu çalışmanın sonucunda ulaştıkları, amaçların uygulanabilir özellikte olduğu şeklindeki öğretmen değerlendirmelerini içeren sonuç ile paralellik göstermektedir.

Tablo 5’te amaç ve kazanımların uygulanabilirliğine ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 5. Amaç ve Kazanımların Uygulanabilirliğine ilişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Amaç ve kazanımlar uygulanabilir niteliktedir	13	65	7	35	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 13’ü (%65) amaç ve kazanımları uygulanabilir nitelikte bulurken, 7 öğretmen (%35) uygulanabilir nitelikte bulmamıştır. Bu sonuç anketten elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Amaç ve kazanımların uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...amaç ve kazanımların uygulanabilir nitelikte olduğunu düşünüyorum. Çünkü amaç ve kazanımlar günlük uygulamalarımda

etkinlikleri çeşitlendirmeye olanak sağlıyor ve değişik etkinliklerle uygulayabiliyorum. Zorlandığım noktalarda program kitabını veya örnekleri inceliyorum...” (Ö1).

“...amaç ve kazanımlar farklı fiziksel şartlara sahip okullarda rahatça uygulanabilir. Şartları iyi olan bir okuldaki bir öğretmen herhangi bir amacı farklı materyallerle ve farklı etkinliklerle uygular, şartları iyi olmayan okuldaki öğretmen ise farklı etkinlik ve materyalle uygulayabilir. Bu öğretmene bağlı bir durum Ben amaç ve kazanımların uygulanabilir olduğunu düşünüyorum...” (Ö11).

“...nesneleri ölçebilme amacı ve kazanımları çocuklar için özellikle de küçük yaş grubu için biraz soyut ve zor olduğunu düşünüyorum. Çocuklar bunu yapmakta zorlanabilirler, öğretmen de bunları uygulamakta güçlük çekebilir ve ben zorlanıyorum. Bundan dolayı bu amacın çocukların gelişimine uygun olmadığını düşünüyorum...”(Ö3).

“...amaç ve kazanımlar yaşlara göre ayrılmadan genel olarak verildiği için bazı yaş gruplarına göre zor, bazı yaş gruplarına göre kolay gelebiliyor ve uygulanabilir olmadığını düşünüyorum...” (Ö17).

Yukarda belirtilen ve olumlu görüş bildiren öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi amaç ve kazanımların etkinliklerle uygulanabildiği, amaçların farklı etkinliklerin uygulanmasına olanak sağladığı ve farklı fiziksel şartlara sahip ortamlarda uygulandığı, uygulanabilir olduğu söylenebilir.

Amaçlar, programın temel felsefesinin yansıtıldığı, çocuklara kazandırılması istenen özelliklerin bulunduğu programın temel ögesidir. Programdaki amaçlar uygulanabilir, çocuklar tarafından ulaşılabilir ve onlara kazandırılabilir özelliklere sahip olmalıdır. Amaçlar uygulanamadığı zaman hedef kitle olan çocukların gelişimini ve öğrenmelerini olumlu yönde etkileyemez ve program tam anlamıyla uygulanamaz (Brady, 1995.s.107).

Tablo 6. Amaç ve Kazanımlar ile İlgili Açıklamaların Okunma Durumuna İlişkin Görüşler

	Okudum		Okumadım		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Programda amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır. Bu açıklamaları okudunuz mu?	305	91	29	9	334	100

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin %91'i amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamaları okuduklarını, %9'u okumadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin tamamına yakınının (%91) amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamaları okudukları söylenebilir.

Tablo 7. Amaç ve Kazanımlarla İlgili Açıklamalardan Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler

	Yararlanıyorum		Kısmen Yararlanıyorum		Yararlanmıyorum		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Amaç ve kazanımlar ile ilgili yapılan açıklamalardan yararlanıyor musunuz?	214	70	78	26	13	4	305	100

Tablo 7 incelendiğinde açıklamaları okuyan öğretmenlerin %70'i "yararlanıyorum", %26'sı "kısmen yararlanıyorum" şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %4'ü ise açıklamalardan yararlanmadıklarını bildirmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak, açıklamaları okuyan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%70) tarafından amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamalardan yararlanıldığı söylenebilir.

Tablo 8’de amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamalardan yararlanma durumuna ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 8. Amaç ve Kazanımlar ile İlgili Açıklamalardan Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Açıklamalardan yararlanıyorum	15	75	5	25	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 15’i (%75) amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamalardan yararlanırken, 5 öğretmen (%25) yararlanmadığını ifade etmiştir. Bu sonuç anketten elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamalardan yararlanma durumuna ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...ilk zamanlarda yararlanıyordum. Ancak sonraları tecrübelerimden dolayı yararlanma gereği hissetmedim...” (Ö2).

“...program ilk uygulanmaya başladığında açıklamalar benim için çok önemliydi. Çünkü amaç ve kazanımlarla ilgili bilgi alabileceğim ilk ve tek kaynak program kitabı ve kitaptaki açıklamalardı. O zamanlarda yararlandım. Ancak şu anda yoğun bir şekilde yararlanmıyorum...” (Ö17)

“...mesleğe ilk başladığımda, amaç ve kazanımları nasıl seçeceğim ve nasıl düzenleyeceğim konusunda, açıklamalardan çok yararlandım. Eskisi kadar olmasa da şu anda da yararlanıyorum...” (Ö7).

“...açıklamalardan yararlanıyorum. Amaç ve kazanımlar ile ilgili zorluk yaşadığım zaman açıklamalar bana çok faydalı oluyor...” (Ö13).

“...ben açıklamalardan yararlanmadım. Çünkü önceki program ile bu programın amaç ve kazanımlarında fazla değişiklik olmadığına

inanıyorum. Önceden amaç ve kazanımlarla ilgili nelere dikkat etmem gerektiğini bildiğim için bu program yeni çıktığında da açıklamalara gerek duymadım ve yararlanmadım...” (Ö14)

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi öğretmenlerin amaç ve kazanımlarla ilgili açıklamalardan; programı ilk uygulamaya başladıklarında, amaç ve kazanımlarla ilgili zorluk yaşadıklarında yararlandıkları, ayrıca olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin ise amaç ve kazanımlarla ilgili bilgilerinin ve tecrübelerinin yeterli olduğu düşüncesinden dolayı yararlanmadıkları söylenebilir.

Tablo 9. Amaç ve Kazanımlarla İlgili Açıklamaların Yeterliliğine İlişkin Görüşler

	Yeterli		Kısmen Yeterli		Yeterli Değil		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Amaç ve kazanımlar ile ilgili yapılan açıklamalar yeterli midir?	106	35	176	58	23	7	305	100

Tablo 9 incelendiğinde, açıklamaları okuyan öğretmenlerin %35'inin açıklamaları “yeterli” %58'inin, “kısmen yeterli”, %7'sinin ise “yeterli değil” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak, amaç ve kazanımlarla ilgili açıklamaları okuyan öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%58) açıklamaları, istenilen düzeyde yeterli bulmadıkları söylenebilir. Bu sonuç Düşek (2008)'in çalışmasında ulaştığı öğretmenlerin amaç ve kazanımlarla ilgili açıklamaların yeterlilik düzeylerini düşük olarak değerlendirdikleri sonucu ile paralellik göstermektedir.

Tablo 10. Amaç ve Kazanımlar İle İlgili Açıklamaların Gerekliliğine İlişkin Görüşler

	Gerekli		Kısmen Gerekli		Gerekli Değil		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamaların gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?	298	89	20	6	16	5	334	100

Tablo 10 incelendiğinde amaç ve kazanımlarla ilgili açıklamaların gerekliliğine ilişkin öğretmenlerin %89'unun “gerekli”, %6'sının “kısmen gerekli”, %5'inin ise “gerekli değil” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%89) amaç ve kazanımlarla ilgili açıklamaları gerekli olarak düşündükleri söylenebilir.

Tablo 11’de amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamaların gerekliliğine ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 11. Amaç ve Kazanımlar İle İlgili Açıklamaların Gerekliliğine İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Açıklamalar gerekli	16	80	4	20	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 16’sı (%80) amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamaların gerekli olduğunu belirtirken, 4 öğretmen (%20) gerekli olmadığını belirtmiştir. Bu sonuç anketten elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamaların gerekliliğine ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...açıklamalar gereklidir. Ben ilk program çıktığında yararlandım. Sonradan yeterli bilgiye sahip olduğumdan çok yararlanmadım. Ancak mesleğe yeni başlayan öğretmenler için açıklamalar çok önemli ve aydınlatıcı bilgiler içermektedir. Onlar için gerekli ve bilgilendirici olacağını düşünüyorum...” (Ö9).

“...bence açıklamalar gereklidir. Çünkü her zaman için başvurulabilecek kılavuz gibidir. Ben zorlandığım durumlarda faydalaniyorum ve gerekli olduğunu o zaman anlıyorum...” (Ö15).

“...amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamaların gerekli olmadığına inanıyorum. Çünkü bu konuda meslekte çalışma yıllarımın etkili olduğunu ve bilgimin yeterli olduğunu ve düşünüyorum...” (Ö8).

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi amaç ve kazanımlarla ilgili açıklamaların öğretmenler için özellikle de mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin amaç ve kazanımlar hakkında bilgi edinebilmeleri için önemli ve gerekli olduğu düşünülebilir.

Tablo 12. Programdaki Amaç ve Kazanımların Özelliklerine İlişkin Görüşler

	Ss	$\bar{X}$
Programdaki amaç ve kazanımlar 36–72 aylık çocukların gelişimine uygundur.	0,74	2,12
Programdaki amaç ve kazanımlar açık bir dil ile ifade edilmiştir.	0,76	2,12
Programda yer alan amaçlar, basitten-karmaşığa şeklinde sıralanmıştır.	0,82	2,11
Programdaki amaçlar birbirlerini destekler niteliktedir.	0,80	2,17
Programdaki kazanımlar, ait olduğu amaçlar ile tutarlıdır.	0,84	2,20
Programdaki kazanımlar, çocuklarda gözlenebilir niteliktedir.	0,79	2,17
Toplam Madde Ortalaması		2,15

Hiç: 1-1,64; Kısmen: 1,65-2,32; Büyük ölçüde: 2,33-3,00

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin amaç ve kazanımların tablodaki maddelere göre değerlendirmesi ile ilgili olarak “kısmen” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir ($\bar{X}=2,15$). Bu sonuca dayalı olarak, öğretmenlerin amaç ve kazanımları tablodaki özellikleri yönünden, yeterli bulmadıkları söylenebilir. Bu sonuç Durmuşçelebi, Akkaya (2011)’nın 2006 okul öncesi eğitim programının uygulanmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla düzenlemiş olduğu çalışmanın sonunda ulaştıkları, amaç ve kazanımların çocukların gelişimi açısından yeterli uygunlukta olmadığı ve amaç ve kazanımların dilinin gerekli anlaşılabilirlikte olmadığı şeklindeki öğretmen değerlendirmelerini içeren sonuç ile paralellik göstermektedir. Ancak, Kamış (2007)’in okul öncesi eğitim programı eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılmasında öğretmenlerin etkililik düzeylerini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmanın sonunda ulaştığı, programdaki amaçların çocuğun gelişimine uygun olduğu, amaçların basitten karmaşığa şeklinde sıralandığı, amaçların gözlenebilir nitelikte olduğu, kazanımların birbirini desteklediği şeklindeki öğretmen değerlendirmelerini içeren sonuç ile ve Şıvgın (2005)’in yapmış olduğu çalışmanın sonunda ulaştığı, öğretmenlerin 2002 okul öncesi eğitim programındaki hedef ve hedef davranışların birbirleri ile uyumlu olduğu ve programdaki hedef ve hedef davranışlarının çocukların gelişimine uygun olduğu şeklindeki öğretmen değerlendirmelerini içeren sonuç ile çelişmektedir. Ortaya çıkan farklılığın, bu çalışmada öğretmenlerin bazı amaç ve kazanımları küçük yaş grubu için zor, bazı

amaçların ise büyük yaş grubundaki çocuklar için kolay olarak düşünmeleri sonucu oluşan “amaç ve kazanımların çocukların gelişimine uygun olmadığı” şeklindeki değerlendirmelerinden, bazı amaç ve kazanımları anlayamadıklarından ve amaç ve kazanımlar hakkındaki bilgilerinin yetersiz olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 13’te amaç ve kazanımların özelliklerine ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 13. Programdaki Amaç ve Kazanımların Özelliklerine İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Amaç ve kazanımlar ile ilgili özellikler yeterlidir	11	55	9	45	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 11’i (%55) amaç ve kazanımları (çocukların gelişimine uygunluk, dil ve anlatım, sıralanış, tutarlılık, birbirin destekleme ve çocuklarda gözlenebilirlik gibi) özellikler yönünden yeterli bulurken, 9 öğretmen (%45) yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu sonuç anketten elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Amaç ve kazanımların özelliklerine ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...amaç ve kazanımların dili açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmiştir. Amaçların ne demek istediğini, neyi ifade ettiğini anlayabiliyorum. Anlaşılır olmasında, tecrübelerimiz de çok etkili olmaktadır...”(Ö12).

“...bence amaç ve kazanımların dili anlaşılır değil. Daha ayrıntılı ifadelerle belirtilmiş olsa, anlaşılır olacağına inanıyorum...” (Ö16).

“...bazı amaçların dili sade değil, bunları anlamakta güçlük çekiyorum. Acaba burada ne demek istiyor şeklinde düşündüğüm zamanlar oldu. Örnek olarak örüntü oluşturma ile ilgili amaç ve kazanımında ne

demek istediğini anlayamamıştım, grafik oluşturma ile ilgili amaç ve kazanımını da anlamakta zorlandım...”(Ö13).

“...amaç ve kazanımların küçük yaş grubuna göre biraz zor olduğunu ve bu yaş grubunun gelişimine uygun olmadığını, düşünüyorum...” (Ö2).

“...amaç ve kazanımlar yaşlara göre ayrı ayrı düzenlenmemiş. Bu yüzden büyük yaş için basit olduğuna ve gelişimlerine uygun olmadığına inanıyorum...” (Ö7).

“...grafik oluşturma ile ilgili amaç ve kazanımları hem benim uygulamakta zorlanmam hem de çocukların zorlanmasından dolayı gelişimine uygun olmadığını düşünüyorum...” (Ö4).

“...nesneleri ölçebilme amacı ve kazanımları çocukları zorladığından dolayı, çocukların gelişimine uygun değil...” (Ö11).

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi öğretmenlerin amaç ve kazanımların dilinin anlaşılır olmadığı yönündeki değerlendirmelerinde, amaç ve kazanımların ayrıntılı olarak ifade edilmemesinin etkili olduğu söylenebilir.

Bunun yanında öğretmenlerin, amaç ve kazanımların çocukların gelişimine uygun olmadığı yönündeki değerlendirmelerinde, amaç ve kazanımların bazı yaş gruplarına göre kolay bazı yaş grubuna göre zor olarak düşünülmesinin etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 14. Amaç ve Kazanımların Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşler

	Ss	$\bar{X}$
Fiziksel koşulların yetersizliği	0,66	1,79
Sınıftaki çocuk sayısının çokluğu	0,73	1,81
Ailelerin tutumu	0,70	1,93
Okul yöneticilerinin tutumu	0,70	1,73
Programdaki amaç ve kaz. yaşlara göre ayrı ayrı düzenlenmemesi	0,76	1,91
Toplam Madde Ortalaması		1,84

Hiç: 1-1,64; Kısmen: 1,65-2,32; Büyük ölçüde: 2,33-3,00

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenler amaç ve kazanımların uygulanması sırasında karşılaşılan tablodaki güçlüklerle ilişkin “kısmen” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir ($\bar{X}=1,84$). Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin, amaç ve kazanımların uygulanması sırasında tablodaki güçlüklerle kısmen karşılaştıkları söylenebilir. Bu sonuç, Shen (2005)’in, öğretmenlerin, okul öncesi eğitim kurumlarının şartları ile ilgili kalite algısını incelediği çalışmanın sonunda ulaştığı, öğretmenlerin bulunduğu okullarda programın kalite unsuru olan fiziksel şartların ve yönetici desteğinin yetersiz olduğu, programın uygulama kalitesi ile fiziksel şartların ve okulun yapısı arasında kısmen ilişki olduğu şeklindeki değerlendirmelerini içeren sonuç ile, Genç (1997)’in ana sınıfı öğretmenlerinin programdan yararlanma derecesi ve nedenlerinin araştırdığı çalışmanın sonunda ulaştığı, öğretmenlerin programın uygulanması sırasında fiziksel şartların yetersizliği, yönetimle ilgili engeller, sınıfın kalabalık olması gibi güçlüklerle karşılaştıkları doğrultusundaki sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Aktankerem, Cömert (2004) ve Kandır, Özbey ve İnal (2009) da yapmış oldukları çalışmanın sonunda, öğretmenlerin uygulamalar sırasında ailelerin tutumu konusunda problem yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar da araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Tablo 15’te amaç ve kazanımların uygulanması sırasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 15. Amaç ve Kazanımların Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Uygulamalarım sırasında güçlükle karşılaşıyorum	16	80	4	20	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 16'sı (%80) amaç ve kazanımların uygulanmasında güçlükle karşılaştıklarını belirtirken, 4 öğretmen (%20) güçlükle karşılaşmadıklarını belirtmiştir. Güçlükle karşılaşılan öğretmenlerden 8'i fiziksel donanım yetersizliği, 7'si sınıftaki çocuk sayısının fazla olması, 2'si amaç ve kazanımların yaşlara göre yazılmaması, 1'i kaynaştırma eğitimi ile ilgili amaç ve kazanımların bulunmaması, amaç ve kazanımların sayısının yetersiz olması güçlükleri ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç anketten elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Amaç ve kazanımların uygulanması sırasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...okulun fiziksel donanımının yetersizliği ve alan yetersizliği bazı amaçların uygulanmasını etkiliyor. Özellikle psikomotor amaç ve kazanımlarının uygulanması sırasında çok zorlanıyorum. Çünkü bu amaçların uygulanması için alana ve materyallere ihtiyacınız olabiliyor ve okulumda bunlar yeterince olmadığı için uygulamada güçlükle karşılaşıyorum...” (Ö10).

“...amaç ve kazanımların yaşlara göre ayrı ayrı verilmemesi, beni küçük yaş grubu için amaç seçiminde zorluyor. Altı yaş için de aynı amaçlar var, dört yaş için de aynı amaçlar. Bu konuda zorlanıyorum. Amaçlar yaşlara göre ayrılrsa seçimi daha kolay olurdu...” (Ö7).

“...sınıftaki çocuk sayısı fazla olduğundan dolayı amaç ve kazanımları uygulamakta güçlük çekiyorum. Sınıfta tek öğretmen olarak

zorlanıyorum, sınıf çok kalabalık 20 bazen 25 hatta 25 aştığı zamanlarda olabiliyor ve bu durum da benim uygulamalarımı olumsuz etkiliyor...” (Ö5).

“...kaynaştırma eğitimi için amaç ve kazanımlarda herhangi bir düzenleme yok. Bu çocuklar için hangi amaç ve kazanımı seçeceğimi ve nasıl düzenlemede bulunacağımı bilmiyorum. Bu konuda güçlük yaşıyorum...” (Ö19).

“...amaç ve kazanımların az olması zaman zaman verilecek davranışın karşılığını tam olarak bulamamamıza neden oluyor ve çok genel ifadelerin olmasının da bir güçlük olduğunu düşünüyorum...” (Ö16).

“...uygulamalarım sırasında her hangi bir güçlkle karşılaşmıyorum.(Ö14).

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi öğretmenlerin amaç ve kazanımların uygulanması sırasında fiziksel şartların yetersizliği, çocuk sayısının fazla olması, kaynaştırmaya yönelik amaç ve kazanımlarda herhangi bir düzenlemenin olmaması, amaçların yaşlara göre ayrı ayrı düzenlenmemesi güçlükleri ile karşılaştıkları ve bu güçlüklerin uygulamalarını olumsuz etkilediği düşünülebilir. Öğretmenlerin amaç ve kazanımların yaşlara göre ayrılmamasını problem olarak değerlendirmelerinde, 2006 programında belirtilen ve programın temel felsefesi olan “gelişimsellik” özelliğini (amaç ve kazanımları seçerken çocukların takvim yaşından çok gelişimsel yaşının önemli olması) göz ardı etmelerinin etkili olduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitimde fiziksel ortam ve şartlar, çocukların öğretmenle ve akranlarıyla iletişime girmesi, çocuğun gelişimine katkı sağlayacak olan etkinliklerin ve programın önemli unsurlarının uygulanması açısından çok önemlidir. Sınıfın büyüklüğü, eğitimsel materyaller (oyuncaklar, kitaplar, eğitici oyuncaklar vb.), gelişim alanları destekleyecek materyaller fiziksel çevre olarak düşünülebilir. Fiziksel ortam içerisindeki bu unsurlar programın amaçlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesini direkt etkiler (Catron, Allen, 2003.s.52; New, Cochoran, 2007.s.140).

Okul öncesi eğitim programının uygulandığı sınıflar ve sınıftaki çocuk sayısı programın uygulanabilirliğini ve kalitesini etkiler. Sınıftaki çocukların sayısı arttıkça öğretmenin programının amaçlarını uygulaması zorlaşmaktadır. Çocuğun gelişimini desteklemeyi amaçlayan bir programın uygulamalarından çocuk yararlanmalı ve çocuğun gelişimi desteklenmelidir (Kostelnik, 2004.s.7-9).

Uluslar arası bir örgüt olan Amerikan Ulusal Çocuk Eğitim Derneği (NAEYC) programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için yöneticilerin çok önemli olduğunu ve program uygulamalarının planlayıcısı ve düzenleyicisi olduğunu; yöneticilerin program uygulamalarının yapılabilmesi için öğretmene yüksek kalitede gerekli standartları sağlaması gerektiğini belirtmiştir (NAEYC, 2008).

Okullar, çocuğun gelişim ve eğitim gereksinimlerini desteklemek için tek başına yeterli değildir. Aile çocuğun gelişimini, eğitimini ve programın uygulanmasını etkileyen önemli bir unsurdur. Ailenin desteği ve programa katılımı esastır. Programın her aşamasında ailenin desteği çocuğun, kurumun ve programın başarısı için gerekli bir unsur olarak düşünülmektedir. Aileler eğitim içerisinde bulunarak okulun ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olur. Böylece anne babalar her konuda daha kolay destek sağlayabilirler. Eğitimsel ihtiyaçların karşılanması ve çocukların desteklenmesi ile daha verimli uygulama ortamları oluşturulur (Şahin, Özyürek, 2009.s.57).

4.1.2. İkinci Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi;

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan İçerik hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir? şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin anket ve görüşme formundan elde edilen bulgular ve yorum aşağıda sunulmuştur.

Tablo 16. Belirli Gün ve Haftaların 36–72 Aylık Çocukların Gelişimine Uygunluğuna ilişkin Görüşler

Belirli Gün ve Haftalar	Ss	$\bar{X}$
İlköğretim Haftası	0,76	1,88
Hayvanları koruma Günü	0,64	2,61
Dünya çocuk Günü	0,67	2,42
Cumhuriyet Bayramı	0,59	2,65
Kızılay Haftası	0,60	2,52
Atatürk Haftası	0,56	2,74
Öğretmenler Günü	0,63	2,57
İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası	0,74	1,88
Yeni Yıl Haftası	0,65	2,48
Enerji tasarrufu Haftası	0,68	2,37
Orman Haftası	0,65	2,62
Dünya Tiyatrolar Günü	0,73	2,11
Kütüphaneler Haftası	0,70	2,29
Dünya Kitap Günü	0,65	2,34
Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	0,63	2,69
Trafik ve İlk Yardım Haftası	0,67	2,40
Anneler Günü	0,68	2,62
Engelliler Haftası	0,64	2,25
Müzeler Haftası	0,70	1,82
Çevre Koruma Haftası	0,69	2,34
Babalar Günü	0,73	2,42
Toplam Madde Ortalaması		2,38

Hiç: 1-1,64; Kısmen: 1,65-2,32; Büyük ölçüde: 2,33-3,00

Tablo 16’da görüldüğü gibi öğretmenler belirli gün ve haftaların içerisinde Müzeler Haftası ($\bar{X}$ = 1,82), İlköğretim Haftası ($\bar{X}$ = 1,88) ve İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası ($\bar{X}$ = 1,88) hakkında “kısmen çocukların gelişimine uygundur” şeklinde görüş belirtirken, diğer haftaların “büyük ölçüde çocukların gelişimine uygun”

olduğunu belirtmişlerdir ($\bar{X}= 2,38$). Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin çoğunluğu, belirli gün ve haftaları çocukların gelişimine uygun olarak düşünürken; müzeler haftası, ilköğretim haftası, insan hakları ve demokrasi haftalarını, çocukların gelişimine uygunluğu açısından istenilen düzeyde olmadığı yönünde düşündükleri söylenebilir.

Tablo 17’de belirli gün ve haftaların 36-72 aylık çocukların gelişimine uygunluğuna ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 17. Belirli Gün ve Haftaların 36–72 Aylık Çocukların Gelişimine Uygunluğuna İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Haftalar çocukların gelişimine uygun	13	65	7	35	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 13’ü (%65) belirli gün ve haftaları çocukların gelişimine uygun nitelikte bulurken, 7 öğretmen (%35) bazı haftaları çocukların gelişimine uygun nitelikte bulmamıştır. Bazı haftaları çocukların gelişimine uygun olmadığını belirten öğretmenlerin 7’si insan hakları ve demokrasi haftasının, 4’ü müzeler haftası ve dünya tiyatrolar gününün, 2’si ilköğretim haftasının çocukların gelişimine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuç anketten elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Belirli gün ve haftaların çocukların gelişimine uygunluğuna ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...haftaların çocukların gelişimlerine uygun olduğuna inanıyorum. Zaten program kitabında da çocukların gelişimleri göz önünde bulundurularak düzenlendiği ifade dilmiştir...” (Ö2).

“...haftalar çocukların gelişimine uygun. Ancak insan hakları ve demokrasi haftasının soyut olduğunu, çocukların gelişimine uygun

olmadığını düşünüyorum. Ayrıca bu haftayı uygulamakta ve ekinliklerle daha somut hale getirmekte zorlanıyorum...” (Ö15).

“...tiyatrolar ve müzeler haftasının küçük yaş grubunun gelişimine uygun olmadığını düşünüyorum. Bu yaş grubundaki çocuklar zorlanabilirler ve onlar için soyut olabilir...” (Ö1).

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi bazı haftaların özellikle de küçük yaş grubu için soyut olmasının çocukların gelişimine uygun olmamasında etkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 18. Belirli Gün ve Haftaların Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler

Belirli Gün ve Haftalar	Ss	$\bar{X}$
İlköğretim Haftası	0,74	2,02
Hayvanları koruma Günü	0,59	2,63
Dünya çocuk Günü	0,62	2,47
Cumhuriyet Bayramı	0,62	2,63
Kızılay Haftası	0,60	2,50
Atatürk Haftası	0,58	2,67
Öğretmenler Günü	0,60	2,62
İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası	1,02	1,93
Yeni Yıl Haftası	0,67	2,46
Enerji tasarrufu Haftası	0,67	2,38
Orman Haftası	0,60	2,62
Dünya Tiyatrolar Günü	0,74	2,11
Kütüphaneler Haftası	0,73	2,30
Dünya Kitap Günü	0,66	2,33
Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	0,56	2,72
Trafik ve İlk Yardım Haftası	0,63	2,42
Anneler Günü	0,65	2,62
Engelliler Haftası	0,66	2,22
Müzeler Haftası	0,70	1,87
Çevre Koruma Haftası	0,69	2,35
Babalar Günü	0,67	2,42
Toplam Madde Ortalaması		2,39

Hiç: 1-1,64; **Kısmen:** 1,65-2,32; **Büyük ölçüde:** 2,33-3,00

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğretmenler, belirli gün ve haftaların içerisinde *Müzeler Haftası* ($\bar{X}$ = 1,87), *İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası* ($\bar{X}$ = 1,93) ve *İlköğretim Haftası* ($\bar{X}$ = 2,02) “kısmen uygulanabilir” şeklinde görüş belirtirken, diğer haftaların “büyük ölçüde uygulanabilir” olduğunu belirtmişlerdir. ($\bar{X}$ = 2,39). Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin çoğunluğu, belirli gün ve haftaları uygulanabilir buldukları, ancak müzeler haftası, ilköğretim haftası, insan hakları ve demokrasi haftalarının uygulanabilirliği açısından yeterli bulmadıkları söylenebilir.

Tablo 19’da ise belirli gün ve haftaların uygulanabilirliğine ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 19. Belirli Gün ve Haftaların Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Haftalar uygulanabilir nitelikte	13	65	7	35	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 13'ü (%65) belirli gün ve haftaları uygulanabilir nitelikte bulurken, 7 öğretmen (%35) bazı haftaları uygulanabilir nitelikte bulmamıştır. Bazı haftaları uygulanabilir olmadığını belirten öğretmenlerin 7'si insan hakları ve demokrasi haftasının, 4'ü müzeler haftasının, 2'si tiyatrolar haftasının ve ilköğretim haftasının uygulanabilir olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuç anketten elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Belirli gün ve haftaların uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...haftaların uygulanabilir olduğunu düşünüyorum. Çünkü çeşitli etkinliklerle rahat bir şekilde uygulayabiliyorum...” (Ö4).

“...haftalar uygulanabilir, ancak İnsan Hakları ve Demokrasi Haftasının soyut olduğu için uygulanabilir olmadığını düşünüyorum...” (Ö3).

“...bizim okulumuzun imkânları yeterli olabilir. Ancak bu programın bütün Türkiye’de uygulandığını düşünürsek, imkânları yeterli olmayan okullar için birçok haftayı uygulamak çok zor. Örneğin, müzeler haftası ve tiyatrolar gününü uygulamanın bu okullarda zor olduğunu düşünüyorum. Müzenin olmadığı yerleşim yerleri var, buralar bu haftaları uygulamakta güçlük çekeceklerdir...” (Ö9).

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi bazı haftaların soyut olmasının, fiziksel şartların yetersiz olmasının haftaların uygulanmasında etkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 20. Çıkarılması İstenen Belirli Gün ve Haftalara İlişkin Görüşler

Belirli Gün ve Haftalar	Toplam			
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
İlköğretim Haftası	68	20	334	100
Hayvanları koruma Günü	-	-	334	100
Dünya çocuk Günü	5	1	334	100
Cumhuriyet Bayramı	2	1	334	100
Kızılay Haftası	14	4	334	100
Atatürk Haftası	8	2	334	100
Öğretmenler Günü	-	-	334	100
İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası	120	36	334	100
Yeni Yıl Haftası	8	2	334	100
Enerji tasarrufu Haftası	5	1	334	100
Orman Haftası	7	2	334	100
Dünya Tiyatrolar Günü	69	21	334	100
Kütüphaneler Haftası	15	4	334	100
Dünya Kitap Günü	13	4	334	100
Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	10	3	334	100
Trafik ve İlk Yardım Haftası	4	1	334	100
Anneler Günü	4	1	334	100
Engelliler Haftası	10	3	334	100
Müzeler Haftası	119	36	334	100
Çevre Koruma Haftası	8	2	334	100
Babalar Günü	14	4	334	100

Tablo 20’de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 36’sı *İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası* ve *Müzeler Haftası*, % 21’i *Dünya Tiyatrolar Günü* ve % 20’si *İlköğretim Haftası* çıkarmak istedikleri şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu haftaları diğer haftalara göre daha fazla çıkarmak istemelerinde tablo 15 ve 17’de görüldüğü gibi bu haftaların “çocukların gelişimine uygunluk ve uygulanabilirlik” yönünden istenilen düzeyde yeterliliğe sahip olmadığını düşünmelerinin etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 21’de ise belirli gün ve haftaların sayısına ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 21. Belirli Gün ve Haftaların Sayısına İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Haftaların sayısı yeterli	6	30	14	70	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 6'sı (%30) belirli gün ve haftaların sayısını yeterli olarak değerlendirirken, 14 öğretmen (%70) haftaların sayısının fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç anketten elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Belirli gün ve haftaların sayısına ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...programda bulunan belirli gün ve haftaların bir kısmının ilköğretime yönelik olduğunu ve bu durumda haftaların sayısını fazlalaştırdığını düşünüyorum...” (Ö6).

“...bazı haftaların haziran ayı içerisinde kutlanması gerekmektedir. Bu tarihlerde okula devam tam anlamıyla gerçekleşmediği için bu haftaların fazla olduğunu düşünüyorum...” (Ö11).

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi bazı haftaların ilköğretime yönelik olmasının ve haftaların kutlanma tarihlerinin uygun olmamasının hafta sayısının fazla olmasında etkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 22. En Çok Yararlanılan Belirli Gün ve Haftalara İlişkin Görüşler

Belirli Gün ve Haftalar	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Toplam</i>	
			<i>n</i>	<i>%</i>
İlköğretim Haftası	34	10	334	100
Hayvanları koruma Günü	122	36	334	100
Dünya çocuk Günü	25	7	334	100
Cumhuriyet Bayramı	148	44	334	100
Kızılay Haftası	70	21	334	100
Atatürk Haftası	184	55	334	100
Öğretmenler Günü	67	20	334	100
İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası	12	4	334	100
Yeni Yıl Haftası	81	24	334	100
Enerji tasarrufu Haftası	48	14	334	100
Orman Haftası	114	34	334	100
Dünya Tiyatrolar Günü	9	2	334	100
Kütüphaneler Haftası	38	11	334	100
Dünya Kitap Günü	4	1	334	100
Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	268	80	334	100
Trafik ve İlk Yardım Haftası	44	13	334	100
Anneler Günü	166	50	334	100
Engelliler Haftası	26	8	334	100
Müzeler Haftası	-	-	334	100
Çevre Koruma Haftası	34	10	334	100
Babalar Günü	8	2	334	100

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin en fazla yararlandıkları haftaların, *Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı* (%80), *Atatürk Haftası* (%55) ve *Cumhuriyet Bayramı* (%44) haftaları olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu sonuca ilişkin görüşlerinde, bu haftaları planlamaları esnasında konu olarak kullanmalarının, gösteri ve şenlik amacıyla kullanabilmelerinin, milli ve Atatürk ile ilgili değerlerin bu haftalar aracılığı ile kazandırılabilmesinin etkili olduğu söylenebilir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi;

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan süreç hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir? şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin anket ve görüşme formundan elde edilen bulgular ve yorum aşağıda sunulmuştur.

Tablo 23. Eğitim Etkinlikleri ile İlgili Açıklamaların Okunma Durumuna İlişkin Görüşler

	Okudum		Okumadım		Toplam	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamaları okudunuz mu?	294	88	40	12	334	100

Tablo 23'te görüldüğü gibi öğretmenlerin % 88'i "açıklamaları okudum", %12'si "açıklamaları okumadım" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%88) tarafından eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamaların okunduğu söylenebilir.

Tablo 24. Eğitim Etkinlikleri ile İlgili Açıklamalardan Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler

	Yararlanı yorum		Kısmen Yararlanıyorum		Yararlan mıyorum		Toplam	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Eğitim etkinlikleri ile ilgili yapılan açıklamalardan yararlanıyor musunuz?	121	41	156	53	7	6	294	100

Tablo 24 incelendiğinde açıklamaları okuyan öğretmenlerin %41'i “yararlanıyorum”, %53’ü “kısmen yararlanıyorum”, %6’sı ise “yararlanmıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak, açıklamaları okuyan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53) eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamalardan istenilen düzeyde yararlanmadıkları söylenebilir.

Tablo 25’te etkinlikler ile ilgili açıklamalardan yararlanma durumuna ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 25. Etkinliklerle İlgili Açıklamalardan Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Açıklamalardan yararlanıyorum	13	65	7	35	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 13’ü (%65) etkinlikler ile ilgili açıklamalardan yararlandıklarını belirtirken, 7 öğretmen (%35) yararlanmadığını ifade etmiştir.

Etkinlikler ile ilgili açıklamalardan yararlanma durumuna ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...açıklamalardan yararlanıyorum. Özellikle de köşelerin düzenlenmesi ile ilgili bilgilerden çok yararlanıyorum...”(Ö5).

“...önceleri açıklamalardan yararlandım, ancak artık önemli olan noktaları öğrendiğimi düşünüyorum ve şu anda yararlanmıyorum...” (Ö17).

“...tecrübelerimden dolayı açıklamalardan yararlanma gereği hissetmiyorum...” (Ö12).

“...etkinliklerle ilgili açıklamaları okudum ve buradaki bilgileri önceki yılların tecrübelerinden dolayı biliyordum. Bundan dolayı yararlanma gereği hissetmiyorum...”(Ö18).

“...öğretmenliğimdeki geçmiş yılların tecrübeleri bana çok şey kattı ve etkinlikler konusunda birçok şey öğrendim. Zaten etkinliklerde önceki programa göre çok fazla değişiklik olmadığı için açıklamalardan yararlanma gereği hissetmiyorum...”(Ö16).

Görüşme yapılan ancak etkinliklerle ilgili açıklamalardan yararlanmadıklarını belirten öğretmenlerin, olumsuz görüş belirtmelerinde yukarıda görülen öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi, yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmalarının etkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 26. Eğitim Etkinlikleri ile İlgili Açıklamaların Yeterliliğine İlişkin Görüşler

	Yeterli		Kısmen Yeterli		Yeterli Değil		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Eğitim etkinlikleri ile ilgili yapılan açıklamalar yeterli midir?	72	24	193	66	29	10	294	100

Tablo 26 incelendiğinde, açıklamaları okuyan öğretmenlerin %24'ünün açıklamaları “yeterli” %66'sının, “kısmen yeterli”, %7'sinin ise “yeterli değil” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak, eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamaları okuyan öğretmenlerin üçte ikisinin (%66) açıklamaları istenilen düzeyde yeterli bulmadıkları söylenebilir.

Tablo 27. Eğitim Etkinlikleri ile İlgili Açıklamaların Gerekliliğine İlişkin Görüşler

	Gerekli		Kısmen Gerekli		Gerekli Değil		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamaların gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?	221	66	111	33	2	1	334	100

Tablo 27 incelendiğinde etkinliklerle ilgili açıklamaların gerekliliğine ilişkin öğretmenlerin %66'sının “gerekli”, %33'ünün “kısmen gerekli”, %1'inin ise “gerekli değil” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin üçte ikisinin (%66) eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamaları gerekli buldukları söylenebilir.

Tablo 28'de etkinlikler ile ilgili açıklamaların gerekliliğine ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 28. Etkinliklerle İlgili Açıklamaların Gerekliliğine İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Açıklamalar gerekli	13	65	7	35	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 13'ü (%65) etkinlikler ile ilgili açıklamaların gerekli olduğunu belirtirken, 7 öğretmen (%35) gerekli olmadığını belirtmiştir. Bu sonuç anketten elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Etkinlikler ile ilgili açıklamaların gerekliğine ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...etkinlikler hakkında açıklamalar bir kaynak olarak bulunması önemli ve gereklidir. Öğretmen zorlandığında okuyabilir ve ne yapması gerektiğini oradan daha iyi öğrenebilir...”(Ö7).

“...açıklamalar, özellikle yeni başlayan öğretmenler için etkinlikleri düzenleme ve uygulama adına faydalı ve gereklidir...”(Ö8).

“...etkinlikler ilgili açıklamaların gerekli olmadığını düşünüyorum. Çünkü tecrübelerim sonucu edindiğim bilgiler etkinlikleri anlamamda, nasıl uygulamam gerektiği hakkında bana yetiyor...” (Ö4).

Görüşme yapılan ve olumlu görüş bildiren öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi etkinliklerle ilgili açıklamaların öğretmenlere etkinlikler hakkında bilgi verdiği için önemli ve gerekli olduğu düşünülebilir.

Tablo 29. Etkinliklerin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler

ETKİNLİKLER	Ss	$\bar{X}$
Serbest Zaman Etkinliği	0,88	2,19
Sanat Etkinliği	1,04	2,03
Türkçe Dil Etkinliği	0,88	2,19
Oyun ve Hareket	0,79	2,45
Müzik Etkinliği	0,80	2,38
Fen ve Matematik	0,73	2,21
Okuma Yaz. Hazırlık	0,90	2,14
Drama Etkinliği	0,76	1,90
Alan Gezileri	0,66	1,73
Toplam Madde Ortalaması		2,14

Uygulanabilir nitelikte değil: 1-1,64; Kısmen uygulanabilir nitelikte: 1,65-2,32;

Uygulanabilir nitelikte: 2,33-3,00

Tablo 29’da görüldüğü gibi öğretmenler, etkinliklerden *Oyun ve Hareket* ($\bar{X}=2,45$) ile *Müzik Etkinliğini* ($\bar{X}=2,38$) “uygulanabilir nitelikte” bulurken, diğer etkinlikleri “kısmen uygulanabilir nitelikte” bulmuşlardır. Buna göre öğretmenler dokuz etkinlikten yalnızca ikisini uygulanabilir olarak belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin etkinlikleri “kısmen uygulanabilir nitelikte” bulmalarında, tablo 33 ve 34’te de belirttikleri gibi uygulamalar sırasında fiziksel şartların yetersizliği ve sınıftaki çocuk sayısının fazla olması güçlükleri ile karşılaşmaları ve bu durumun etkinliklerin uygulanabilirliğini olumsuz etkilediği düşünülebilir.

Erken çocukluk eğitiminde fiziksel şartlar ve sınıftaki çocuk sayısı eğitim kalitesinin belirleyici unsurlarındandır. Eğitim programının uygulandığı sınıflarda fiziksel şartlar çocuğun gelişimini ve eğitimini destekleyecek yeterliğe sahip olmalıdır. Bu nitelikteki sınıflarda öğretmenler etkinlikleri rahat bir şekilde uygulayabilir. Fiziksel şartların yeterli olduğu ortamlar, öğretmenlerin uygulamalarını olumlu yönde etkilemektedir. Estetik açıdan güzel, yeterli alan genişliğine sahip, çeşitli materyallerin bulunduğu ortamlar öğretmene olumlu katılarda bulunacaktır. Böylece öğretmen daha etkili bir plan yapacak ve bunların uygulanması için daha istekli olacaktır (New, Cochoran, 2007. s.140; Miller, 1996. s.77-78). Fiziksel şartların yanında Okul öncesi eğitim programının uygulandığı sınıflardaki çocuk sayısı etkinliklerin uygulanabilirliğini ve kalitesini etkiler. Sınıftaki çocukların sayısı arttıkça öğretmenin

etkinlikleri uygulaması, çocukla öğretmen arasında sağlıklı iletişim kurması zorlaşmaktadır (Kostelnik, 2004.s.7-9).

Tablo 30’da etkinliklerin uygulanabilirliğine görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 30. Etkinliklerin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Etkinlikler uygulanabilir nitelikte	20	100	-	-	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin tamamı etkinlikleri uygulanabilir nitelikte bulmuşlardır.

Etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...etkinlikler sırasında çocuklar zevk alıyor ve isteyerek katılıyorlar. Bence bu etkinliklerin uygulanabilir olduğunu gösterir...” (Ö4).

“...etkinlikleri uygulanabilir hale getirmek öğretmenin elinde olan bir durum. Öğretmen etkinlikleri iyi bilir, araştırır ve planlar ise rahat bir şekilde uygular. Aksi halde etkinlik uygulanamaz. Bundan dolayı etkinliklerin uygulanabilir olduğunu düşünüyorum...” (Ö11).

“...bence uygulama sırasında çeşitli güçlüklerin yaşanması, etkinliklerin uygulanabilirliğini etkiliyor. Örneğin bir sınıfta çocuk sayısı çok fazla olursa ve öğretmen sınıfta tek başına ise, etkinlikleri uygulamak zorlaşır ve etkinlikler uygulanabilir nitelikte olmaz...” (Ö5).

“...etkinliklerin uygulanabilirliğinin gerekli koşulların sağlanması ile ilgili olduğuna inanıyorum. Eğer gerekli koşullar sağlanırsa etkinlikler uygulanabilir özelliktedir ve uygulamak da çok kolay olur...” (Ö18).

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamının etkinlikleri uygulanabilir nitelikte değerlendirmelerinin anket sonucuyla tutarlılık göstermemesi ilginç bir sonuç olarak gözüktü de, yukarıdaki öğretmen ifadelerinden programda yer alan etkinliklerin aslında öğretmen tarafından iyi bilinir, planlanır ve araştırılırsa, gerekli koşullar sağlanırsa uygulanabilir olduğunu düşünülerek olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

Okul öncesi eğitim programının önemli bir bölümünü etkinlikler teşkil etmektedir. Etkinlikler, programın amaçlarının uygulanabilmesine olanak sağlayan, çocuğun gelişimini, bilgi ve becerilerini destekleyen aktivitelerdir. Etkinlikler öğretmene çocukların desteklenmesi, program amaçlarının uygulanabilmesi ve değerlendirme yapılabilmesi açısından birçok fırsat sunar. Etkinlikler çocukların bütün gelişim alanlarını (sosyal, duygusal, bilişsel, dil ve motor) destekler. Etkinliklerin uygulanabilir özellikte olması çok önemlidir. Etkinlikler uygulanmadığı zaman eğitim programının amaçları uygulanamaz, kazandırılmaz, gelişim süreci desteklenemez ve genel olarak programın diğer basamaklarının uygulanması olumsuz etkilenir (McWilliam, Casey, 2008.s.16-28; Hart ve diğ., 1997.s.1-29).

Tablo 31. Etkinliklerin Uygulanma Güçlüğüne İlişkin Görüşler

ETKİNLİKLER	Uyg. güçlüğüle karşılaşıyorum		Toplam	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>n</i>
Serbest Zaman Etkinliği	80	24	100	334
Sanat etkinliği	105	31	100	334
Türkçe Dil Etkinliği	87	26	100	334
Oyun ve Hareket	23	7	100	334
Müzik Etkinliği	21	7	100	334
Fen ve Matematik	43	13	100	334
Okuma Yazmaya Hazırlık	80	24	100	334
Drama Etkinliği	116	35	100	334
Alan Gezileri	154	46	100	334

Tablo 31 incelendiğinde öğretmenlerin %46'sının *Alan Gezileri Etkinliğini* ve %35'inin *Drama Etkinliğini* diğer etkinliklere göre daha yüksek oranda “uygulamada güçlüğüle karşılaşıyorum” şeklinde görüş belirttikleri, %7'sinin *Oyun ve Hareket Etkinliği* ile *Müzik Etkinliğini* diğerlerine göre daha düşük oranda “uygulamada güçlüğüle karşılaşıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu görüşlerinde, alan gezileri sırasında ulaşım, gezinin düzenleneceği mekânlarla ilgili problemler, prosedürün fazla olması ve ailelerden kaynaklanan problemlerin etkili olduğu; drama etkinliği ile ilgili olarak ise öğretmenlerin hangi etkinlikleri yapacakları, nasıl uygulayacakları konusunda bilgi eksikliğinden kaynaklan problemlerin etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 32. Etkinliklerin Uygulanma Sıklığına İlişkin Görüşler

	Ss	$\bar{X}$
Serbest Zaman Etkinliği	0,93	2,34
Sanat Etkinliği	0,85	2,23
Türkçe Dil Etkinliği	0,74	2,43
Oyun ve Hareket	0,82	2,43
Müzik Etkinliği	0,75	2,58
Fen ve Matematik	0,84	2,16
Okuma Yazmaya Hazırlık	0,93	2,18
Drama Etkinliği	0,74	2,11
Alan Gezileri	0,57	2,13
Toplam Madde Ortalaması		2,27

Uygulamalarımnda hiç yer vermiyorum: 1-1,64; Bazen uygulamalarımnda yer veriyorum: 1,65-2,32; Her zaman uygulamalarımnda yer veriyorum: 2,33-3,00

Tablo 32’de görüldüğü gibi öğretmenler, etkinliklerden *Müzik Etkinliği* ($\bar{X}=2,58$) *Türkçe Dil Etkinliği* ($\bar{X}=2,43$) ve *Oyun ve Hareket* ($\bar{X}=2,43$) etkinliklerini “her zaman uygulamalarımnda yer veriyorum” şeklinde görüş belirtirken, diğer altı etkinliği “bazen yer veriyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir ($\bar{X}=2,27$). Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin oyun ve hareket, müzik etkinliği ve Türkçe dil etkinliklerini her zaman uyguladıkları, ancak diğer altı etkinliği bazen uyguladıkları söylenebilir. Bu sonuç, Çalışandemir (2002)’in okul öncesi eğitim öğretmenlerinin uygulama düzeylerini incelemek amacıyla düzenlemiş olduğu çalışmanın sonunda ulaştığı, öğretmenlerin etkinlikleri yeterli sıklıkta uygulamadıkları ancak uygulamalarında en çok oyun etkinliğine yer verdikleri sonucu ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin altı etkinliğe ilişkin “bazen yer veriyorum” şeklindeki görüşlerinde uygulamalar sırasında çeşitli problemlerle karşılaşmalarının (fiziksel şartların yetersizliği, sınıftaki çocuk sayısının fazlalığı), etkinliklerle bilgilerini yetersiz olarak düşünmelerinin etkili olduğu; diğer taraftan oyun, müzik ve Türkçe dil etkinliğine ilişkin “her zaman yer veriyorum” şeklindeki görüşlerinde ise, oyun etkinliğinin program içerisinde birçok etkinlik (açık hava, köşelerde oyun ve oyun ve hareket) uygulanabilmesinin, çocukların bu etkinlik içerisinde hareket ihtiyacını gidermeleri, 2006 programının oyunu etkinliklerin uygulanmasında bir yöntem olarak vurgulamasının, çocukların doğalarında oyun isteğinin olmasının, çocuğun Türkçeyi

doğru ve düzgün bir şekilde konuşması okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri olmasının ve Türkeçe dil ve müzik etkinliği ile ilgili materyal hazırlığı gerekmemesinin de etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin bu etkinliklere her zaman yer vermelerinde tablo 28’de belirttikleri gibi oyun ve hareket ve müzik etkinliğini diğerlerine göre daha uygulanabilir nitelikte bulmalarının ve tablo 30’da da oyun ve hareket etkinliği ile müzik etkinliğinin uygulanmasında diğer etkinliklere göre daha az güçlükle karşılaşmalarının etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 33’te etkinliklerin uygulanmasına ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 33. Etkinliklerin Uygulanmasına İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Etkinlikleri uyguluyorum	5	25	15	75	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 5’i (%25) etkinlikleri uyguladıklarını belirtirken, 15 öğretmen (%75) bütün etkinlikleri uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç anketten elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Etkinliklerin uygulanmasına ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...drama etkinliği ile ilgili bilgim yetersiz. Ne tip uygulamalar yapabilirim, nasıl uygulayabilirim, bunlarla ilgili bilgim çok fazla değil. Drama ayrıca bir kurs alınması gereken bir etkinliktir. Uygulamalarımda kendimi yeterli hissetmiyorum, aynı tarzda ve basit uygulamalar yapmaktan korktuğum için her zaman yer veremiyorum...” (Ö20).

“...alan gezilerinde çocukları gezi yerine taşımada zorluk yaşanabiliyor ve aileler de çocukların geziye katılmalarını

istemeyebiliyorlar. Bu durum alan gezilerini nadiren uygulamamda çok etkili oluyor...”(Ö18).

“...fen-doğa etkinliğini materyal yetersizliği ve bu etkinlik hakkındaki bilgi eksikliğimden dolayı nadiren uyguluyorum...” (Ö3).

“...uygulamalarım sırasında bütün etkinliklere sık sık yer veriyorum. Haftada bir kez her etkinliği uygulamaya dikkat ediyorum...” (Ö1)

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi öğretmenlerin bazı etkinlikler hakkında bilgilerinin yetersiz olmasının ve fiziksel şartlardan dolayı güçlük yaşamalarının etkinliklerin uygulanmasını olumsuz etkilediği düşünülebilir.

Etkinlikler çocukların gelişimlerini farklı uygulamalar ve yöntemlerle destekler. Etkinliklerin dengeli bir şekilde uygulanması, uygulama zamanlamasına dikkat edilmesi, amaca göre bu zamanlamanın ayarlanması, etkinliğin kendi özelliğini kullanarak çocuğu desteklemesi açısından çok önemlidir. Farklı etkinlikler çocuklar için farklı eğitimsel fırsatlar sunar. Bu nedenle etkinliklerin uygulanması düzenli ve belirli aralıklarla uygulanması etkili olabilmeleri açısından ayrı bir öneme sahiptir (McWilliam, Casey, 2008.s.16-28; Hart, Diane, Charlsworth, 1997.s.1-29).

Tablo 34. Etkinliklerin Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Fiziksel Yetersizliklere İlişkin Görüşler

	Ss	$\bar{X}$
Serbest Zaman Etkinliği	0,75	1,90
Sanat Etkinliği	0,79	1,79
Türkçe Dil Etkinliği	0,76	1,75
Oyun ve Hareket	0,80	2,17
Müzik Etkinliği	0,78	1,78
Fen ve Matematik	0,75	1,89
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği	0,78	1,68
Drama Etkinliği	0,75	1,93
Alan Gezileri	0,83	2,17
Toplam Madde Ortalaması		1,90

Hiç: 1-1,64; Kısmen: 1,65-2,32; Büyük ölçüde: 2,33-3,00

Tablo 34’te görüldüğü gibi öğretmenler, etkinliklerin uygulanması sırasında karşılaşılan fiziksel yetersizliklere ilişkin “kısmen” şeklinde görüş belirtmişlerdir ($\bar{X}=1,90$). Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin etkinliklerin uygulanması sırasında fiziksel yetersizlikler güçlüğü ile kısmen karşılaştıkları söylenebilir. Bu sonuç Çaltık (2004)’ın Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin 2002 okul öncesi eğitim programına ve kullanımına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasının sonunda ulaştığı, öğretmenlerin programın uygulanması sırasında fiziksel yetersizliklerden dolayı problemlerle karşılaştıkları sonucu ile paralellik göstermektedir.

Fiziksel şartlar çocukları destekleyecek etkinliklerin öğretmen tarafından rahatça uygulanabilmesi, çocukların etkinliklerden daha fazla faydalanabilmeleri, etkinliklerin daha somut hale getirilmesi açısından çok önemlidir. Çocuk sınıftaki deneyimlerini somut ve çeşitli materyallerle sağarlarsa öğrenme daha kalıcı hale gelecektir (Miller, 1996. s.77-78).

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), erken çocukluk eğitiminde fiziksel şartların verilen eğitim uygulamaların kalitesinin belirleyicisi olduğunu, olumlu çevre içerisinde yetişkinin, çocukların gelişimine ve ihtiyaçlarına hitab eden uygulamalarla yapabileceğini belirtmiştir (www.oecd.org/edu/preschoolandschool/49322250.pdf).

Amerika Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Kurumu (NICHD) (2002), kalitenin küçük çocukların bakımı ve gelişimine direk ve indirek olmayan etkilerini inceledikleri çalışmanın sonucunda fiziksel ortamın ve şartların, çocuğa verilen bakımın kalitesini olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir.

Tablo 35. Etkinliklerin Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Sınıftaki Çocuk Sayısının Çokluğuna İlişkin Görüşler

	Ss	$\bar{X}$
Serbest Zaman Etkinliği	0,83	2,13
Sanat Etkinliği	0,80	2,13
Türkçe Dil Etkinliği	0,83	1,98
Oyun ve Hareket	0,78	2,15
Müzik Etkinliği	0,84	1,92
Fen ve Matematik	0,79	1,95
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği	0,85	1,90
Drama Etkinliği	0,78	2,09
Alan Gezileri	0,80	2,14
Toplam Madde Ortalaması		2,04

Hiç: 1-1,64; Kısmen: 1,65-2,32; Büyük ölçüde: 2,33-3,00

Tablo 35’te görüldüğü gibi öğretmenler, etkinliklerin uygulanması sırasında karşılaşılan sınıftaki çocuk sayısının çokluğuna ilişkin “kısmen” şeklinde görüş belirtmişlerdir ($\bar{X}= 2,04$). Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin etkinliklerin uygulanması sırasında çocuk sayısının çokluğu güçlüğü ile kısmen karşılaştıkları söylenebilir. Bu sonuç, Kandır, Özbey ve İnal (2009)’ın okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlükleri incelemek amacıyla yapmış oldukları çalışmanın sonunda ulaştıkları, öğretmenlerin sınıftaki çocuk sayısının fazlalığı nedeniyle uygulamada problemlerle karşılaştıkları sonucu ile ve Turla, Şahin ve Avcı (2001) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla düzenledikleri çalışmanın sonunda ulaştıkları, öğretmenlerin çocuk sayısının fazla olması güçlüğü ile karşılaştıkları sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Sınıftaki çocuk sayısı, eğitim etkinliklerinin uygulanmasını etkiler. Çocuk sayısının az olduğu ortamlarda çocuklar daha sağlıklı ve güvenli bir şekilde eğitilirler. Kalabalık sınıf ortamlarında ise eğitim etkinliklerinin uygulanma kalitesi düşer. Bu ortamlar içerisinde yoğunluktan dolayı öğretmenlerin iş stresi artar ve etkinlik uygulamalarına olumsuz etki yapar (Barnett, Schulmann, Shore, 2004.s.1-10). Amerika Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Kurumu (NICHD) (2000), yeni yürümeye

başlayan ve okul öncesi çağıdaki çocukların eğitim ve bakımının kalite ve özellikleri ile ilgili yaptıkları çalışmada, çocuk sayısının az olduğu sınıflarda, okul öncesi çağıdaki çocukların daha fazla eğitimsel kazanımlar edindiklerini ve bu yaştaki çocuklar için sınıftaki çocuk sayısının önemli olduğunu tespit etmişlerdir.

Tablo 36. Etkinliklerin Uygulanmasına Yönelik Okul Yöneticilerinin Tutumuna İlişkin Bulgular

	Ss	$\bar{X}$
Serbest Zaman Etkinliği	0,74	1,54
Sanat Etkinliği	0,73	1,52
Türkçe Dil Etkinliği	0,68	1,45
Oyun ve Hareket	0,77	1,60
Müzik Etkinliği	0,71	1,50
Fen ve Matematik	0,69	1,48
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği	0,78	1,59
Drama Etkinliği	0,74	1,56
Alan Gezileri	0,86	1,84
Toplam Madde Ortalaması		1,57

Hiç: 1-1,64; **Kısmen:** 1,65-2,32; **Büyük ölçüde:** 2,33-3,00

Tablo 36’da etkinliklerin uygulanması sırasında karşılaşılan, okul yöneticilerinin tutumu güçlüğüne ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmenler, etkinliklerden Alan Gezileri Etkinliğine ($\bar{X}=1,84$) ilişkin “kısmen güçlükle karşılaşıyorum” şeklinde görüş belirtirken diğer sekiz etkinliğe ilişkin “hiç güçlükle karşılaşmıyorum”, şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin etkinliklerin uygulanması sırasında yöneticilerin tutumu güçlüğü ile karşılaşmadıkları, ancak alan gezileri etkinliğinin uygulanması sırasında bu güçlükle kısmen karşılaştıkları söylenebilir. Bu sonuç, Sciaraffa (2004)’nın erken çocukluk eğitim yöneticilerinin özelliklerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmanın sonunda ulaştığı, yöneticilerin programdaki öğretim basamağında yöneticilerin öğretmenlere destek vermesi gerektiği ve bu aşamada kendilerinin çok önemli olduğunu belirttikleri sonucu ile ve Aktankerem ve Cömert (2004)’in Siirt ilinde okul öncesi eğitimin sorunlarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmanın sonunda öğretmenlerin, okul öncesi eğitim sırasında yöneticiler ve yönetim konusunda problemlerle karşılaşmadıkları sonucu ile paralellik göstermektedir.

Yönetici okul ve okuldaki uygulanan programla ilgili ilk sorumlu olan kişidir. Okul örgütünün amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak çalışanların lideri okul müdürüdür. Ayrıca okul müdürünün önemli sorumluluklarından birisi de; planların gerçekleştirilmesini, uygulamaya geçirilmesini ve etkinliklerin sağlıklı bir şekilde

uygulanması için gerekli ortamların hazırlanmasını sağlamadır (Decker, Decker, 2005.s.100-103; Oktay, 1999.s.217).

Tablo 37. Etkinliklerin Uygulanmasına Yönelik Ailelerin Tutumuna İlişkin Bulgular

	Ss	$\bar{X}$
Serbest Zaman Etkinliği	0,68	1,54
Sanat Etkinliği	0,73	1,52
Türkçe Dil Etkinliği	0,67	1,46
Oyun ve Hareket	0,73	1,54
Müzik Etkinliği	0,72	1,52
Fen ve Matematik	0,73	1,53
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği	0,71	1,52
Drama Etkinliği	0,74	1,52
Alan Gezileri	0,83	1,93
Toplam Madde Ortalaması		1,57

Hiç: 1-1,64; Kısmen: 1,65-2,32; Büyük ölçüde: 2,33-3,00

Tablo 37’de etkinliklerin uygulanması sırasında karşılaşılan, ailelerin tutumu güçlüğüne ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmenler, etkinliklerden *Alan Gezileri Etkinliğine* ($\bar{X}=1,93$) ilişkin “kısmen güçlükle karşılaşıyorum” şeklinde görüş belirtirken, diğer sekiz etkinliğe ilişkin “hiç güçlükle karşılaşmıyorum”, şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin etkinliklerin uygulanması sırasında ailelerin tutumu güçlüğü ile karşılaşmadıkları, ancak alan gezileri etkinliğinin uygulanması sırasında bu güçlükle kısmen karşılaştıkları söylenebilir.

Tablo 38’de etkinliklerin uygulanması sırasında karşılaşılan güçlüklere ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 38. Etkinliklerin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşler

		<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Uygulamalarımda	güçlüklerle	16	80	4	20	20	100
karşılaşıyorum							

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 16'sı (%80) etkinliklerin uygulanmasında güçlüklerle karşılaştıklarını belirtirken, 4 öğretmen (%20) güçlüklerle karşılaşmadıklarını belirtmiştir. Güçlüklerle karşılaşan öğretmenlerden 7'si fiziksel donanım yetersizliği, 6'sı sınıftaki çocuk sayısının fazla olması, 1'i kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgisinin yetersiz olması güçlükleri ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç anketten elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Etkinliklerin uygulanması sırasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...sınıfımda kaynaştırma öğrencisi olduğu zaman etkinlik planlama ve uygulamada zorlanıyorum. Sınıftaki öğrenci sayısının 20'nin üzerinde olduğunu da düşünürsek, bu kalabalık içerisinde kaynaştırma öğrencisi beni gerçekten zorluyor, hangisi ile ilgileneneğimi bilemiyorum...”(Ö6).

“...kaynaştırma çocuklarının eğitimi ile ilgili bilgimin yetersiz olduğuna inanıyorum. Bu durum uygulamalarımda güçlük yaşamama sebep oluyor, bu çocuklara yönelik ne yapacağımı bilemiyorum...” (Ö6).

“...fiziksel yetersizliklerden dolayı güçlüklerle karşılaşıyorum. Herhangi bir etkinlik yapmak için yeterli alan olmadığında uygulama yapmakta zorlanıyorum. Bazen de malzeme eksikliği olabiliyor. Köşeleri oluşturmak için, fen-doğa çalışmaları yapmak için malzeme gerekiyor. Malzeme yetersiz olunca da zorlanıyorum...” (Ö15).

“...etkinliklerden bazıları hakkında bilgimin yetersiz olduğuna inanıyorum ve bu da benim uygulamalarımı olumsuz yönde etkiliyor. Ne yapacağımı bilemiyorum, güçlük yaşıyorum...” (Ö20).

“...etkinliklerin uygulanması sırasında herhangi bir güçlükle karşılaşmıyorum...” (Ö10).

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi öğretmenlerin etkinliklerin uygulanması sırasında fiziksel şartların yetersizliği, çocuk sayısının fazla olması, kaynaştırmaya eğitimi ile ilgili ve etkinliklerle ilgili bilgilerinin yetersiz olması güçlükleriyle karşılaştıkları ve bu güçlüklerin uygulamalarını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Bilindiği gibi 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda “Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Etkinlik Köşeleri” ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bu bölümde, bu açıklamaların okunma ve yararlanma durumu, yeterliliği ve gerekliliği hakkında sorulan sorulara ilişkin öğretmen görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 39. Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Etkinlik Köşeleri ile İlgili Açıklamaların Okunma Durumuna İlişkin Görüşler

	Okudum		Okumadım		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve etkinlik köşeleri ile ilgili açıklamaları okudunuz mu?	278	83	56	17	334	100

Tablo 39’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin %83’ü “açıklamaları okudum”, %17’si “açıklamaları okumadım” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%83) tarafından eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve etkinlik köşeleri ile ilgili açıklamaların okunduğu söylenebilir.

Tablo 40. Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Etkinlik Köşeleri ile İlgili Açıklamalardan Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler

	Yararlanı yorum		Kısmen yararlanı yorum		Yararlan mıyorum		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve etkinlik köşeleri ile ilgili yapılan açıklamalardan yararlanıyor musunuz?	116	42	152	54	10	4	278	100

Tablo 40 incelendiğinde açıklamaları okuyan öğretmenlerin %42'sinin “yararlanıyorum”, %54'ünün “kısmen yararlanıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %4'ünün ise açıklamalardan yararlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak, açıklamaları okuyan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%54) eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve etkinlik köşeleri ile ilgili açıklamalardan yeterince yararlanmadıkları söylenebilir.

Tablo 41. Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Etkinlik Köşeleri ile İlgili Açıklamaların Yeterliliğine İlişkin Görüşler

	Yeterli		Kısmen Yeterli		Yeterli Değil		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Programdaki eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve etkinlik köşeleri ile ilgili yapılan açıklamalar yeterli midir?	84	30	180	65	14	5	278	100

Tablo 41 incelendiğinde, açıklamaları okuyan öğretmenlerin %30'unun açıklamaları “yeterli” %65'inin, “kısmen yeterli”, %5'inin ise “yeterli değil” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak, eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve etkinlik köşeleri ile ilgili açıklamaları okuyan öğretmenlerin üçte ikisinin (%65) açıklamaların istenilen düzeyde yeterliliğe sahip olmadığını belirttikleri söylenebilir.

Tablo 42. Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Etkinlik Köşeleri ile İlgili Açıklamaların Gerekliliğine İlişkin Görüşler

	Gerekli		Kısmen Gerekli		Gerekli Değil		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve etkinlik köşeleri ile ilgili açıklamaların gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?	193	58	126	38	15	4	334	100

Tablo 42 incelendiğinde eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve etkinlik köşeleri ile ilgili açıklamaların gerekliliğine ilişkin öğretmenlerin %58'inin "gerekli", %38'inin "kısmen gerekli", %4'ünün ise "gerekli değil" şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%58) açıklamaları gerekli buldukları söylenebilir.

Bilindiği gibi 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda “Yıllık plan formu ve alt bölümleri” ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bu bölümde, bu açıklamaların okunma ve yararlanma durumu, yeterliliği ve gerekliliği hakkında sorulan sorulara ilişkin öğretmen görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 43. Yıllık Plan Formu ve Bu Formun Alt bölümleri ile İlgili Açıklamaların Okunma Durumuna İlişkin Görüşler

	Okudum		Okumadım		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Programdaki yıllık plan formu ve alt bölümleri ile ilgili açıklamaları okudunuz mu?	283	85	51	15	334	100

Tablo 43’te görüldüğü gibi öğretmenlerin %85’i “açıklamaları okudum”, %15’i “açıklamaları okumadım” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%85) tarafından yıllık plan formu ve bu formun alt bölümleri ile ilgili açıklamaların okunduğu söylenebilir.

Tablo 44. Yıllık Plan Formu ve Bu Formun Alt bölümleri ile İlgili Açıklamalardan Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler

	Yararlanı yorum		Kısmen yararlanı yorum		Yararlan mıyorum		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Programdaki yıllık plan formu ve alt bölümleri ile ilgili yapılan açıklamalardan yararlanıyor musunuz?	147	52	120	42	16	6	283	100

Tablo 44 incelendiğinde açıklamaları okuyan öğretmenlerin %52'sinin “yararlanıyorum”, %42'sinin “kısmen yararlanıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %6'sının ise açıklamalardan yararlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak, açıklamaları okuyan öğretmenlerin yarısından fazlası (%52) tarafından yıllık plan formu ve bu formun alt bölümleri ile ilgili açıklamalardan yararlanıldığı söylenebilir.

Tablo 45. Yıllık Plan Formu ve Bu Formun Alt bölümleri ile İlgili Açıklamaların Yeterliliğine İlişkin Görüşler

	Yeterli		Kısmen Yeterli		Yeterli Değil		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Programdaki yıllık plan formu ve alt bölümleri ile ilgili yapılan açıklamalar yeterli midir?	90	32	174	61	19	7	283	100

Tablo 45 incelendiğinde, açıklamaları okuyan öğretmenlerin %32'sinin açıklamaları “yeterli” %61'inin, “kısmen yeterli”, %7'sinin ise “yeterli değil” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak, yıllık plan formu ve bu formun alt bölümleri ile ilgili açıklamaları okuyan öğretmenlerin çoğunluğunun (%61) açıklamaları istenilen düzeyde yeterli bulmadıkları söylenebilir.

Tablo 46. Yıllık Plan Formu ve Bu Formun Alt bölümleri ile İlgili Açıklamaların Gerekliliğine İlişkin Görüşler

	Gerekli		Kısmen Gerekli		Gerekli Değil		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Yıllık plan formatı ve alt bölümleri ile ilgili açıklamaların gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?	214	64	113	34	7	2	334	100

Tablo 46 incelendiğinde yıllık plan formu ve alt bölümleri ile ilgili açıklamaların gerekliliğine ilişkin öğretmenlerin %64'ünün "gerekli", %34'ünün "kısmen gerekli", %2'sinin ise "gerekli değil" şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin çoğunluğun (%64) yıllık plan formu ve bu formun alt bölümleri ile ilgili açıklamaları gerekli buldukları söylenebilir.

Bilindiği gibi 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda “Etkinlik formatı ve alt bölümleri” ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bu bölümde, bu açıklamaların okunma ve yararlanma durumu, yeterliliği ve gerekliliği hakkında sorulan sorulara ilişkin öğretmen görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 47. Etkinlik Formatı ve Alt Bölümleri ile İlgili Açıklamaların Okunma Durumuna İlişkin Görüşler

	Okudum		Okumadım		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Etkinlik formatı ve alt bölümleri ile ilgili açıklamaları okudunuz mu?	278	83	56	17	334	100

Tablo 47’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin %83’ü “açıklamaları okudum”, %17’si “açıklamaları okumadım” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%83) tarafından etkinlik formatı ve alt bölümleri ile ilgili açıklamaların okunduğu söylenebilir.

Tablo 48. Etkinlik Formatı ve Alt Bölümleri ile İlgili Açıklamalardan Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler

	Yararlanıyorum		Kısmen yararlanıyorum		Yararlanmıyorum		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Etkinlik formatı ve alt bölümleri ile ilgili yapılan açıklamalardan yararlanıyor musunuz?	143	52	117	42	18	6	278	100

Tablo 48 incelendiğinde açıklamaları okuyan öğretmenlerin %52’sinin “yararlanıyorum”, %42’sinin “kısmen yararlanıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %6’sının ise açıklamalardan yararlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak, açıklamaları okuyan öğretmenlerin yarıdan fazlası (%52) tarafından etkinlik formatı ve alt bölümleri ile ilgili açıklamalardan yararlanıldığı söylenebilir.

Tablo 49. Etkinlik Formatı ve Alt Bölümleri ile İlgili Açıklamaların Yeterliliğine İlişkin Görüşler

	Yeterli		Kısmen Yeterli		Yeterli Değil		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Programdaki etkinlik formatı ve alt bölümleri ile ilgili yapılan açıklamalar yeterli midir?	72	31	193	63	29	6	294	100

Tablo 49 incelendiğinde, açıklamaları okuyan öğretmenlerin %31'inin açıklamaları “yeterli” %63'ünün, “kısmen yeterli”, %6'sının ise “yeterli değil” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak, etkinlik formatı ve alt bölümleri ile ilgili açıklamaları okuyan öğretmenlerin çoğunluğunun (%63) açıklamaları istenilen düzeyde yeterli bulmadıkları söylenebilir.

Tablo 50. Etkinlik Formatı ve Alt Bölümleri ile İlgili Açıklamaların Gerekliliğine İlişkin Görüşler

	Gerekli		Kısmen Gerekli		Gerekli Değil		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Etkinlik formatı ve alt bölümleri ile ilgili açıklamaların gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?	175	52	144	43	15	5	334	100

Tablo 50 incelendiğinde etkinlik formatı ve alt bölümleri ile ilgili açıklamaların gerekliliğine ilişkin öğretmenlerin %52'sinin “gerekli”, %43'ünün “kısmen gerekli”, %5'inin ise “gerekli değil” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%52) etkinlik formatı ve alt bölümleri ile ilgili açıklamaları gerekli olarak düşündükleri söylenebilir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi;

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan değerlendirme hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir? şeklinde ifade edilmiştir. Bilindiği gibi 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda “okul öncesi eğitimde değerlendirme” bölümünde açıklamalara, çocuğu tanıma ve değerlendirme araçlarına ve öğretmen öz değerlendirme formuna yer verilmiştir. Yukarıda belirtilen araştırmanın dördüncü probleminde buna ilişkin anket ve görüşme formundan elde edilen bulgular ve yorum aşağıda sunulmuştur.

Tablo 51. Değerlendirme ile İlgili Açıklamaların Okunma Durumuna İlişkin Görüşler

	Okudum		Okumadım		Toplam	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Okul öncesi eğitimde değerlendirme başlığı altındaki açıklamaları okudunuz mu?	300	90	34	10	334	100

Tablo 51’de görüldüğü gibi öğretmenlerin %90’ı “açıklamaları okudum”, %10’u “açıklamaları okumadım” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmenlerin tamamına yakını (%90) tarafından değerlendirme ile ilgili açıklamaların okunduğu söylenebilir.

Tablo 52. Değerlendirme ile İlgili Açıklamalardan Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler

	Yararlanı yorum		Kısmen yararlanı yorum		Yararlan mıyorum		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Programdaki okul öncesi eğitimde değerlendirme başlığı altında yapılan açıklamalardan yararlanıyor musunuz?	164	55	124	41	12	4	300	100

Tablo 52 incelendiğinde, açıklamaları okuyan öğretmenlerin %52'sinin “yararlanıyorum”, %42'sinin “kısmen yararlanıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %6'sının ise açıklamalardan yararlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak, açıklamaları okuyan öğretmenlerin yarısından fazlası (%55) tarafından değerlendirme ile ilgili açıklamalardan yararlanıldığı söylenebilir.

Tablo 53'te değerlendirme ile ilgili açıklamalardan yararlanma durumuna ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 53. Değerlendirme İle İlgili Açıklamalardan Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Açıklamalardan yararlanıyorum	15	75	5	25	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 15'i (%75) değerlendirme ile ilgili açıklamalardan yararlanırken, 5 öğretmen (%25) yararlanmadıklarını ifade etmiştir. Bu sonuç anketten elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Değerlendirme ile ilgili açıklamalardan yararlanma durumuna ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...açıklamalar yetersiz de olsa bu haliyle açıklamalardan yararlanıyorum...” (Ö9).

“...değerlendirmenin nasıl yapılacağı ile ilgili en doğru bilgiyi buradan aldığım için açıklamalardan yararlanıyorum...” (Ö5).

“...açıklamalar yetersizde olsa, başka yerde yeterli bilgi bulamadığım için programdaki açıklamalardan yararlanıyorum...” (Ö4).

“...açıklamalardan yetersiz olduğu için yararlanamıyorum çünkü yeterli bilgiyi bulamıyorum, sadece kısa ve genel bilgiler verilmiş. Daha ayrıntılı ve örneklerle açıklamalar yapılsaydı çok faydalı olurdu ve yararlanabilirdim, ancak şu haliyle yararlanamıyorum...” (Ö17).

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi öğretmenlerin programdaki açıklamaların faydalanabilecekleri ilk ve en doğru kaynak olmasının açıklamalardan yararlanmalarında etkili olduğu düşünülebilir. Ancak bazı öğretmenler ise değerlendirme ile ilgili açıklamalardan yeterli olmadığı için yararlanamadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 54. Değerlendirme ile İlgili Açıklamaların Yeterliliğine İlişkin Görüşler

	Yeterli		Kısmen Yeterli		Yeterli Değil		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Programdaki okul öncesi eğitimde değerlendirme başlığı altında yapılan açıklamalar yeterli midir?	125	42	144	48	31	10	300	100

Tablo 54 incelendiğinde, açıklamaları okuyan öğretmenlerin %42’si açıklamaları “yeterli” %48’i, “kısmen yeterli”, %10’u ise “yeterli değil” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak, değerlendirme ile ilgili açıklamaları okuyan öğretmenlerin yarıya yakınının (%48) açıklamaları istenilen düzeyde yeterliliğe sahip bulmamışlardır.

Tablo 55’te değerlendirme ile ilgili açıklamaların yeterliliğine ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 55. Değerlendirmeye ile İlgili Açıklamaların Yeterliliğine İlişkin Görüşler

	Evet		Hayır		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Açıklamalar yeterli	11	55	9	45	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 11’i (%55) değerlendirme ile ilgili açıklamaların yeterli olduğunu belirtirken, 9 öğretmen (%45) yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu sonuç anketten elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Değerlendirme ile ilgili açıklamaların yeterliliğine ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...bence açıklamalar, değerlendirmenin nasıl yapılacağını adım adım açıklamalı. Programdaki açıklamalar ise bu şekilde düzenlenmemiş ve

yetersiz. Araçlarla ilgili kafamdaki soruları açıklamalardan faydalanarak, yanıtlamıyorum. Açıklamaların çok yetersiz olduğunu düşünüyorum...” (Ö2).

“...kafamın en karışık olduğu konulardan biri çocuğu değerlendirme. Çocukları değerlendirmek için verilen formları tam olarak anlayabilmiş değilim. Açıklamalar bu konuda aydınlatıcı bir bilgi veremiyor ve çok yetersiz...”(Ö19).

“...bu şekli ile açıklamaların yeterli olmadığını düşünüyorum. Değerlendirme ve formlar ile ilgili bilgiler daha da detaylı açıklanmalı. Bu haliyle açıklamalar çok yetersiz, faydalanamıyorum...” (Ö10).

“...açıklamalar biraz daha detaylı olabilirdi. Ancak yinede açıklamaların yeterli olduğunu düşünüyorum...” (Ö20).

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi değerlendirme ile ilgili açıklamaların ayrıntılı ve detaylı bir şekilde yapılmamasının açıklamaların yetersiz olarak değerlendirilmesinde etkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 56. Değerlendirme ile İlgili Açıklamaların Gerekliliğine İlişkin Görüşler

	Gerekli		Kısmen Gerekli		Gerekli Değil		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Programdaki okul öncesi eğitimde değerlendirme başlığı altında yapılan açıklamaların gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?	234	70	88	26	12	4	334	100

Tablo 56 incelendiğinde değerlendirme ile ilgili açıklamaların gerekliğine ilişkin öğretmenlerin %70'inin "gerekli", %26'sının "kısmen gerekli", %4'ünün ise "gerekli değil" şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin çoğunluğunun (%70) değerlendirme ile ilgili açıklamaları gerekli buldukları söylenebilir.

Tablo 57'de ise değerlendirme ile ilgili açıklamaların gerekliğine ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 57. Değerlendirmeye İle İlgili Açıklamaların Gerekliliğine İlişkin Görüşler

	Evet		Hayır		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Açıklamalar gerekli	20	100	-	-	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin tamamı değerlendirme ile ilgili açıklamaların gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç anketten elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Değerlendirme ile ilgili açıklamaların gerekliliğine ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...program içerisinde değerlendirmenin nasıl yapılacağını görmek açısından açıklamaların çok önemli ve gerekli olduğunu düşünüyorum...” (Ö1).

“...değerlendirmenin çocuk hakkında bilgi sahibi olmak için çok önemli olduğuna inanıyorum. Bu kadar önemli bir konuyla ilgili açıklamalar gereklidir ve programda yer verilmesi gerekir...” (Ö13).

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi değerlendirmenin nasıl yapılacağı hakkında bilgi verdiği için programdaki değerlendirme ile ilgili açıklamalar önemli ve gerekli olarak düşünülebilir.

Tablo 58. Değerlendirme Araçlarının Uygulanma Sıklığına İlişkin Görüşler

	Ss	$\bar{X}$
Sistematiik Gözlem Formu	0,57	2,02
Oyun Gözlem Formu	0,67	2,07
Anekdot Kayıt Formu	0,64	1,99
Kısa Notlar	0,69	2,03
Portfolyolar	0,72	2,22
Gelişim Raporları	0,84	2,05
Kazanım Değerlendirme Formu	0,86	2,06
Toplam Madde Ortalaması		2,06

Hiçbir zaman: 1-1,64; **Ara sıra:** 1,65-2,32; **Her zaman:** 2,33-3,00

Tablo 58’de görüldüğü gibi, öğretmenler değerlendirme araçlarının uygulanma sıklığına ilişkin “ara sıra” şeklinde görüş belirtmişlerdir ($\bar{X}$ = 2,06). Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin değerlendirme araçlarını ara sıra uyguladıkları söylenebilir. Bu sonuç, Buldu (2010)’nın, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin değerlendirme ile ilgili uygulamalarını incelediği çalışmanın sonunda ulaştığı, öğretmenlerin gelişimsel değerlendirme uygulamalarını “bazen” gerçekleştirdikleri sonucu ile ve Erden (2010)’nin okul öncesi eğitim öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları güçlükleri incelediği çalışmanın sonunda ulaştığı, öğretmenlerin çocuğu değerlendirmede ve değerlendirme araçlarını uygulamada sorun yaşadıkları sonucu ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme araçlarının uygulanma sıklığına ilişkin “ara sıra” şeklinde görüş bildirmelerinde, görüşme formunda da belirttikleri gibi sınıftaki çocuk sayısının fazla olması ve bilgilerinin yetersiz olduğu düşüncesinin etkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 59’da değerlendirme araçlarının uygulanmasına ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 59. Değerlendirme Araçlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Değerlendirme araçlarını uyguluyorum	6	30	14	70	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 6'sı (%30) değerlendirme araçlarını uyguladıklarını belirtirken, öğretmenlerin 14'ü (%70) bütün değerlendirme araçlarını uygulamadıklarını belirtmiştir. Bu sonuç anketten elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Değerlendirme araçlarının uygulanmasına ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...değerlendirme araçları hakkında bilgimin yeterli olmadığından dolayı nadiren uyguluyorum...” (Ö15).

“...sınıfta tek başına olmamdan dolayı her şeye yetişemiyorum, zaman kaybı çok oluyor ve formları nadiren uygulayabiliyorum...” (Ö7).

“...değerlendirme formlarını sık sık uyguluyorum. Çünkü değerlendirmenin çok önemli olduğuna inanıyorum...” (Ö11).

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi öğretmenlerin değerlendirme hakkında bilgilerinin yetersiz olmasının, sınıfta tek başına olmaları ve zamanlarının yetmemesinin değerlendirme araçlarının uygulanmasını olumsuz etkilediği düşünülebilir.

Okul öncesi dönem içerisindeki çocukların gelişimi çok önemlidir. Bu durum bu yaş çocuklarının gelişimlerinin farkında olmayı önemli kılar. Farkında olmak eğitim süreci içerisinde değerlendirme yapmayı gerektirmektedir. Değerlendirmenin yapılabilmesi için çeşitli değerlendirme araçları kullanılabilir. Araçlar; gelişim alanlarını değerlendiren kontrol listeleri, standart testler, gözlem formları ve portfolyolar ile gerçekleştirilebilir. Değerlendirme çeşitli kaynaklardan elde edilen

bilgilerle yapılmalıdır ve çocuğun öğrenmesini desteklemelidir. Ayrıca değerlendirme zaman isteyen ve belirli bir süreç içerisinde gerçekleşen bir olaydır. Öğretmen çocuğu zaman içerisinde değerlendirir ve değişimlerini göz önünde bulundurur. Bunun için değerlendirme süreklilik göstermelidir (Bellon, Handler, 1982.s.26-28; Wortham, 2006.s.201; New, Cochran, 2007.s.34-37; Demircan, Olgan, 2011.s.16-20).

Tablo 60'ta değerlendirme araçlarının uygulanabilirliğine ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 60. Değerlendirme Araçlarının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Değerlendirme araçları uygulanabilir nitelikte	5	25	15	75	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 5'i (%25) değerlendirme araçlarını uygulanabilir nitelikte bulurken, öğretmenlerin 15'i (%75) uygulanabilir nitelikte bulmamıştır.

Değerlendirme araçlarının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...yapılan açıklamalar çok karışık olduğu için uygulamalarda çok zorlanıyorum ve uygulanabilir nitelikte olmadığını düşünüyorum...” (Ö14).

“...sistemik ve anektod kayıt formunu kalabalık sınıflarda ve tek başınıza yapmak çok zor ve bunların uygulanabilir özellikte olmadığını düşünüyorum...” (Ö17).

“...çoğunu uygulamıyorum, gereksiz görüyorum. Çünkü çoğu birbirinin aynısı, içerik olarak da aynılar. Gerekli gördüklerimi uyguluyorum...” (Ö19).

“...değerlendirme araçları dikkatlice incelenirse ve planlı bir değerlendirme süreci gerçekleştirilirse kolayca uygulanabilir...” (Ö13).

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi değerlendirme formlarının benzer nitelikte olmasının ve kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olmasının değerlendirme araçlarının uygulanabilirliğini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Tablo 61’de ise değerlendirme araçlarının uygulanması sırasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 61. Değerlendirme Araçlarının Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Değerlendirme araçlarının uygulanması sırasında güçlükle karşılaşıyorum.	20	100	-	-	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin tamamı (%100) değerlendirme araçlarının uygulanması sırasında güçlükle karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Değerlendirme araçlarının uygulanması sırasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...sınıfta çocuk sayısının fazla olmasından dolayı uygulamakta ve değerlendirme yapmakta güçlük çekiyorum. Çünkü doldurulması gereken çok sayıda form var ve sınıfta tek öğretmenim. Çocukları nasıl değerlendireceğimi bilemiyorum ve çok zorlanıyorum...” (Ö20).

“...değerlendirme ile ilgili bilgi eksikliğinden dolayı uygulamada güçlük yaşıyorum...” (Ö15).

“...yaptığımız değerlendirmeler, yöneticiler ve müfettişler tarafından yapılması gereken bir prosedür olarak değerlendiriliyor. Bundan dolayı bende değerlendirme yaparken prosedür yerine getiriyormuş gibi bir düşünceye kapılıyorum ve etkili bir değerlendirme olmadığına inanıyorum...” (Ö16).

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi, öğretmenlerin değerlendirme araçlarının uygulanması sırasında çocuk sayısının fazla olması, değerlendirme hakkında bilgilerinin eksik olması, yönetici ve müfettişlerin tutumları ile ilgili güçlüklerle karşılaştıkları söylenebilir.

Tablo 62. Öğretmen Öz Değerlendirme Formunun Kullanımına İlişkin Görüşler

	Kullanıyorum		Bazen kullanıyorum		Kullanmıyorum		Toplam	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Öğretmen öz değerlendirme formunun kullanılma durumu	196	59	80	24	58	17	334	100

Tablo 62 incelendiğinde öğretmen öz değerlendirme formunun kullanımına ilişkin öğretmenlerin %59'unun "kullanıyorum", %24'ünün "bazen kullanıyorum", %17'sinin "kullanmıyorum" şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin yarıdan fazlası (%59) tarafından öz değerlendirme formunun yeterince kullanıldığı söylenebilir. Bu sonuç, Gül (2009)'ün okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi amacıyla düzenlemiş olduğu çalışmanın sonunda ulaştığı öğretmenlerin öğretmen öz değerlendirme formunun kullanımının gerekli olduğunu belirttikleri sonucu ile paralellik göstermektedir.

Tablo 63'te Öğretmen öz değerlendirme formunun kullanımına ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 63. Öğretmen Öz Değerlendirme Formunun Kullanımına İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Formu kullanıyorum	15	75	5	25	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 15'i (%75) öğretmen öz değerlendirme formunu kullandıklarını belirtirken, 5 öğretmen (%25) formu kullanmadıklarını belirtmiştir. Bu sonuç anketten elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Öğretmen öz değerlendirme formunun kullanımına ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...formu sene başında ve sene sonunda olmak üzere 2 defa uyguluyorum...” (Ö12).

“...formu sadece dönem ortasında dolduruyorum...” (Ö13).

“...formu kullanmıyorum çünkü etkili olmadığına inanıyorum. Ayrıca öğretmen kendi eksik yönlerini belirtirken ne kadar objektif olabilir, bunu formda belirte bilir mi?...” (Ö5).

“...formu kullanmıyorum. Çünkü doldurduktan sonra bize hiçbir katkısının olmadığını gördüm, sadece dosyamda bir evrak olarak duruyor...” (Ö19).

Tablo 64’te Öğretmen öz değerlendirme formunun uygulanabilirliğine ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 64. Öğretmen Öz Değerlendirme Formunun Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Form uygulanabilir nitelikte	20	100	-	-	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin tamamı (%100) öğretmen öz değerlendirme formunu uygulanabilir nitelikte bulmuşlardır.

Öğretmen öz değerlendirme formunun uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...formun açık ve net olduğunu, uygulanabilir olduğunu düşünüyorum...” (Ö6).

Tablo 65’te Öğretmen öz değerlendirme formunun uygulanması sırasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 65. Öğretmen Öz Değerlendirme Formunun Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Formun uygulanması sırasında güçlükle karşılaşıyorum	-	-	20	100	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin tamamı (%100) tamamı formun uygulanması sırasında güçlükle karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir

Öğretmen öz değerlendirme formunun uygulanması sırasında karşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...formla ilgili hiçbir güçlükle karşılaşmıyorum. form gayet açık ve net bir şekilde ifade edilmiş...” (Ö8).

Tablo 66. Öğretmen Öz Değerlendirme Formunun Mesleki Gelişime Katkısına İlişkin Görüşler

	Katkıda bulunuyor		Kısmen katkıda bulunuyor		Katkıda bulunmuyor		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Öğretmen öz değerlendirme formunun eksikleri görme ve mesleki gelişime yardımcı olma durumu	135	49	131	47	10	4	276	100

Tablo 66 incelendiğinde, öğretmen öz değerlendirme formunun mesleki gelişimi katkısına ilişkin öğretmenlerin %49'unun "katkıda bulunuyor", %47'sinin "kısmen katkıda bulunuyor", %4'ünün "katkıda bulunmuyor" şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin, öğretmen öz değerlendirme formunun mesleki gelişime katkısı olduğu şeklinde görüş bildirdikleri söylenebilir.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi;

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan aile katılımı hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir? şeklinde ifade edilmiştir. Bilindiği gibi 2006 Okul Öncesi Eğitim Programında “Aile Katılımı” bölümünde açıklamalara, aile katılımı etkinliklerine, aile eğitimi ihtiyaç belirleme formuna ve ebeveyn katılım formuna yer verilmiştir. Yukarıda belirtilen araştırmanın dördüncü alt probleminde buna ilişkin anket ve görüşme formundan elde edilen bulgular ve yorum aşağıda sunulmuştur.

Tablo 67. Aile Katılımı ile İlgili Açıklamaların Okunma Durumuna İlişkin Görüşler

	Okudum		Okumadım		Toplam	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Aile katılımı ile ilgili açıklamaları okudunuz mu?	300	90	34	10	334	100

Tablo 67 incelendiğinde aile katılımı ile ilgili açıklamaların okunma durumuna ilişkin öğretmenlerin %90'ının “açıklamaları okudum”, %10'unun “açıklamaları okumadım” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmenlerin tamamına yakını (%90) tarafından aile katılımı ile ilgili açıklamaların okunduğu söylenebilir.

Tablo 68. Aile Katılımı ile İlgili Açıklamalardan Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler

				Yararlanı yorum		Kısmen yararlanı yorum		Yararlan mıyorum		Toplam	
				<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Aile katılımı ile ilgili açıklamalardan yararlanıyor musunuz?				176	59	108	36	16	5	300	100

Tablo 68 incelendiğinde açıklamaları okuyan öğretmenlerin %59'unun “yararlanıyorum”, %36'sının “kısmen yararlanıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %5'inin ise açıklamalardan yararlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmenlerin yarısından fazlası (%59) tarafından aile katılımı ile ilgili açıklamalardan yararlanıldığı söylenebilir.

Tablo 69'da aile katılımı ile ilgili açıklamalardan yararlanma durumuna ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 69. Aile Katılımına ile ilgili Açıklamalardan Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler

		<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Açıklamalardan yararlanıyorum		13	65	7	35	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 13'ü (%65) aile katılımı ile ilgili açıklamalardan yararlanırken, 7 öğretmen (%35) yararlanmadığını ifade etmiştir. Bu sonuç anketten elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Aile katılımı ile ilgili açıklamalardan yararlanma durumuna ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...aile katılım etkinliklerini tam anlayamadığım veya ne yapmam gerektiği hakkında zorlandığım zamanlar oluyor ve bu durumlarda programdaki açıklamalardan yararlanıyorum ve faydalaniyorum...” (Ö19).

“...özellikle aile eğitim formu ve aile katılım formunu kullanmak ve ev ziyaretleri yapabilmek amacıyla açıklamalardan yararlandım...” (Ö13).

“...tecrübelerimden dolayı uygulamalar sırasında açıklamalardan çok yararlanmıyorum. Çünkü artık hangi zorluklarla karşılaşacağımı ve bunlarla karşılaştığımda ne yapacağımı biliyorum...”(Ö18).

“...aile katılım etkinliklerini planlarken ve uygularken açıklamalardan yararlandım ve bana çok faydalı olduğuna inanıyorum...” (Ö12).

“...ailelerin sınıftaki etkinliklere katılımını çok etkili uygulayamıyordum. Aileler sınıfa gelip etkinliği uygulamaya çalışıyordu. Ancak açıklamaları okuduktan sonra bu şekilde olmadığını fark ettim ve daha düzenli uygulamaya başladım. Açıklamalar bana faydalı oldu...”(Ö10)

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi öğrenenlerin açıklamalardan aile katılımı hakkında bilgi edinmek amacıyla ve aile katılım etkinliklerini planlama ve uygulama sırasında yararlandıkları söylenebilir. Bunun yanında aile katılımı ile ilgili açıklamalardan mesleki tecrübelerinin yeterli olduğu düşüncesinden dolayı yararlanmadıkları söylenebilir.

Tablo 70. Aile Katılımı ile İlgili Açıklamaların Yeterliliğine İlişkin Görüşler

				Yeterli		Kısmen Yeterli		Yeterli Değil		Toplam	
				<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Aile katılımı ile ilgili açıklamalar yeterli midir?				112	37	159	53	29	10	300	100

Tablo 70 incelendiğinde aile katılımı ile ilgili açıklamaların yeterliliğine ilişkin açıklamaları okuyan öğretmenlerin %37’si “yeterli, %53’ü “kısmen yeterli”, %10’u “yeterli değil” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak, aile katılımı ile ilgili açıklamaları okuyan öğretmenlerin yarıdan fazlasının (% 53) açıklamaları istenilen düzeyde yeterli bulmadıkları söylenebilir. Bu sonuç, Düşek (2008)’in, 2006 okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini incelemek amacıyla düzenlemiş olduğu çalışmanın sonunda ulaştığı, öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili bölümün yeterli olduğu şeklinde değerlendirmeleri ile çelişmektedir. Ortaya çıkan farklılığın, bu çalışmada öğretmenlerin aile katılımı hakkında daha ayrıntılı bilgi sahibi olmak, uygulamalarını daha etkili yapmak istemelerinden ve bunun sonucunda açıklamaları yetersiz olarak değerlendirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 71’de aile katılımı ile ilgili açıklamaların yeterliliğine ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 71. Aile Katılımına İle ilgili Açıklamaların Yeterliliğine İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Açıklamalar yeterli	9	45	11	55	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 9'u (%45) aile katılımı ile ilgili açıklamaların yeterli olduğunu belirtirken, 11 öğretmen (%55) yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu sonuç anketten elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Aile katılımı ile ilgili açıklamaların yeterliliğine ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...açıklamalar daha ayrıntılı bir şekilde verilebilirdi. Örneğin, aile katılım etkinlikleri daha geniş bir şekilde açıklanabilirdi ve bu şekilde daha faydalı olurdu...” (Ö8).

“...açıklamaların yeterli olmadığına inanıyorum. Aile katılımını uygulamaya yönelik daha ayrıntılı bilgiler verilebilirdi ve bu şekilde açıklamalar programda yer alsaydı daha faydalı olabileceğini düşünüyorum...” (Ö6).

“...bence açıklamalar yeterli. Açıklamalar yararlı ve açıklayıcı bilgiler içeriyor ve öğretmenler için faydalı olduğunu düşünüyorum...” (Ö20).

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi aile katılımı ile ilgili açıklamaların ayrıntılı ve detaylı bir şekilde yapılmamasının açıklamaların yeterliliğini olumsuz etkilediği düşünülebilir.

Tablo 72. Aile Katılımı ile İlgili Açıklamaların Gerekliliğine İlişkin Görüşler

	Gerekli		Kısmen Gerekli		Gerekli Değil		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Aile katılımı ile ilgili açıklamaların gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?	218	65	106	32	10	3	334	100

Tablo 72 incelendiğinde aile katılımı ile ilgili açıklamaların gerekliliğine ilişkin öğretmenlerin %65'inin "gerekli", %32'sinin "kısmen gerekli", %3'ünün ise "gerekli değil" şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin üçte ikisinin (%65) aile katılımı ile ilgili açıklamaları gerekli buldukları söylenebilir.

Tablo 73'te aile katılımı ile ilgili açıklamaların gerekliliğine ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 73. Aile Katılımı İle İlgili Açıklamaların Gerekliliğine İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Açıklamalar gerekli	15	75	5	25	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 15'i (%75) aile katılımı ile ilgili açıklamaların gerekli olduğunu belirtirken, 5 öğretmen (%25) gerekli olmadığını belirtmiştir. Bu sonuç anketten elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Aile katılımı ile ilgili açıklamaların gerekliliğine ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...açıklamaların özellikle yeni başlayan öğretmenleri için gerekli ve faydalı olacağını düşünüyorum...” (Ö17).

“...açıklamalar öğretmenin aile katılım etkinliklerini nasıl uygulayacağı ve nelere dikkat edeceği noktasında faydalı oluyor ve gerekli olduğuna inanıyorum...” (Ö1).

“...tecrübelerimden dolayı bilgimin yeterli olduğuna inanıyorum ve aile katılımı ile ilgili açıklamaları çok okumadım ve gerekli olmadığını düşünüyorum...” (Ö18).

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi aile katılımı ile ilgili açıklamaların aile katılımı uygulamaları hakkında bilgi vermesinin açıklamaların gerekliliğini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

Tablo 74. Aile Katılımı Etkinliklerini Uygulama Sıklığına İlişkin Görüşler

	Ss	$\bar{X}$
Eğitim Toplantıları	0,72	1,89
Konferanslar	0,64	1,93
Eğitim Panoları	0,69	2,00
Bireysel Görüşmeler	0,88	2,01
Telefon Görüşmeleri	0,83	2,07
Kitapçık etkinlik örnekleri	0,77	2,02
Teyp kayıtları	0,81	1,66
Fotoğraflar	0,79	2,04
Duyuru panoları	0,74	1,87
Haber Mektupları	0,76	2,06
Yazışmalar	0,75	2,04
Ebeveynleri yönetim ve karar verme süreçlerine katma	0,74	2,03
Ebeveynleri eğitim etkinliklerine katma	0,76	2,03
Ev ziyaretleri yapma	0,72	1,90
Evde yapılabilecek etkinlikler	0,78	2,07
Toplam Madde Ortalaması		1,99

Hiçbir zaman: 1-1,64; Ara sıra: 1,65-2,32; Her zaman: 2,33-3,00

Tablo 74’te görüldüğü gibi öğretmenler aile katılımı etkinliklerinin uygulanma sıklığına ilişkin “ara sıra” şeklinde görüş belirtmişlerdir ($\bar{X}= 1,99$). Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin programdaki aile katılım etkinliklerini ara sıra uyguladıkları söylenebilir. Bu sonuç, Abbak (2008)’in okul öncesi eğitim programındaki aile katılım etkinliklerinin ana sınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelenmesiyle amacıyla düzenlemiş olduğu çalışmanın sonucunda ulaştığı, öğretmenlerin aile katılım etkinliklerini uygulama sıklığının yeterli olmadığı sonucu ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerinin uygulanma sıklığına ilişkin “ara sıra” şeklinde görüş bildirmelerinde, görüşme formunda da belirttikleri gibi ailelerden kaynaklanan güçlükler ve bilgilerinin yetersiz olduğu düşüncesinin etkili olduğu düşünülebilir.

Aile katılımı, okul öncesi eğitim programları içerisinde önemli bir yere sahiptir. Uygulanan aile katılımının çocuk, aile ve program için birçok olumlu etkisi bulunmaktadır. Katılım etkinliklerini farklı türlerde gerçekleştirme ailelerin katılımını

farklı şekillerde sağlayabilme açısından çok önemlidir. Aile katılım etkinliklerinin farklı şekillerde olmasının yanında uygulanma sıklığı ve yoğunlu da büyük bir öneme sahiptir. Etkinliklerden beklenen sonuçların elde edilebilmesi için uygulamaların süreklilik arz etmesi gerekir. Düzenli aralıklarla yapılan aile katılım etkinlikleri çocuk, öğretmen, aile ve program açısından daha etkili hale gelir (Zigler, Gilliam, Jones, 2006. s.149-164).

Tablo 75’te aile katılımı etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 75. Aile Katılımı Etkinliklerini Uygulanmasına İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Aile katılım etkinliklerini uyguluyorum	9	45	11	55	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 9’u (%45) bütün aile katılımı etkinliklerini uyguladıklarını belirtirken, 11 öğretmen (%55) bütün aile katılımı etkinliklerini uygulamadıklarını belirtmiştir. Bu sonuç anketten elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Aile katılımı etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...katılım etkinliklerini sık sık (ayda bir) uyguluyorum...” (Ö8).

“...ev ziyaretlerini uygulamada zorlandığım için nadiren uyguluyorum...” (Ö16).

“...aile katılım etkinliklerine aileler çeşitli sebeplerden dolayı katılmıyorlar ve bende sık uygulayamıyorum...” (Ö7).

“...bazen aile katılımı ile ilgili ne yapacağımı bilemiyorum. Her zaman aynı şeyleri yapmak bende isteksizlik oluşturuyor. Hem ailelerin ilgisiz tutumları hem de yeterli bilgiye sahip olmamamdan dolayı sık sık uygulayamıyorum...” (Ö9).

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi aile katılımı hakkında ailelerin ilgisiz tutumlarından ve öğretmenlerin bilgilerinin yetersiz olmasının aile katılımı etkinliklerinin uygulanmasını olumsuz etkilediği düşünülebilir.

Tablo 76’da Aile katılımı etkinliklerinin uygulanabilirliğine ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 76. Aile Katılımı Etkinliklerinin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Aile katılım etkinlikleri uygulanabilir nitelikte	14	70	6	30	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 14’ü (%70) aile katılım etkinliklerini uygulanabilir nitelikte bulurken, 6 öğretmen (%30) uygulanabilir nitelikte bulmamıştır.

Aile katılımı etkinliklerinin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...etkinliklerin uygulanabilir özellikte olduğunu düşünüyorum, ben rahatlıkla bütün aile katılımı etkinlikleri uygulayabiliyorum...” (Ö11).

“...ev ziyaretlerine bayan öğretmen olarak rahatlıkla gidemiyorum. Bundan dolayı ev ziyaretlerinin uygulanabilir olmadığını düşünüyorum...” (Ö14).

Tablo 77’de Aile katılımı etkinliklerinin uygulaması sırasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 77. Aile Katılımı Etkinliklerinin Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Aile katılım etkinliklerinin uygulanması sırasında güçlükle karşılaşıyorum	11	55	9	45	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 11'i (%55) aile katılımı etkinliklerinin uygulanması sırasında güçlükle karşılaştıklarını belirtirken, 9 öğretmen (%45) güçlükle karşılaşmadığını belirtmiştir.

Aile katılımı etkinliklerinin uygulanması sırasında karşılaşılan güçlüklere ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...ailelerin çalışma saatlerinin uygun olmaması katılımın düşük oranda olmasına sebep oluyor ve aileler pek katılmıyorlar...”(Ö10)

“...aile katılımı etkinliklerine sadece anneler katılıyor. Babalar çalışma saatlerinin uygun olmamasından veya katılmak istemediklerinden dolayı pek katılmıyorlar. Bu durumunda aile katılımında problem olduğunu düşünüyorum...” (Ö12).

“...etkinliklerin uygulanması sırasında herhangi bir güçlükle karşılaşmıyorum...” (Ö1).

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi öğretmenlerin aile katılım etkinliklerini uygulama sırasında ailelerden kaynaklanan problemlerle karşılaştıkları ve bu durumun katılım etkinliklerinin uygulanabilirliğini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Tablo 78. Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formunun Kullanımına İlişkin Görüşler

	Kullanıyorum		Bazen kullanıyorum		Kullanmıyorum		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Programdaki aile eğitimi ihtiyaç belirleme formunun kullanılma durumu	289	87	38	11	7	2	334	100

Tablo 78 incelendiğinde aile eğitimi ihtiyaç belirleme formunun kullanılma durumuna ilişkin öğretmenlerin %87'sinin “kullanıyorum”, %11'inin “bazen kullanıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %2'sinin ise formu kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%87) tarafından aile eğitimi ihtiyaç belirleme formunun kullanıldığı söylenebilir.

Tablo 79'da Aile eğitimi ihtiyaç belirleme formunun kullanımına ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 79. Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formunun Kullanımına İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Formu kullanıyorum	20	100	-	-	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin tamamı (%100) aile eğitimi ihtiyaç belirleme formunu kullandıklarını belirtmiştir. Bu sonuç anketten elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Aile eğitimi ihtiyaç belirleme formunun kullanımına ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...formu sene başında bir kez uyguluyorum. Bu benim için yeterli oluyor. Ailelerin numaralandırdıkları konu başlıklarına göre sene içerisinde konferanslar düzenliyoruz ve bir sene boyunca böyle devam ediyor...” (Ö2).

Tablo 80’de Aile eğitimi ihtiyaç belirleme formunun uygulanabilirliğine ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 80. Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formunun Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Form uygulanabilir nitelikte	20	100	-	-	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin tamamı (%100) aile eğitimi ihtiyaç belirleme formunu uygulanabilir nitelikte bulmuşlardır.

Aile eğitimi ihtiyaç belirleme formunun uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...formun basit sade ve uygulanabilir olduğunu düşünüyorum...” (Ö15).

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinde anlaşıldığı gibi öğretmenlerin formu sade, anlaşılır ve basit olarak değerlendirdikleri için uygulanabilir olduğu şeklinde görüşbildirdikleri ve formun öğretmenler tarafından kullanılmasında bu durumun etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 81’de Aile eğitimi ihtiyaç belirleme formunun uygulanması sırasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 81. Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formunun Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Formun uygulanması sırasında güçlükle karşılaşıyorum	12	60	8	40	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 12'si (%60) formun uygulanması sırasında güçlükle karşılaştıklarını belirtirken, 8 öğretmen (%40) güçlükle karşılaşmadığını belirtmiştir.

Formun uygulanması sırasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...ailelerin formu anlayamamalarının ve numaralandırmada zorlanmalarının güçlük olduğuna inanıyorum...” (Ö16).

“...aileler formu içtenlikle doldurmuyorlar. Okul tarafından sadece doldurulmak üzere verilmiş bir form olarak düşünüyorlar. Bu durumun güçlük olduğunu düşünüyorum...” (Ö1).

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi öğretmenlerin aile eğitimi ihtiyaç belirleme formu ile ilgili ailelerin form hakkındaki yanlış algılarından kaynaklanan güçlüklerle karşılaştıkları söylenebilir.

Tablo 82. Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formunun Etkililiğine İlişkin Görüşler

	Etkili		Kısmen Etkili		Etkili Değil		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Programdaki aile eğitimi ihtiyaç belirleme formunun ailelerin ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemede etkili olma durumu	172	53	138	42	17	5	327	100

Tablo 82 incelendiğinde, aile eğitimi ihtiyaç belirleme formunun etkililiğine ilişkin formu kullanan öğretmenlerin %53'ünün "etkili", %42'sinin "kısmen etkili" şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %5'inin ise "etkili değil" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak formu kullanan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53) aile eğitimi ihtiyaç belirleme formunu etkili buldukları söylenebilir.

Tablo 83. Ebeveyn Katılım Formunun Kullanımına İlişkin Görüşler

	Kullanıyor um		Bazen kullanıyor um		Kullanmıyor um		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Programdaki ebeveyn katılım formunun kullanılma durumu	289	87	38	11	7	2	334	100

Tablo 83 incelendiğinde, ebeveyn katılım formunun kullanılma durumuna ilişkin öğretmenlerin %87'sinin "kullanıyorum", %11'inin "bazen kullanıyorum", şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenleri %2'sinin ise kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%87) tarafından ebeveyn katılım formunun kullanıldığı söylenebilir.

Tablo 84'te Ebeveyn Katılım Formunun kullanımına ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 84. Ebeveyn Katılım Formunun Kullanımına İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Formu kullanıyorum	20	100	-	-	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin tamamı (%100) ebeveyn katılım formunu kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç anketten elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Ebeveyn katılım formunu kullanımına ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...formu sene başında bir kez dolduruyorum ve katılımı sene içerisinde buna göre gerçekleştiriyorum...” (Ö9).

Tablo 85’te Ebeveyn katılım formunun uygulanabilirliğine ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 85. Ebeveyn Katılım Formunun Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Form uygulanabilir nitelikte	20	100	-	-	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin tamamı (%100) ebeveyn katılım formunu uygulanabilir nitelikte bulmuşlardır.

Ebeveyn katılım formunun uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...formun anlaşılır, basit ve uygulanabilir özellikte olduğunu düşünüyorum...” (Ö3).

Tablo 86’da Ebeveyn katılım formunun uygulanması sırasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 86. Ebeveyn Katılım Formunun Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Formun uygulanması sırasında güçlüklerle karşılaşıyorum	9	45	11	55	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 9’u (%45) formun uygulanması sırasında güçlüklerle karşılaştıklarını belirtirken, 11 öğretmen (%55) güçlüklerle karşılaşmadığını belirtmiştir.

Formun uygulanması sırasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...ailelerin formu içtenlikle doldurmamaları ve daha sonra belirttikleri etkinliklere katılmak istememelerinin, güçlük olduğunu düşünüyorum...” (Ö14).

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi öğretmenlerin aile ebeveyn katılım formu ile ilgili ailelerin içtenlikle doldurmamalarından kaynaklanan güçlüklerle karşılaştıkları söylenebilir.

Tablo 87. Ebeveyn Katılım Formunun Etkililiğine İlişkin Görüşler

	Etkili		Kısmen Etkili		Etkili Değil		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	%
Ebeveyn katılım formunun ebeveynlerin sınıf etkinliklerine katılımını düzenlemek için etkili olma durumu	162	50	145	44	20	6	327	100

Tablo 87 incelendiğinde ebeveyn katılım formunun etkililiğine ilişkin formu kullanan öğretmenlerin %50'sinin "etkili", %44'ünün "kısmen etkili", şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %6'sının ise "etkili değil" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak formu kullanan öğretmenlerin yarısı (%50) tarafından ebeveyn katılım formunun etkili olarak düşünüldüğü söylenebilir.

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı problemi;

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan açıklamalar hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir? şeklinde ifade edilmiştir. Bilindiği gibi 2006 Okul Öncesi Eğitim Programında “programın tanıtımı, eğitim programı ve öğretmen kılavuz kitabının kullanımı, meslek etiği ve öğretmen yeterlilikleri, davranış yönetimi, çocuk ve yaratıcılık, öğrenme süreci, okul öncesi eğitimde kalite, kaynaştırma eğitimi” başlığı altında yapılan açıklamalara yer verilmiştir. Yukarıda belirtilen araştırmanın dördüncü alt probleminde, buna ilişkin anket ve görüşme formundan elde edilen bulgular ve yorum aşağıda sunulmuştur.

Tablo 88. Programdaki Diğer Açıklamaların Okunma Durumuna İlişkin Görüşler

	Evet, okudum		Hayır, okumadım		Toplam	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Programdaki diğer açıklamaların okunma durumu	298	89	36	11	334	100

Tablo 88 incelendiğinde öğretmenlerin %89'unun, “açıklamaları okudum”, %11'inin ise “açıklamaları okumadım” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%89) tarafından programdaki diğer açıklamaların okunduğu söylenebilir.

Tablo 89. Programdaki Açıklamalardan Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler

	Ss	$\bar{X}$
Programın Tanıtımı	0,72	2,05
Eğitim Programı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Kullanımı	0,67	1,97
Meslek Etiği ve Öğretmen Yeterlilikleri	0,71	1,94
Davranış Yönetimi	0,71	1,97
Çocuk ve Yaratıcılık	0,72	2,01
Öğrenme Süreci	0,77	1,93
Okul öncesi Eğitimde Kalite	0,74	1,88
Kaynaştırma Eğitimi	0,69	1,91
<i>Toplam Madde Ortalaması</i>		<i>1,96</i>

Yaralanmıyorum: 1-1,64; **Kısmen yararlanıyorum:** 1,65-2,32; **Yaralanıyorum:** 2,33-3,00

Tablo 89 incelendiğinde öğretmenlerin açıklamalardan yararlanma durumuna ilişkin “kısmen yararlanıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir ($\bar{X}$ = 1,96).

Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin çoğunluğunun tabloda verilen açıklamalardan yeterince yararlanmadıkları söylenebilir.

Tablo 90. Programdaki Diğer Açıklamaların Gerekliliğine İlişkin Görüşler

	Gerekli		Gerekli Değil		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	%	<i>n</i>
Programın Tanıtımı	254	76	80	24	100	334
Eğitim Programı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Kullanımı	275	82	59	18	100	334
Meslek Etiği ve Öğretmen yeterlilikleri	276	83	58	17	100	334
Davranış Yönetimi	284	85	50	15	100	334
Çocuk ve Yaratıcılık	283	85	51	15	100	334
Öğrenme Süreci	283	85	51	15	100	334
Okul öncesi Eğitimde Kalite	269	80	65	20	100	334
Kaynaştırma Eğitimi	273	82	61	18	100	334

Tablo 90 incelendiğinde, öğretmenlerin %85'inin *Davranış Yönetimi*, *Çocuk ve Yaratıcılık ve Öğrenme Süreci* konularını diğerlerine göre daha yüksek “gerekli” şeklinde görüş bildirdikleri, %24'ünün *Programın Tanıtımı* ve %20'sinin *Okul Öncesi Eğitimde Kalite* konularını diğerlerine göre daha yüksek oranda “gerekli değil” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi;

Öğretmen Kılavuz Kitabı hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir? şeklinde ifade edilmiştir. Bilindiği gibi 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı ile birlikte “öğretmen kılavuz kitabı” da yer almıştır. Öğretmen kılavuz kitabında yıllık-günlük plan örneğine, etkinlik örneklerine, kazanım değerlendirme formu örneğine ve gelişim raporu örneğine yer verilmiştir. Yukarıda belirtilen araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmen kılavuz kitabına ilişkin anket ve görüşme formundan elde edilen bulgular ve yorum aşağıda sunulmuştur.

Tablo 91. Öğretmen Kılavuz Kitabından Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler

	Ss	$\bar{X}$
ÖKK günlük plan örneklerinden yararlanıyorum	0,71	1,93
ÖKK yıllık plan örneklerinden yararlanıyorum	0,75	1,85
ÖKK günlük ve yıllık plan örnekleri eğitim sürecini daha düzenli takip etmeme yardım ediyor.	0,71	1,88
ÖKK günlük ve yıllık plan örnekleri planlama yaparken bana kolaylık sağlıyor	0,71	1,92
ÖKK etkinlik örneklerinden yararlanıyorum	0,73	1,91
ÖKK etkinlik örnekleri uygulama yaparken bana kolaylık sağlıyor.	0,74	1,92
ÖKK kazanım değerlendirme formu örneği değerlendirme yaparken bana kolaylık sağlıyor.	0,76	1,91
ÖKK gelişim raporu örneği değerlendirme yaparken bana kolaylık sağlıyor.	0,79	1,93
Toplam Madde Ortalaması		1,91

Hiç: 1-1,64; Kısmen: 1,65-2,32; Büyük ölçüde: 2,33-3,00

Tablo 91 incelendiğinde öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitabından yararlanma durumuna ilişkin “kısmen” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir ($\bar{X}$ = 1,91). Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitabından yeterince yararlanmadıkları söylenebilir. Bu sonuç, Toraman (2010)’ın ilköğretim I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitabı kullanmaya yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmanın sonunda ulaştığı, öğretmenlerin kılavuz kitabın

kullanımına yönelik kararsız bir tutuma sahip oldukları sonucu ile paralellik göstermektedir.

Tablo 92’de Öğretmen kılavuz kitabından yararlanmaya ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 92. Öğretmen Kılavuz Kitabından Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
ÖKK örneklerden yararlanıyorum	15	75	5	25	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 15’i (%75) öğretmen kılavuz kitabından yararlandıklarını belirtirken, 5 öğretmen (%25) yararlanmadıklarını belirtmiştir. Bu sonuç anketten elde edilen sonuç ile farklılık göstermektedir.

Öğretmen kılavuz kitabında yararlanma durumuna ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...özellikle program ilk çıktığında yeni program hakkında bilgimin olmamasından dolayı, somut bir örnek olan kılavuz kitabını ayrıntılı inceledim ve uygulamalarımda yararlandım...” (Ö3).

“...öğretmen kılavuz kitabı örneklerinden özellikle etkinlik planlarken aktif olarak yararlandım...” (Ö4).

“...öğretmen kılavuz kitabından yararlanmadım. Çünkü kitaptaki örneklerin küçük yaş grubu için uygun olmadığını ve örneklerin bazı imkânlarla sahip olmayan sınıflar için uygulanabilir nitelikte olmadığını düşünüyorum...” (Ö20).

“...örneklerden yararlanmıyorum. Kitaptaki örnekleri sadece okudum ve benim önceden de yaptığım uygulamalara benzediğini,

tecübelerimin ve bilgimin yeterli olduğunu gördüm. Ayrıca programdaki açıklamalar bana yetiyor, yararlanma gereği hissetmedim ...”(Ö14).

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden anlaşıldığı gibi, öğretmen kılavuz kitabındaki örneklerin, her yaş grubuna uygun nitelikte olmamasının ve öğretmenlerin tecübelerinin kılavuz kitabından yararlanma durumunu olumsuz etkilediği düşünülebilir.

Tablo 93. Öğretmen Kılavuz Kitabının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler

	Ss	$\bar{X}$
ÖKK günlük ve yıllık plan örnekleri uygulanabilir niteliktedir.	0,68	2,04
ÖKK günlük ve yıllık plan örnekleri amaç ve kazanımlara ulaşmak için etkilidir	0,75	2,02
ÖKK günlük ve yıllık plan örnekleri esnek bir yapıya sahiptir.	0,70	2,04
ÖKK günlük ve yıllık plan örnekleri programdaki planlama mantığını yansıtıyor	0,76	2,08
ÖKK günlük ve yıllık plan örnekleri kısa ve uzun dönemli yapılacakları belirlemede etkilidir.	0,70	2,06
ÖKK kazanım değerlendirme formu örneği uygulanabilir niteliktedir	0,75	2,01
ÖKK gelişim raporu örneği uygulanabilir niteliktedir.	0,78	2,06
ÖKK kazanım değerlendirme formu örneği çocuğun gelişimini değerlendirmek için etkilidir	0,72	2,07
ÖKK gelişim raporu örneği aileye çocuğun gelişimi hakkında bilgi vermek için etkilidir.	0,74	2,05
Toplam Madde Ortalaması		2,05

Hiç: 1-1,64; **Kısmen:** 1,65-2,32; **Büyük ölçüde:** 2,33-3,00

Tablo 93 incelendiğinde öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitabının değerlendirilmesine ilişkin “kısmen” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir ($\bar{X}$ =2,05). Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitabını tablodaki özellikler açısından yeterli bulmadıkları söylenebilir.

Tablo 94. ÖKK Psikomotor Alan Etkinliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler

	Ss	$\bar{X}$
Etkinlikler yaratıcılık becerisini geliştirir	0,55	2,62
Etkinlikler problem çözme becerisini geliştirir	0,54	2,60
Etkinliklerde esneklik ilkesi göz önünde bulundurulmuştur	0,58	2,55
Etkinlikler öğretmene özgürlük tanır	0,61	2,46
Etkinliklerde oyun, temel etkinlik olarak kullanılmıştır	0,55	2,61
Etkinlikler amaç ve kazanımlar ile uyumludur	0,58	2,61
Etkinlikler uygulanabilir niteliktedir	0,61	2,54
Etkinlikler çocukların gelişimlerini destekleyici niteliktedir	0,58	2,60
<i>Toplam Madde Ortalaması</i>		2,57

Hiç: 1-1,64; **Kısmen:** 1,65-2,32; **Büyük ölçüde:** 2,33-3,00

Tablo 94 incelendiğinde, öğretmenlerin psikomotor alan etkinliklerinin tablodaki maddelere göre değerlendirilmesine ilişkin “büyük ölçüde” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir ($\bar{X}$ = 2,57). Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitabındaki psikomotor alan etkinliklerini yeterli olarak düşündükleri söylenebilir.

Tablo 95. ÖKK Sosyal-Duygusal Alan Etkinliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler

	Ss	$\bar{X}$
Etkinlikler yaratıcılık becerisini geliştirir	0,59	2,52
Etkinlikler problem çözme becerisini geliştirir	0,60	2,57
Etkinliklerde esneklik ilkesi göz önünde bulundurulmuştur	0,56	2,58
Etkinlikler öğretmene özgürlük tanır	0,55	2,53
Etkinliklerde oyun, temel etkinlik olarak kullanılmıştır	0,58	2,56
Etkinlikler amaç ve kazanımlar ile uyumludur	0,58	2,60
Etkinlikler uygulanabilir niteliktedir	0,60	2,57
Etkinlikler çocukların gelişimlerini destekleyici niteliktedir	0,59	2,58
<i>Toplam Madde Ortalaması</i>		2,57

Hiç: 1-1,64; **Kısmen:** 1,65-2,32; **Büyük ölçüde:** 2,33-3,00

Tablo 95 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal-duygusal alan etkinliklerinin tablodaki maddelere göre değerlendirilmesine ilişkin “büyük ölçüde” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir ($\bar{X}$ = 2,57). Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitabındaki sosyal-duygusal alan etkinliklerini tablodaki özellikler yönünden yeterli olarak düşündükleri söylenebilir.

Tablo 96. ÖKK Dil Alanı Etkinliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler

	Ss	$\bar{X}$
Etkinlikler yaratıcılık becerisini geliştirir	0,62	2,51
Etkinlikler problem çözme becerisini geliştirir	0,61	2,52
Etkinliklerde esneklik ilkesi göz önünde bulundurulmuştur	0,60	2,54
Etkinlikler öğretmene özgürlük tanır	0,60	2,52
Etkinliklerde oyun, temel etkinlik olarak kullanılmıştır	0,66	2,48
Etkinlikler amaç ve kazanımlar ile uyumludur	0,61	2,60
Etkinlikler uygulanabilir niteliktedir	0,66	2,52
Etkinlikler çocukların gelişimlerini destekleyici niteliktedir	0,63	2,54
<i>Toplam Madde Ortalaması</i>		2,53

Hiç: 1-1,64; **Kısmen:** 1,65-2,32; **Büyük ölçüde:** 2,33-3,00

Tablo 96 incelendiğinde, öğretmenlerin dil alanı etkinliklerinin tablodaki maddelere göre değerlendirilmesine ilişkin “büyük ölçüde” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir ($\bar{X}$ = 2,53). Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitabındaki dil alanı etkinliklerini tablodaki özellikler yönünden yeterli olarak düşündükleri söylenebilir.

Tablo 97. ÖKK Bilişsel Alan Etkinliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler

	Ss	$\bar{X}$
Etkinlikler yaratıcılık becerisini geliştirir	0,62	2,50
Etkinlikler problem çözme becerisini geliştirir	0,59	2,57
Etkinliklerde esneklik ilkesi göz önünde bulundurulmuştur	0,56	2,60
Etkinlikler öğretmene özgürlük tanır	0,60	2,52
Etkinliklerde oyun, temel etkinlik olarak kullanılmıştır	0,62	2,51
Etkinlikler amaç ve kazanımlar ile uyumludur	0,58	2,59
Etkinlikler uygulanabilir niteliktedir	0,61	2,53
Etkinlikler çocukların gelişimlerini destekleyici niteliktedir	0,57	2,60
<i>Toplam Madde Ortalaması</i>		2,55

Hiç: 1-1,64; **Kısmen:** 1,65-2,32; **Büyük ölçüde:** 2,33-3,00

Tablo 97 incelendiğinde, öğretmenlerin bilişsel alan etkinliklerinin tablodaki maddelere göre değerlendirilmesi ilişkin “büyük ölçüde” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir ($\bar{X}=2,55$). Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitabındaki bilişsel alan etkinliklerini tablodaki özellikler yönünden yeterli olarak düşündükleri söylenebilir.

Tablo 98. ÖKK Öz Bakım Beceri Etkinliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler

	Ss	$\bar{X}$
Etkinlikler yaratıcılık becerisini geliştirir	0,63	2,55
Etkinlikler problem çözme becerisini geliştirir	0,55	2,53
Etkinliklerde esneklik ilkesi göz önünde bulundurulmuştur	0,59	2,51
Etkinlikler öğretmene özgürlük tanır	0,57	2,54
Etkinliklerde oyun, temel etkinlik olarak kullanılmıştır	0,60	2,60
Etkinlikler amaç ve kazanımlar ile uyumludur	0,57	2,59
Etkinlikler uygulanabilir niteliktedir	0,57	2,63
Etkinlikler çocukların gelişimlerini destekleyici niteliktedir	0,58	2,55
Toplam Madde Ortalaması		2,55

Hiç: 1-1,64; Kısmen: 1,65-2,32; Büyük ölçüde: 2,33-3,00

Tablo 98 incelendiğinde, öğretmenlerin öz bakım beceri etkinliklerinin tablodaki maddelere göre değerlendirilmesi ilişkin “büyük ölçüde” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir ($\bar{X}$ = 2,55). Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitabındaki öz bakım becerileri etkinliklerini tablodaki özellikler yönünden yeterli olarak düşündükleri söylenebilir.

2006 programında da belirtildiği gibi “program çocuk merkezlidir, esnek, öğretmene özgürlük tanır, yaratıcılık ön plandadır, problem çözme ve oyun temel etkinliktir (M.E.B. 2006). Öğretmenlerin, ÖKK’deki beş gelişim alanına ait etkinliklerin (Tablo 94-98 arası) programın bu özelliklerine sahip olduğu şeklinde görüş belirttikleri söylenebilir. Bu değerlendirmelerinde, etkinlik örneklerinden yararlanmalarının, etkinliklerin ayrıntılı bir şekilde ifade edilmesinin, önerilen diğer etkinliklere yer verilmesinin, yöntem olarak oyunun kullanılmasının, etkinliklerin ait olduğu gelişim alanına ait amaçların yanında diğer alan amaçlarını da kazandıracak esnekliğe sahip olmasının, çocukların gelişimleri göz önünde bulundurularak yaşlara göre ayrı ayrı düzenlemesinin (36-48, 48-60, 60-72 ay) ve öğretmenlerin sınıflarında uygulayabilmelerinin etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 99’da Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 99. ÖKK Etkinlik Örneklerinin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler

	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
ÖKK etkinlik örnekleri uygulanabilir niteliktedir	15	75	5	25	20	100

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 15'i (%75) öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlik örneklerini uygulanabilir nitelikte bulurken, 5 öğretmen (%25) uygulanabilir nitelikte bulmamıştır. Bu sonuç anketten elde edilen sonuç ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlik örneklerinin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...kitaptaki örnek etkinliklerden uygulamalarım sırasında yararlandım ve uygulanabilir nitelikte olduğunu düşünüyorum...” (Ö10).

“...öğretmen kılavuz kitabında verilen etkinlik örneklerinin ayrıntılı olduğunu, bunları sınıfta özellikle de kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olacağını ve zaman olarak ta bunları yetiştirmenin güç olacağını düşünüyorum...” (Ö12).

“...öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlikler büyük yaş grubu için uygun olmasına rağmen, küçük yaş grubuna uygun değildir, onları biraz zorlayacağını düşünüyorum...” (Ö20).

Tablo 100’de Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin çocukların gelişimine uygunluğuna ilişkin görüşme yapılan öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 100. ÖKK Etkinlik Örneklerinin Çocukların Gelişimine Uygunluğuna İlişkin Görüşler

					<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
					<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
ÖKK	etkinlik	örnekleri	çocukların	gelişimine	15	75	5	25	20	100
uygundur										

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 15'i (%75) etkinlik örneklerini çocukların gelişimine uygun nitelikte bulurken, 5 öğretmen (%25) çocukların gelişimine uygun nitelikte bulmamıştır.

Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlik örneklerinin çocukların gelişimine uygunluğuna ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları şunlardır:

“...etkinlik örneklerinin çocukların gelişimine uygun olduğunu düşünüyorum...” (Ö7).

“...örneklerin küçük yaş çocukları için ayrıntılı ve onları zorlayabileceğini düşünüyorum. Etkinliklerin yaşlara göre ayrı ayrı düzenlenmesi daha faydalı olurdu...” (Ö11).

Görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi örnek etkinliklerin küçük yaş grubu için ayrıntılı ve zor olmasının etkinliklerin çocukların gelişimine uygunluğunu ve uygulanabilirliğini olumsuz etkilediği düşünülebilir.

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç

Bu araştırmada 2006 okul öncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırma Ankara ilinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla 2006 Okul Öncesi Eğitim Programını Değerlendirme Anketi ve görüşme formu düzenlenmiştir. Araştırmanın nitel verileri 334 öğretmenden, nicel verileri ise 20 öğretmen elde edilmiştir. Elde edilen bulgular üzerinde gerekli analizler yapılmış ve bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

5.1.1.2006 Okul Öncesi Eğitim Programını Değerlendirme Anketi ve Gözlem Formundan Elde Edilen Sonuçlar

1. Birinci Alt Probleme (Amaç ve Kazanımlar) İlişkin Sonuçlar:

- 2006 programındaki amaçların uygulanabilirliğine ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu tarafından amaçların uygulanabilir olduğu şeklinde görüş bildirdikleri ve bu sonucun görüşme formundaki sonuçlarla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.
- Programdaki amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamaların okunma durumuna ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin tamamına yakını (%91) tarafından amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamaların okunduğu tespit edilmiştir.
- Programdaki amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamalardan yararlanma durumuna ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde açıklamaları okuyan öğretmenlerin çoğunluğu (%70) tarafından amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamalardan yararlanıldığı tespit edilmiştir ve bu sonucun görüşme formundaki sonuçlarla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.
- Programdaki amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamaların yeterliliğine ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde, amaç ve kazanımlarla ilgili açıklamaları okuyan öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%58) açıklamaları kısmen yeterli buldukları tespit edilmiştir.

- Programdaki amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamaların gerekliliğine ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (% 89) amaç ve kazanımlarla ilgili açıklamaları gerekli buldukları ve bu sonucun görüşme formundaki sonuçlarla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.
- Programdaki amaç ve kazanımların “çocukların gelişimine uygunluğu, açık bir dil ile ifade edilmesi, amaçların basitten-karmaşığa şeklinde sıralanması, amaçların birbirini desteklemesi, kazanımların amaçlar ile tutarlı olması, kazanımların gözlenebilir olması” özelliklerini değerlendirmeye ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunluğunun, amaç ve kazanımların bu özellikleri yönünden, “kısmen” şeklinde görüş bildirdikleri ve bu sonucun görüşme formundaki sonuçlarla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.
- Amaç ve kazanımların uygulanması sırasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin fiziksel koşulların yetersizliği, sınıftaki çocuk sayısının çokluğu, ailelerin tutumu, yöneticilerin tutumu, programdaki amaç ve kazanımların yaşlara göre ayrı ayrı düzenlenmemesi güçlükleri ile “kısmen karşılaştıkları” ve bu sonucun görüşme formundaki sonuçlarla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

2. İkinci Alt Probleme (Belirli Gün ve Haftalar) İlişkin Sonuçlar:

- Programdaki belirli gün ve haftaların çocukların gelişimine uygunluğuna ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun; ilköğretim haftası, müzeler haftası, insan hakları ve demokrasi haftasını “çocukların gelişimine kısmen uygun” şeklinde görüş bildirirken, diğer belirli gün ve haftaları “çocukların gelişimine uygun” buldukları ve bu sonucun görüşme formundaki sonuçlarla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.
- Programdaki belirli gün ve haftaların uygulanabilirliğine ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunluğunun, müzeler haftası, ilköğretim haftası, insan hakları ve demokrasi haftasını “kısmen uygulanabilir” şeklinde görüş bildirdikleri, diğer belirli gün ve haftaları “uygulanabilir” buldukları ve bu sonucun görüşme formundaki sonuçlarla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

- Çıkarılması istenen belirli gün ve haftalara ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla çıkarmak istedikleri haftaların İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası, Müzeler Haftası, Dünya Tiyatrolar Günü ve İlköğretim Haftası olduğu ve bu sonucun görüşme formundan elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.
- En çok yararlanılan belirli gün ve haftalara ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, Atatürk Haftası ve Cumhuriyet Bayramı haftalarından en çok yararlandıkları tespit edilmiştir.

3. Üçüncü Alt Probleme (Etkinlikler) İlişkin Sonuçlar:

- Eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamaların okunma durumuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%88) tarafından eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamaların okunduğu tespit edilmiştir.
- Eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamalardan yararlanma durumuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde; açıklamaları okuyan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53) eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamalardan “kısmen yararlandıkları” ve bu sonucun görüşme formundan elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.
- Eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamaların yeterliliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; açıklamaları okuyan öğretmenlerin çoğunluğunun (%66) eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamaları “kısmen yeterli” buldukları tespit edilmiştir.
- Eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamaların gerekliliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunluğun (%66) eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamaları “gerekli” buldukları ve bu sonucun görüşme formundan elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.
- Etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunluğu, etkinliklerden oyun ve hareket ve müzik etkinliklerini uygulanabilir bulurken, diğer etkinlikleri “kısmen uygulanabilir” bulmuşlardır ve bu sonucun görüşme formundan elde edilen sonuçlar ile farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

- Etkinliklerin uygulanma güçlüğüne ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; Öğretmenlerin Alan Gezileri ve Drama Etkinliğini diğer etkinliklere göre daha yüksek oranda “uygulamada güçlükle karşılaşıyorum” şeklinde görüş belirttikleri, Oyun ve Hareket Etkinliği ile Müzik Etkinliğini diğerlerine göre daha düşük oranda uygulamada güçlükle karşılaşıyorum şeklinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.
- Etkinliklerin uygulanma sıklığına ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunluğunun oyun ve hareket, müzik etkinliği ve Türkçe dil etkinliklerini her zaman uyguladıkları, diğer etkinlikleri ise bazen uyguladıkları ve bu sonucun görüşme formundan elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.
- Etkinliklerin uygulanması sırasında karşılaşılan fiziksel yetersizlikler güçlüğüne ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin etkinliklerin uygulanması sırasında fiziksel yetersizlikler güçlüğü ile kısmen karşılaştıkları ve bu sonucun görüşme formundan elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.
- Etkinliklerin uygulanması sırasında karşılaşılan sınıftaki çocuk sayısının çokluğu güçlüğüne ilişkin sonuçlar bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin etkinliklerin uygulanması sırasında çocuk sayısının çokluğu güçlüğü ile kısmen karşılaştıkları ve bu sonucun görüşme formundaki sonuçlarla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.
- Etkinliklerin uygulanması sırasında karşılaşılan okul yöneticilerin tutumu güçlüğüne ilişkin anketteki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin okul yöneticilerin tutumu güçlüğü ile karşılaşmadıkları ancak alan gezileri etkinliğinin uygulanması sırasında bu güçlükle karşılaştıkları tespit edilmiştir.
- Etkinliklerin uygulanması sırasında karşılaşılan ailelerin tutumu güçlüğüne ilişkin anketteki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin ailelerin tutumu güçlüğü ile karşılaşmadıkları ancak alan gezileri etkinliğinin uygulanması sırasında bu güçlükle karşılaştıkları tespit edilmiştir.
- Programdaki, eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve ilgi köşeleri ile ilgili açıklamaların okunma durumuna ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde;

öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%83) tarafından eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve etkinlik köşeleri ile ilgili açıklamaların okunduğu tespit edilmiştir.

- Programdaki, eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve ilgi köşeleri ile ilgili açıklamalardan yararlanma durumuna ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; açıklamaları okuyan öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%54) eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve etkinlik köşeleri ile ilgili açıklamalardan kısmen yararlandıkları tespit edilmiştir.
- Programdaki, eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve ilgi köşeleri ile ilgili açıklamaların yeterliliğine ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; açıklamaları okuyan öğretmenlerin çoğunluğunun (%65) eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve etkinlik köşeleri ile ilgili açıklamaları “kısmen yeterli” buldukları tespit edilmiştir.
- Programdaki, eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve ilgi köşeleri ile ilgili açıklamaların gerekliliğine ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%58) eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve etkinlik köşeleri ile ilgili açıklamaları “gerekli” buldukları tespit edilmiştir.
- Programdaki yıllık plan formu ve alt bölümleri ile ilgili açıklamaların okunma durumuna ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%85) tarafından yıllık plan formu ve bu formun alt bölümleri ile ilgili açıklamaların okunduğu tespit edilmiştir.
- Programdaki yıllık plan formu ve alt bölümleri ile ilgili açıklamalardan yararlanma durumuna ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; açıklamaları okuyan öğretmenlerin yarıdan fazlası (%52) tarafından yıllık plan formu ve bu formun alt bölümleri ile ilgili açıklamalardan yararlanıldığı tespit edilmiştir.
- Programdaki yıllık plan formu ve alt bölümleri ile ilgili açıklamaların yeterliliğine ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; açıklamaları okuyan öğretmenlerin çoğunluğunun (%61) yıllık plan formu ve bu formun alt bölümleri ile ilgili açıklamaları “kısmen yeterli” buldukları tespit edilmiştir.
- Programdaki yıllık plan formu ve alt bölümleri ile ilgili açıklamaların gerekliliğine ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin

çoğunluğunun (%64) yıllık plan formu ve bu formun alt bölümleri ile ilgili açıklamaları “gerekli” buldukları tespit edilmiştir.

- Programdaki etkinlik formatı ve alt bölümleri ile ilgili açıklamaların okunma durumuna ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%83) tarafından etkinlik formatı ve alt bölümleri ile ilgili açıklamaların okunduğu tespit edilmiştir.
- Programdaki etkinlik formatı ve alt bölümleri ile ilgili açıklamalardan yararlanma durumuna ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; açıklamaları okuyan öğretmenlerin yarıdan fazlası (%52) tarafından etkinlik formatı ve alt bölümleri ile ilgili açıklamalardan yararlanıldığı tespit edilmiştir.
- Programdaki etkinlik formatı ve alt bölümleri ile ilgili açıklamaların yeterliliğine ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; açıklamaları okuyan öğretmenlerin çoğunluğunun (%65) etkinlik formatı ve alt bölümleri ile ilgili açıklamaları “kısmen yeterli” şeklinde değerlendirdikleri tespit edilmiştir.
- Programdaki etkinlik formatı ve alt bölümleri ile ilgili açıklamaların gerekliliğine ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%52) etkinlik formatı ve alt bölümleri ile ilgili açıklamaları “gerekli” buldukları tespit edilmiştir.

4. Dördüncü Alt Probleme (Değerlendirme) İlişkin Sonuçlar:

- Programdaki değerlendirme ile ilgili açıklamaların okunma durumuna ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin tamamına yakını (%90) tarafından değerlendirme ile ilgili açıklamaların okunduğu tespit edilmiştir.
- Programdaki değerlendirme ile ilgili açıklamalardan yararlanma durumuna ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; açıklamaları okuyan öğretmenlerin yarıdan fazlası (%55) tarafından değerlendirme ile ilgili açıklamalardan yararlanıldığı ve bu sonucun görüşme formundan elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.
- Programdaki değerlendirme ile ilgili açıklamaların yeterliliğine ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; açıklamaları okuyan öğretmenlerin yarıya yakınının (%48) değerlendirme ile ilgili açıklamaları “kısmen yeterli” buldukları ve bu

sonucun görüşme formundan elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

- Programdaki değerlendirme ile ilgili açıklamaların gerekliliğine ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunluğun (%70) değerlendirme ile ilgili açıklamaları “gerekli” buldukları ve bu sonucun görüşme formundan elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.
- Programdaki değerlendirme araçlarının uygulanma sıklığına ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin değerlendirme araçlarını “ara sıra uyguluyorum” şeklinde görüş belirttikleri ve bu sonucun görüşme formundan elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.
- Öğretmen öz değerlendirme formunun kullanımına ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin yarıdan fazlası (%59) tarafından öz değerlendirme formunun kullanıldığı ve bu sonucun görüşme formundan elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.
- Öğretmenler, öğretmen öz değerlendirme formunun mesleki gelişime katkısına ilişkin anketteki bulgular incelendiğinde; formu kullanan öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%58) formun mesleki gelişime katkısı olduğu şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

5. Beşinci Alt Probleme (Aile Katılımı) İlişkin Sonuçlar:

- Programdaki aile katılımı ile ilgili açıklamaların okunma durumuna ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin tamamına yakını (%90) tarafından aile katılımı ile ilgili açıklamaların okunduğu tespit edilmiştir.
- Programdaki aile katılımı ile ilgili açıklamalardan yararlanma durumuna ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; açıklamaları okuyan öğretmenlerin yarıdan fazlası (%59) tarafından aile katılımı ile ilgili açıklamalardan yararlanıldığı ve bu sonucun görüşme formundan elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.
- Programdaki aile katılımı ile ilgili açıklamaların yeterliliğine ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; açıklamaları okuyan öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%53) aile katılımı ile ilgili açıklamaları “kısmen yeterli” buldukları ve bu

sonucun görüşme formundan elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

- Programdaki aile katılımı ile ilgili açıklamaların gerekliliğine ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunluğun (%65) aile katılımı ile ilgili açıklamaları “gerekli” buldukları ve bu sonucun görüşme formundan elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.
- Aile katılımı etkinliklerinin uygulanma sıklığına ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin programdaki aile katılım etkinliklerini “ara sıra uyguluyorum” şeklinde görüş bildirdikleri ve bu sonucun görüşme formundan elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.
- Aile eğitimi ihtiyaç belirleme formunun kullanımına ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%87) tarafından aile eğitimi ihtiyaç belirleme formunun kullanıldığı ve bu sonucun görüşme formundan elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.
- Aile eğitimi ihtiyaç belirleme formunun etkililiğine ilişkin anketteki bulgular incelendiğinde; formu kullanan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53) “etkili” şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.
- Ebeveyn katılım formunun kullanımına ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%87) tarafından ebeveyn katılım formunun kullanıldığı ve bu sonucun görüşme formundan elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.
- Ebeveyn katılım formunun etkililiğine ilişkin anketteki bulgular incelendiğinde; formu kullanan öğretmenlerin yarısının (%50) “etkili” şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

6. Altıncı Alt Probleme (Programdaki Diğer Açıklamalar) İlişkin Sonuçlar:

- Programdaki diğer açıklamaların okunma durumuna ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%91) tarafından programdaki diğer açıklamaların okunduğu tespit edilmiştir.

- Programdaki diğer açıklamalardan yararlanma durumuna ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunluğunun Programın Tanıtımı, Eğitim Programı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Kullanımı, Meslek Etiği ve Öğretmen Yeterlilikleri, Davranış Yönetimi, Çocuk ve Yaratıcılık, Öğrenme Süreci, Okul öncesi Eğitimde Kalite, Kaynaştırma Eğitimi başlıklı açıklamalardan “kısmen” yararlandıkları tespit edilmiştir.
- Programdaki diğer açıklamaların okunma durumuna ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenler Davranış Yönetimi, Çocuk ve Yaratıcılık, Öğrenme Süreci konularını diğerlerine göre daha yüksek oranda “gerekli” şeklinde değerlendirirken, Programın Tanıtımı ve Okul Öncesi Eğitimde Kalite konularını diğerlerine göre daha yüksek oranda “gerekli değil” şeklinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

7. Yedinci Alt Probleme (Öğretmen Kılavuz Kitabı) İlişkin Sonuçlar:

- Öğretmen kılavuz kitabından yararlanma durumuna ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitabından kısmen yararlandıkları ve bu sonucun görüşme formundan elde edilen sonuçlar ile farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.
- Öğretmen kılavuz kitabının değerlendirilmesine ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunluğunun, *ÖKK günlük ve yıllık plan örnekleri uygulanabilir niteliktedir, ÖKK günlük ve yıllık plan örnekleri amaç ve kazanımlara ulaşmak için etkilidir, ÖKK günlük ve yıllık plan örnekleri esnek bir yapıya sahiptir, ÖKK günlük ve yıllık plan örnekleri programdaki planlama mantığını yansıtıyor, ÖKK günlük ve yıllık plan örnekleri kısa ve uzun dönemli yapılacakları belirlemede etkilidir, ÖKK kazanım değerlendirme formu örneği uygulanabilir niteliktedir, ÖKK gelişim raporu örneği uygulanabilir niteliktedir, ÖKK kazanım değerlendirme formu örneği çocuğun gelişimini değerlendirmek için etkilidir, ÖKK gelişim raporu örneği aileye çocuğun gelişimi hakkında bilgi vermek için etkilidir* maddelerinin “kısmen yeterli” olduğu şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

- Öğretmen kılavuz kitabındaki örnek etkinliklerin değerlendirilmesine ilişkin anketteki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunluğunun, psikomotor, sosyal-duygusal, dil, bilişsel ve öz bakım becerileri alanı etkinliklerini; *Etkinlikler yaratıcılık becerisini geliştirir, problem çözme becerisini geliştirir, esneklik ilkesi göz önünde bulundurulmuştur, öğretmene özgürlük tanır, oyun temel etkinlik olarak kullanılmıştır, amaç ve kazanımlar ile uyumludur, uygulanabilir niteliktedir, çocukların gelişimlerini destekleyici nitelikte olması yönünden yeterli olduğu şeklinde görüş belirttikleri ve bu sonucun görüşme formundan elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.*

5.2.Öneriler

5.2.1.Yapılacak Uygulamalara Yönelik Öneriler

Elde edilen bulgulara göre,

1. Uzmanlar tarafından yeni program geliştirilirken, bütün amaç ve kazanımlar daha açık ve net bir şekilde ifade edilebilir.
2. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirebilmeleri için daha farklı ve etkili yollar sunulabilir.
3. Okul öncesi eğitim programının amaç ve kazanımların, etkinliklerin, değerlendirmenin uygulamadaki başarısının yükseltilebilmesi için eğitim kalitesini etkileyen unsurlar (fiziksel şartlar, sınıftaki çocuk sayısı) ile ilgili düzenlemeler yapılabilir.
4. Yöneticiler öğretmenlere gerekli ortamları sağlayarak destekleyebilir ve aileler okul öncesi eğitim uygulamaları hakkında bilgilendirilerek programın uygulamalarına destek sağlanabilir.
5. Öğretmenlere internet üzerinden program ile ilgili yeniliklerin takip edilmesi teşvik edilebilir.
6. MEB tarafından okulöncesi eğitim veren kurumların tümüne, öğretmenlere, okulöncesi eğitim programlarında yer alan gelişim alanlarına yönelik olarak sınıfında uygulayabileceği etkinliklere yönelik örneklerin yer aldığı yayınlar ulaştırılabilir.
7. Öğretmenlere amaç ve kazanımlar, etkinlikler, değerlendirme, aile katılımı ve yeni düzenlenecek olan program ile ilgili bilgilendirici eğitim toplantıları düzenlenebilir.
8. Programda, sorunlara göre güncellemeler yapılabilir.

5.2.2.Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Programdaki amaç ve kazanımlar boyutu ile ilgili uygulanabilirliği, uygulanması sırasında karşılaşılan güçlükler, amaç ve kazanımları uygulanma sıklığına yönelik uygulamalı araştırmalar yapılabilir.
2. Belirli gün ve haftalara yönelik daha ayrıntılı çalışmalar yapılabilir.
3. Etkinlikler, etkinliklerin ayrı ayrı uygulanma sıklığı ve karşılaşılan güçlüklerle yönelik uygulamalı araştırmalar yapılabilir.
4. Değerlendirmenin uygulanması, karşılaşılan güçlükler ile ilgili olarak uygulamalı araştırmalar yapılabilir.
5. Okul öncesi eğitim programının uygulanmasında yöneticilerin etkisinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.
6. Programla birlikte sunulan destek kılavuz kitaplara yönelik daha ayrıntılı araştırmalar yapılabilir.
7. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programıyla ilgili olarak yaşadığı sorunlara ve hizmet içi eğitim gereksinimlerine yönelik araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbak, B.S. (2008). *Okul öncesi eğitim programındaki aile katılımı etkinliklerinin anasınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aktankerem, E.; Cömert, D. (2004). *Siirt ilinde okulöncesi eğitimin sorunlarının tespitine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/170/170/ebur%20aktanertem.pdf>. 30.12.2012 tarihinde alınmıştır.
- Albrecht, K., Miller, L.G. (2004). *The comprehensive preschool curriculum*. Maryland.
- Alisinanoğlu, F., Bay, N. (2007). *Okul öncesi eğitim programlarının tarihsel gelişimi*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Tokat
- Alvestad, M., Samuelsson, I.P. (1999). *A comparison of the national curricula in Norway and Sweden*. Early Childhood Research & Practice . Vol:1, 1-21.
- Alvestad, M., Duncan, J. (2006). New Zealand preschool teachers' understandings of the early childhood curriculum in New Zealand. *International Journal of Earlychildhood*. Vol:38. 31-45
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. (İkinci baskı). Ya-Pa Yayıncılık: İstanbul
- Arı, M. (2005). *Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi*. Sevinç, M. (Ed). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar-I*. Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.
- Arseven, A.D. (2001). *Alan araştırma yöntemi*. Gündüz Yayıncılık: Ankara.

- Barnett, W.S., Schulman, K., Shore, R. (2004). Preschool policy matters. *National Institute for Early Education Research*. Issue 9.
- Başaran, İ.E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Bellon, J.J., Handler, J.R. (1982). *Curriculum development and evaluation*. Iowa.
- Brassard, M.R. Boehm; A.E. (2007). *Preschool assessment. Principles and practices*. The Guilford Press: New York.
- Brewer, J.A. (2007). *Introduction to early childhood education*. Perason Education. Boston.
- Buldu, M. (2010). *Do they walk the talk: An examination of Turkish in-service early childhood teachers' assessment practices*. Unpublished master's thesis. The Graduate School of Social Sciences Middle East Technical University. Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. ve diğ. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pagem Yayıncılık: Ankara.
- Brady, L. (1995). *Curriculum development*. Prentice Hall. Australia.
- Can Yaşar, M. (1998). *Ankara il merkezindeki anasınıfı öğretmenlerinin yeni eğitim programı konusundaki bilgi düzeylerinin saptanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Catron E.C; Allen, J. (2003). *Early childhood curriculum, A creative play model*. Merrill Prentice Hall. New Jersey.
- Çalışandemir, F. (2002). *Burdur ili okul öncesi eğitimi öğretmenlerin uygulama yeterlik düzeyleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Çaltık, İ. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Darling, C. (1996). *The Impact of the High/scope K-3 educational approach on the academic growth and social competence of students in an urban school settings*. Ph.D Thesis. University of Miami.
- Decker, C.A., Decker, J.R. (2005). *Planning and administering early childhood programs*. Pearson Merrill. New Jersey.
- Demircan, Ö.H., Olgan, R.(2001). Assesment in early childhood education: Commonly used curriculum models and turkish curriculum. *The Online Journal of New Horizons In Education*. Vol:1. 16-20.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. On beşinci baskı. Pagem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Dodge, D.T. (1995). The Importance curriculum in achieving quality child day care programs. *Child Welfare*. Vol: 74. 1171-1185.
- Duman, T. (1996). Okul öncesi eğitim öğretmenliği programları ve değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:129.58-65.
- Durmuşçelebi, M., Akkaya, D. (2011). 2006 okulöncesi eğitim programının uygulanmasının öğretmen görüşlerine göre incelemesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı: 31. 255-272.
- Düşek, G. (2008). *2006 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren okul müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi (Ordu ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eliason, C., Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. New Jersey.
- Erden, E. (2010). *Problems that preschool teachers face in the curriculum implementation*. Unpublished master's thesis. The Graduate School of Social Sciences Middle East Technical University. Ankara.

- Fetihi, L. (2005). *High\scope okul öncesi eğitim programı*. Sevinç, M. (Editör). *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar I*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Fidan, N., Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkın Yayınları.
- Filiz, S.B. (2011). *Eğitim ile ilgili temel kavramlar.*, Özdemir, M.Ç. (Editör). *Eğitim bilimine giriş*. Pagem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Follari, L.M. (2007). *Foundations and best practices in early childhood education*. Merrill Printice Hill. New Jersey.
- Frances, E.A. (2006). Evaluation of an early childhood preschool program in rural Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly*. Vol:21. 46-60.
- Gelişli, Y., Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:29. 85-93.
- Genç, S. (1997). *Anasınıfı öğretmenlerinin eğitim programından yararlanma derecesi ve nedenlerinin araştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Gordon, M.; Browne, K.W. (2007). *Beginning Essentials in early childhood education*. Canada.
- Gül, Ş.C. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Güler, D.S. (2001). *4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Gündoğdu, T.; Turan, S.; Kızıldaş, E.; Çimen, N.; Kayserili, T. (2008). 2002 ve 2006 okul öncesi eğitim programlarında yer alan değişikliklerin öğretmen algılarına göre karşılaştırılması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:17. 47-71.
- Gürkan, T. (2010). *Okul öncesi eğitim programı*. Zengin, R. (Editör). *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürsoy, F.; Bıçakçı, M.Y. (2009). *Okul öncesi eğitimde farklı yaklaşımlar*. Fazlıoğlu, Y. (Ed.). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi*. Kriter Yayıncılık: İstanbul
- Hart, H.C.; Burts, D.C.; Charlesworth, R. (1997). *Intagrated curriculum and developmantally appropriate practice*. State University of New York Press. New York.
- Hass, G., Parkay, F.W. (1993). *Curriculum planning. A new approach*. Massachusetts.
- Henniger, L.M. (2005). *Teaching young children*. Pearson Merril Prentice Hall: New Jersey.
- Hewitt, T.W. (2006). *Understanding and shaping curriculum. What we teach and why*. Sage Publications. California.
- Hirsh, R.A. (2004). *Early childhood Curriculum. Incorporating multiple intelligences, developmentally appropriate practice, and play*. Boston.
- Johnson, E. J., Roopnarine, L. J. (2000). *Approaches to Early Childhood Education*. Third Edition. New Jersey.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım: Ankara.
- Kamış, S. (2007). *Okul öncesi eğitim programının eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılmasında öğretmenlerin etkililik düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Kandır, A., Kurt, F. (2010). *Proje temelli okul öncesi Eğitim programı*. Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.

- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Vol:2/6.373-387.
- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde kuramsal temeller (I)*. Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.
- Kandır, A. (2005). *Erken çocukluk eğitiminde kaliteyi belirleyen ölçütler*. Sevinç, M. (Ed.). *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar-I*. Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Yirmi üçüncü basım. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Kartal, H. (2008). *Geçmişten günümüze erken çocukluk eğitimi uygulamaları*. Ezgi Kitabevi Yayınları: Bursa.
- Korkmaz, E. (2006). *Montessori metodu*. Algi Yayınları: Ankara
- Kostelnik, M.J; Soderman, A.K; Whiren, A.P (2004). *The Developmentally appropriate curriculum. Best practices in early childhood education*. Ohio
- Kwon, Y.I. (2004). Early childhood education in Korea: Discrepancy between national kindergarden curriculum and practices. *Educational Review*. Vol:56. 297-312.
- McWilliam, R.A.; Casey, A.M. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom*. Brookes Publishing: Baltimore.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2002). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı. Ankara.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2006). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı. Ankara.
- Mindes, G. (2007). *Assessing Young children*. Pearson Merrill Prentice Hall. New Jersey.

- Morrisson, G.S. (2003). *Fundamentals of early childhood education*. Merrill Prentice Hall: New Jersey.
- NAEYC (National Association for The Education of Young Children). (2008). Overview of NAEYC early childhood program standards.
- New, R.S., Cochran, M. (2007). Early childhood education. An international encyclopedia. Vol: 1. Praeger Publisher. Westport.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*, Vol. 4, pp. 116-136.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002), "Child care structure, process, outcome: Direct and indirect effects of caregiving quality on young children's development", *Psychological Science*, Vol. 13, pp. 199-206.
- Nores, M. ve diğ. (2005). Uptading the economic impacts of the High/Scope perry preschool program. *Educational Evaluation And Policy Analysis*. Vol. 27. 245-261.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Powell, D.R. (2003). Relations between families and early childhood programs. *The Kauffman Early Education Exchange*. February 5.
- Poyraz, H., Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Samuelsson, I.P., Sheridan, S., Williams, P. (2006). Five preschool curricula. Comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, Vol. 38. 11-30.
- Saracho, O.N.; Spodek, B. (2003). Recent trends and innovations in early childhood education curriculum. *Early Child Development and Care*. Vol:173.175-183.

- Schweinhart, L. (2003). Validity of The High/Scope Preschool Education Model. High/Scope Educational Research Foundation. The U.S. Department of Education's Program Effectiveness Panel.
- Sciaraffa, M. (2004). *Profiles of early childhood education administrators: Looking for patterns of partnership*. Unpublished doctoral's thesis. Texas Tech University. Texas.
- Shen, C.S. (2005). *Early childhood educator's perceptions of quality and school climate in preschool programs*. Unpublished doctoral's thesis. Pennsylvania State University, College of Education.
- Sofou, E., Tsafos, V. (2010). Preschool teachers' understanding of the national preschool curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal*. Vol:37. 411-429.
- Sönmez, V. (2009). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. On beşinci baskı. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Sürücü, A. (2009). Eğitim psikolojisine giriş. Aral, N.; Duman, T. (Ed.). eğitim Psikolojisi. Kriter Yayınları: İstanbul.
- Şahin, F. (2012). *Reggio emilia yaklaşımı*. Temel, F. (Ed.). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. Vize Yayıncılık: Ankara
- Şahin, F.T., Özyürek, A. (2009). Anne-baba eğitimi ve okul öncesi eğitimde aile katılımı. Morpa Kültür Yayıncılık: İstanbul.
- Şıvgın, N. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Denizli ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Taba, H. (1962). *Curriculum devolepment. Theory and practice*. New York.
- Tanrıverdi, H.D. (2008). *Anasınıfı öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarıyla anasınıfı programında ön görülen hedeflere ulaşılma derecesi arasındaki ilişki*.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Temel, F.; Toran, M. (2012). *Montessori eğitim yöntemi*. Temel, F. (Ed.). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. Vize Yayıncılık: Ankara.

Temel, F.; Kandır, A.; Erdemir, N.; Çiftçi, H.K. (2005). *Proje yaklaşımı ve program örnekleri*. Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.

Toraman, F. (2010). *İlköğretim I. kademe sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitabı kullanmaya yönelik tutumları (Kırkkale ili örneği)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Turla, A.; Şahin, F.T.; Avcı, N. (2001). Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/turla_sahin_avci.htm. (14.02.13. Tarihinde alınmıştır).

Tyler, W.R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. The university of Chicago press. Chicago.

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

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme. Teori ve teknikler*. Alkım Yayınevi: Ankara.

Wang, J. ve diğ. (2008). Chinese and amerikan preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Childhood Curriculum and Care*. Vol:178. 227-249.

Wiles, J., Bondi, J. (1998). *Curriculum Development. A guide to practise*. Prentice Hall. New Jersey.

Wortham, S.C. (2006). *Early childhood curriculum. Developmental bases for learning and teaching*. New Jersey.

Zigler, E., Gilliam, W.S., Jones, S.M. (2006). *A vision for universal preschool education*. Cambridge University Press: New York.

www.highscope.org/file/EducationalPrograms/EarlyChildhood/UPKFullReport.pdf
(19.01.2013 tarihinde alınmıştır).

www.meb.org.tr (11/01/2011 tarihinde alınmıştır).

www.montessori-ami.org/ (19.01.2013 tarihinde alınmıştır).

www.oecd.org/edu/preschoolandschool/49322250.pdf (19.12.2012 tarihinde alınmıştır).

EKLER

EK-1: M.E.B 2006 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME ANKETİ

EK-2:2006 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME GÖRÜŞME FORMU

EK-1**M.E.B 2006 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME ANKETİ****Değerli Eğitimci;**

Bu araştırma, M.E.B 36-72 aylık çocuklar için 2006 yılında geliştirilmiş olan okul öncesi eğitim programını değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Bu amaçla hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgileriniz ile ilgili sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise programın;

1. Amaç
2. İçerik
3. Süreç
4. Değerlendirme
5. Aile katılımı
6. Programdaki Açıklamalar
7. Öğretmen Kılavuz Kitabı

boyutlarında ele alınarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Soruları tüm içtenliğinizle cevaplamanız ve cevapsız madde bırakmamanız araştırmanın sonucu için büyük önem taşımaktadır. Sorulara vereceğiniz içten cevaplar ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Hasan DİLEK

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I**KİŞİSEL BİLGİ FORMU****1. Cinsiyetiniz**

() Bayan () Bay

2. Öğrenim durumunuz

() 2 yıllık yüksek okul

() 4 yıllık fakülte

() Yüksek lisans

() Doktora

3. Okul Öncesi Öğretmeni olarak Meslekteki Kıdeminiz.

() 1 yıldan az

() 1-5 yıl

() 6-10 yıl

() 11-15 yıl

() 16-20

() 21 ve üstü

4. Çalıştığınız yaş grubu

() 36 ay altı

() 36-48 ay

() 49-60 ay

() 61-72 ay

BÖLÜM II

1.AMAÇ VE KAZANIMLAR

1. Bu bölümde, Gelişimsel alanlara göre “ Amaçlar” yer almaktadır. Amaçların <i>uygulanabilirliğine</i> ilişkin görüşlerinizi size verilen <u>Hiç uygulanamıyor, Kısmen uygulanabiliyor, Tamamen uygulanabiliyor</u> seçeneklerinden birini işaretleyerek (X) değerlendiriniz.	Hiç uygulanamıyor	Kısmen Uygulanabiliyor	Tamamen uygulanabiliyor
PSİKOMOTOR ALAN			
Amaç1. Bedensel koordinasyon gerektiren belirli hareketleri yapabilme			
Amaç2. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme			
Amaç3. Büyük kaslarını kullanarak belirli güç gerektiren hareketleri yapabilme			
Amaç4. Küçük kaslarını kullanarak belirli güç gerektiren hareketleri yapabilme			
Amaç5. Denge gerektiren belirli hareketleri yapabilme			
SOSYAL-DUYGUSAL ALAN			
Amaç1. Kendini tanıyabilme			
Amaç2. Duygularını fark edebilme			
Amaç3. Duygularını kontrol edebilme			
Amaç4. Kendi kendini güdüleyebilme			
Amaç5. Başkalarının duygularını fark edebilme			
Amaç6. Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme			
Amaç7. Hoşgörü gösterebilme			
Amaç8. Farklılıklara saygı gösterebilme			
Amaç9. Yaşamın iyileştirilmesinde ve korunmasında sorumluluk alabilme			
Amaç10. Toplumsal yaşamın nasıl sürdüğünü kavrayabilme			
Amaç11. Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilme			
Amaç12. Çevredeki güzellikleri koruyabilme			
Amaç13. Çevreyi estetik bakımdan düzenleyebilme			
Amaç14. Sanat estetik özelliklerini fark edebilme			
Amaç15. Atatürk ile ilgili etkinliklere ilgi gösterebilme			
DİL ALANI			
Amaç1. Sesleri ayırt edebilme			
Amaç2. Konuşurken sesini doğru kullanabilme			
Amaç3. Türkçeyi doğru kullanabilme			
Amaç4. Kendini sözel olarak ifade edebilme			
Amaç5. Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilme			
Amaç6. Sözcük dağarcığını geliştirebilme			

Amaç7. Ses bilgisinin farkında olabilme			
Amaç8. Görsel materyalleri okuyabilme			
BİLİŞSEL ALAN			
Amaç1. Kendisi ve ailesi ile ilgili bilgileri kavrayabilme			
Amaç2. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme			
Amaç3. Dikkatini toplayabilme			
Amaç4. Algıladıklarını hatırlayabilme			
Amaç5. Varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirebilme			
Amaç6. Varlıkları çeşitli özelliklerine göre gruplayabilme			
Amaç7. Nesne, durum ya da olayları çeşitli özelliklerine göre sıralayabilme			
Amaç8. Nesneleri ölçebilme			
Amaç9. Nesneleri sayabilme			
Amaç10. Geometrik şekilleri tanıyabilme			
Amaç11. Günlük yaşamda kullanılan belli başlı sembolleri tanıyabilme			
Amaç12. Mekânda konum ile ilgili yönergeleri uygulayabilme			
Amaç13. Bir örüntüdeki ilişkiyi kavrayabilme			
Amaç14. Parça-bütün ilişkisini kavrayabilme			
Amaç15. Nesnelerle basit toplama ve çıkarma işlemi yapabilme			
Amaç16. Belli durum ve olaylar la ilgili neden-sonuç ilişkisi kurabilme			
Amaç17. Zamanla ilgili kavramlar arasında ilişki kurabilme			
Amaç18. Problem çözebilme			
Amaç19. Nesne grafiği hazırlayabilme			
Amaç20. Atatürk'ü tanıyabilme			
Amaç21. Atatürk'ün Türk toplumu için önemini kavrayabilme			
ÖZBAKIM BECERİLERİ			
Amaç1. Temizlik kurallarını uygulayabilme			
Amaç2. Giysilerini giyme ve çıkarabilme			
Amaç3. Doğru beslenmenin önemini fark edebilme			
Amaç4. Dinlenmeyle ilgili kurallara uyabilme			
Amaç5. Kendini kazalardan ve tehlikelerden koruyabilme			

2. Programda amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır. Bu açıklamaları okudunuz mu?

() Evet, okudum

() Hayır, okumadım

Eğer programın bu bölümünü okuduysanız 3. ve 4. soruyu cevaplayınız.

3. Programdaki amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamalardan yararlanıyor musunuz?

() Yararlanıyorum () Kısmen yararlanıyorum () Yararlanmıyorum

4. Programdaki amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamalar yeterli midir?

() Yeterli () Kısmen yeterli () Yeterli değil

5. Amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamaların gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?

() Gerekli () Kısmen gerekli () Gerekli değil

6.Aşağıda, programdaki amaç ve kazanımlar ile ilgili çeşitli ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeleri; <i>Hiç, Kısmen, Büyük ölçüde</i> seçeneklerinden birini işaretleyerek (X) değerlendiriniz.	Hiç	Kısmen	Büyük ölçüde
Programdaki amaç ve kazanımlar 36–72 aylık çocukların gelişimine uygundur.			
Programdaki amaç ve kazanımlar açık bir dil ile ifade edilmiştir.			
Programda yer alan amaçlar, basitten-karmaşığa şeklinde sıralanmıştır.			
Programdaki amaçlar birbirlerini destekler.			
Programdaki kazanımlar, ait olduğu amaçlar ile tutarlıdır.			
Programdaki kazanımlar, çocuklarda gözlenebilir niteliktedir.			
7.Programdaki amaçların gerçekleştirilmesinde aşağıdaki güçlüklerle karşılaşıyorsanız, bunları; <i>Hiç, Kısmen, Büyük ölçüde</i> seçeneklerinden birini işaretleyerek (X) değerlendiriniz.			
Fiziksel koşulların yetersizliği			
Sınıftaki çocuk sayısının çokluğu			
Ailelerin tutumu			
Okul yöneticilerinin tutumu			
Programdaki amaç ve kazanımların yaşlara göre ayrı ayrı düzenlenmemesi			

2. İÇERİK

7. Aşağıda, programda yer alan belirli gün ve haftalar bulunmaktadır. Belirli gün ve haftaları çocukların gelişimine uygunluğu ve uygulanabilirliği bakımından, (1)Hiç; (2)Kısmen; (3)Büyük ölçüde, seçeneklerinden birini işaretleyerek (X) değerlendiriniz.

Belirli Gün ve Haftalar	36-72 aylık çocukların gelişimine uygunluğu			Uygulanabilirliği		
İlköğretim Haftası	1	2	3	1	2	3
Hayvanları koruma Günü	1	2	3	1	2	3
Dünya çocuk Günü	1	2	3	1	2	3
Cumhuriyet Bayramı	1	2	3	1	2	3
Kızılay Haftası	1	2	3	1	2	3
Atatürk Haftası	1	2	3	1	2	3
Öğretmenler Günü	1	2	3	1	2	3
İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası	1	2	3	1	2	3
Yeni Yıl	1	2	3	1	2	3
Enerji tasarrufu Haftası	1	2	3	1	2	3
Orman Haftası	1	2	3	1	2	3
Dünya Tiyatrolar Günü	1	2	3	1	2	3
Kütüphaneler Haftası	1	2	3	1	2	3
Dünya Kitap Günü	1	2	3	1	2	3
Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	1	2	3	1	2	3
Trafik ve İlk Yardım Haftası	1	2	3	1	2	3
Anneler Günü	1	2	3	1	2	3
Engelliler Haftası	1	2	3	1	2	3
Müzeler Haftası	1	2	3	1	2	3
Çevre Koruma Haftası	1	2	3	1	2	3
Babalar Günü	1	2	3	1	2	3

8. Eğitim ve öğretim sırasında yararlanamadığınız ve bu nedenle çıkarılmasını istediğiniz belirli gün haftalar var mıdır?

()Evet, var (Adlarını yazın):

()Hayır, yok

9. En çok yararlandığınız belirli gün ve haftalardan adını aşağıya belirtiniz:

()Evet, var (Adlarını yazın)

()Hayır, yok

3.SÜREÇ

10. Program kitabında okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır. Bu bölümü okudunuz mu?

() Evet, okudum

() Hayır, okumadım

Eğer programın bu bölümünü okuduysanız 11.ve 12.soruyu cevaplayınız

11. Programdaki eğitim etkinlikleri ile ilgili yapılan açıklamalardan yararlanıyor musunuz?

() Yararlanıyorum

() Kısmen yararlanıyorum

() Yararlanmıyorum

12. Programdaki eğitim etkinlikleri ile ilgili yapılan açıklamalar yeterli midir?

() Yeterli

() Kısmen yeterli

() Yeterli değil

13. Eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamaların gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?

() Gerekli

() Kısmen gerekli

() Gerekli değil

14. Aşağıda, programda yer alan etkinlikler bulunmaktadır. Etkinlik uygulamaları ile ilgili çeşitli durumları işaretleyerek (X) değerlendiriniz.

	Etkinliklerin uygulanabilirliği			Uygulanma Güçlüğü	Etkinliklerin kullanılma sıklığı		
ETKİNLİKLER	1.Uygulanabilir nitelikte değil	2.Kısmen uygulanabilir nitelikte	3.Uygulanabilir nitelikte	Uygulanmasında güçlükle karşılaştığınız etkinlikler varsa işaretleyiniz (Birden fazla işaretleyebilirsiniz)	1.Uygulamalarımnda hiç yer vermiyorum	2.Bazen uygulamalarımnda yer veriyorum	3.Her zaman uygulamalarımnda yer veriyorum
Serbest Zaman Etkinliği (İlgi köşelerinde oyun)							
Sanat etkinliği							
Türkçe Dil Etkinliği							
Oyun ve Hareket							
Müzik Etkinliği							
Fen ve Matematik							
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği							
Drama Etkinliği							
Alan Gezileri							

15. Yukarıdaki etkinliklerin uygulanması sırasında, aşağıdaki güçlüklerle karşılaşıyorsanız bunları (1)Hiç; (2)Kısmen; (3)Büyük ölçüde, seçeneklerinden birini iş işaretleyerek (X) değerlendiriniz.

	Fiziksel şartların yetersizliği			Sınıftaki çocuk sayısının fazla olması			Okul yöneticilerinin tutumu			Ailelerin tutumu		
Serbest Zaman Etkinliği (İlgi köşelerinde oyun)	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Sanat Etkinliği	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Türkçe Dil Etkinliği	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Oyun ve Hareket	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Müzik Etkinliği	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Fen ve Matematik	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
OkumaYazmaya Hazırlık Etkinliği	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Drama Etkinliği	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Alan Gezileri	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

16.Programda eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve etkinlik (ilgi) köşeleri ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır. Bu açıklamaları okudunuz mu?

() Evet, okudum

() Hayır, okumadım

Eğer programın bu bölümünü okuduysanız 17. ve 18. soruyu cevaplayınız.

17. Programdaki eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve etkinlik köşeleri ile ilgili açıklamalardan yararlanıyor musunuz?

() Yararlanıyorum

() Kısmen yararlanıyorum

() Yararlanmıyorum

18. Programdaki eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve etkinlik köşeleri ile ilgili açıklamalar yeterli midir?

() Yeterli

() Kısmen yeterli

() Yeterli değil

19.Eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve etkinlik köşeleri ile ilgili açıklamaların gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?

() Gerekli

() Kısmen gerekli

() Gerekli değil

20.Programda yıllık plan formu ve bu formun alt bölümleri ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır. Bu formu okudunuz mu?

☐ Evet, okudum ☐ Hayır, okumadım

Eğer programın bu bölümünü okuduysanız 21.ve 22. soruyu cevaplayınız.

21.Programdaki yıllık plan formu ve bu formun alt bölümleri ile ilgili açıklamalardan yararlanıyor musunuz?

☐ Yararlanıyorum ☐ Kısmen yararlanıyorum ☐ Yararlanmıyorum

22.Programdaki yıllık plan formu ve bu formun alt bölümleri ile ilgili açıklamalar yeterli midir?

☐ Yeterli ☐ Kısmen yeterli ☐ Yeterli değil

23.Yıllık plan formunun alt bölümleri ile ilgili açıklamaların gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?

☐ Gerekli ☐ Kısmen gerekli ☐ Gerekli değil

24.Programda etkinlik formatı ve alt bölümleri ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır. Bu açıklamaları okudunuz mu?

☐ Evet, okudum ☐ Hayır, okumadım

Eğer programın bu bölümünü okuduysanız 25.ve 26. soruyu cevaplayınız.

25.Programdaki etkinlik formatı ve alt bölümleri ile ilgili açıklamalardan yararlanıyor musunuz?

☐ Yararlanıyorum ☐ Kısmen yararlanıyorum ☐ Yararlanmıyorum

26. Programdaki etkinlik formatı ve alt bölümleri ile ilgili açıklamalar yeterli midir?

☐ Yeterli ☐ Kısmen yeterli ☐ Yeterli değil

27.Etkinlik formatının alt bölümleri ile ilgili açıklamaların gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?

() Gerekli () Kısmen gerekli () Gerekli değil

4.DEĞERLENDİRME

28.Programda "okul öncesi eğitimde değerlendirme başlığı altında çocuğu değerlendirme, çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılan araçlar, programı değerlendirme ve öğretmenin kendini değerlendirmesi ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır. Bu açıklamaları okudunuz mu?

() Evet, okudum () Hayır, okumadım

Eğer programın bu bölümünü okuduysanız 29. ve 30. soruyu cevaplayınız.

29. Programdaki okul öncesi eğitimde değerlendirme başlığı altında yapılan açıklamalardan yararlanıyor musunuz?

() Yararlanıyorum () Kısmen yararlanıyorum () Yararlanmıyorum

30. Programdaki okul öncesi eğitimde değerlendirme başlığı altında yapılan açıklamalar yeterli midir?

() Yeterli () Kısmen yeterli () Yeterli değil

31. Programdaki okul öncesi eğitimde değerlendirme başlığı altında yapılan açıklamaların gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?

() Gerekli () Kısmen gerekli () Gerekli değil

32. Çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılan araçları kullanma sıklığınızı <u>Hiçbir zaman, Ara sıra, Her zaman</u> seçeneklerinden birini işaretleyerek (X) değerlendiriniz.	Hiçbir zaman	Ara sıra	Her zaman
Sistematik gözlem formu			
Oyun Gözlem formu			
Anekdot kayıt formu			
Kısa notlar			
Portfolyolar			
Gelişim Raporları			
Kazanım Değerlendirme Formu			

33. Programda bulunan “Öğretmen Öz Değerlendirme Formu” nu kullanıyor musunuz?

() Kullanıyorum () Bazen kullanıyorum () Kullanmıyorum

34. (Eğer kullanıyorsanız) “Öğretmen Öz Değerlendirme Formu” eksiklerinizi görmenize ve mesleki açıdan kendinizi geliştirmenize katkıda bulunuyor mu?

() Katkıda bulunuyor () Kısmen katkıda bulunuyor () Katkıda bulunmuyor

5.AİLE KATILIMI

35. Programda aile katılımı başlığı altında açıklamalar bulunmaktadır. Bu açıklamaları okudunuz mu?

() Evet, okudum () Hayır, okumadım

Eğer programın bu bölümünü okuduysanız 36. ve 37. soruyu cevaplayınız.

36. Programdaki aile katılımı başlığı altında yapılan açıklamalardan yararlanıyor musunuz?

() Yararlanıyorum () Kısmen yararlanıyorum () Yararlanmıyorum

37. Programdaki aile katılımı başlığı altında yapılan açıklamalar yeterli midir?

() Yeterli () Kısmen yeterli () Yeterli değil

38. Programdaki aile katılımı başlığı altında yapılan açıklamaların gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?

() Gerekli () Kısmen gerekli () Gerekli değil

39. Programda bulunan aile katılım etkinliklerini uygulama sıklığımızı; <u>Hiçbir zaman</u> , <u>Ara sıra</u> , <u>Her zaman</u> seçeneklerinden birini işaretleyerek (X) değerlendiriniz.	Hiçbir zaman	Ara sıra	Her zaman
1-Aile Eğitim Etkinlikleri			
-Eğitim Toplantıları			
-Konferanslar			
-Eğitim Panoları			
-Bireysel Görüşmeler			
2-Aile iletişim Etkinlikleri			
-Telefon Görüşmeleri			
-Kitapçık etkinlik örnekleri			
-Teyp kayıtları			
-Fotoğraflar			
-Duyuru panoları			
-Haber Mektupları			
-Yazışmalar			
3.Ebeveynleri yönetim ve karar verme süreçlerine katma			
4.Ebeveynleri eğitim etkinliklerine katma			
5.Ev ziyaretleri yapma			
6.Evde yapılabilecek etkinlikler			

40. Programdaki “Aile eğitimi ihtiyaç belirleme formunu” kullanıyor musunuz?

() Kullanıyorum () Bazen kullanıyorum () Kullanmıyorum

41.(Eğer kullanıyorsanız) Aile eğitimi ihtiyaç belirleme formu, ailelerin ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemede etkili oluyor mu?

() Etkili () Kısmen etkili () Etkili değil

42. Programdaki “Ebeveyn katılım formu” nu kullanıyor musunuz?

() Kullanıyorum () Bazen kullanıyorum () Kullanmıyorum

43. (Eğer kullanıyorsanız) Ebeveyn katılım formu, ebeveynlerin sınıf etkinliklerine katılımını düzenlemek için etkili oluyor mu?

() Etkili () Kısmen etkili () Etkili değil

6.PROGRAMDAKİ DİĞER AÇIKLAMALAR

44. Programda, aşağıda başlıkları belirtilen konularla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Bu açıklamaları okudunuz mu?

() Evet, okudum

() Hayır, okumadım

45. Eğer okuduysanız, programdaki aşağıda belirtilen açıklama başlıklarıyla ilgili yararlanma derecenizi; <u>Yararlanmıyorum, Kısmen yararlanıyorum, Yararlanıyorum</u> seçeneklerinden birini işaretleyerek (X) değerlendiriniz.	Yararlanmıyorum	Kısmen yararlanıyorum	Yararlanıyorum
“Programının Tanıtımı” ile ilgili açıklamalar			
“Eğitim Programı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Kullanımı” ile ilgili açıklamalar			
“Meslek Etiği ve Öğretmen yeterlilikleri” ile ilgili açıklamalar			
“Davranış Yönetimi” ile ilgili açıklamalar			
“Çocuk ve Yaratıcılık” ile ilgili açıklamalar			
“Öğrenme Süreci” ile ilgili açıklamalar			
“Okul öncesi Eğitimde Kalite” ile ilgili açıklamalar			
“Kaynaştırma Eğitimi” ile ilgili açıklamalar			
46. Programdaki aşağıda belirtilen açıklamaların gerekli olup olmadığını; <u>Evet, gerekli; Hayır, gerekli değil</u> seçeneklerinden birini işaretleyerek (X) değerlendiriniz.	Evet, gerekli	Hayır, gerekli değil	
“Programının Tanıtımı” ile ilgili açıklamalar			
“Eğitim Programı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Kullanımı” ile ilgili açıklamalar			
“Meslek Etiği ve Öğretmen yeterlilikleri” ile ilgili açıklamalar			
“Davranış Yönetimi” ile ilgili açıklamalar			
“Çocuk ve Yaratıcılık” ile ilgili açıklamalar			
“Öğrenme Süreci” ile ilgili açıklamalar			
“Okul öncesi Eğitimde Kalite” ile ilgili açıklamalar			
“Kaynaştırma Eğitimi” ile ilgili açıklamalar			

7.ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABI

47. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin temel iki kaynağından biri “Eğitim programı”, diğeri de “Öğretmen Kılavuz Kitabı”dır. Öğretmen kılavuz kitabında, öğretmenlere yol gösterecek, çeşitli örneklerle yer verilmiştir. Aşağıda öğretmen kılavuz kitabındaki <u>plan, etkinlik ve değerlendirme formları örneklerinden</u> yararlanma durumunu belirlemek için çeşitli ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeleri; <u>Hiç, Kısmen, Büyük ölçüde</u> seçeneklerinden birini işaretleyerek (X) değerlendiriniz. Öğretmen kılavuz kitabındaki <u>günlük plan örneklerinden</u> yararlanıyorum Öğretmen kılavuz kitabındaki <u>yıllık plan örneklerinden</u> yararlanıyorum Öğretmen kılavuz kitabındaki <u>günlük ve yıllık plan örnekleri</u> eğitim sürecini daha düzenli takip etmeme yardım ediyor. Öğretmen kılavuz kitabındaki <u>günlük ve yıllık plan örnekleri</u> planlama yaparken bana kolaylık sağlıyor. Öğretmen kılavuz kitabındaki <u>etkinlik örneklerinden</u> yararlanıyorum Öğretmen kılavuz kitabındaki <u>etkinlik örnekleri</u> uygulama yaparken bana kolaylık sağlıyor. Öğretmen kılavuz kitabındaki <u>kazanım değerlendirme formu örneği</u> değerlendirme yaparken bana kolaylık sağlıyor. Öğretmen kılavuz kitabındaki <u>gelişim raporu örneği</u> değerlendirme yaparken bana kolaylık sağlıyor.	Hiç	Kısmen	Büyük ölçüde
48.Aşağıda öğretmen kılavuz kitabındaki <u>plan, etkinlik ve değerlendirme formları örnekleri</u> ile ilgili çeşitli ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeleri; <u>Hiç, Kısmen, Büyük ölçüde</u> seçeneklerinden birini işaretleyerek (X) değerlendiriniz.	Hiç	Kısmen	Büyük ölçüde
Öğretmen kılavuz kitabındaki <u>günlük ve yıllık plan örnekleri</u> uygulanabilir niteliktedir.			
Öğretmen kılavuz kitabındaki <u>günlük ve yıllık plan örnekleri</u> amaç ve kazanımlara ulaşmak için etkilidir.			
Öğretmen kılavuz kitabındaki <u>günlük ve yıllık plan örnekleri</u> esnek bir yapıya (değişen şartlara göre değiştirebilme özelliği) sahiptir.			
Öğretmen kılavuz kitabındaki <u>günlük ve yıllık plan örnekleri</u> programdaki planlama mantığını yansıtıyor.			
Öğretmen kılavuz kitabındaki <u>günlük ve yıllık plan örnekleri</u> kısa ve uzun dönemli yapılacakları belirlemede etkilidir.			
Öğretmen kılavuz kitabındaki, <u>kazanım değerlendirme formu örneği</u> uygulanabilir niteliktedir.			
Öğretmen kılavuz kitabındaki <u>gelişim raporu örneği</u> uygulanabilir niteliktedir.			
Öğretmen kılavuz kitabındaki <u>kazanım değerlendirme formu örneği</u> çocuğun gelişimini değerlendirmek için etkilidir.			
Öğretmen kılavuz kitabındaki <u>gelişim raporu örneği</u> aileye çocuğun gelişimi hakkında bilgi vermek için etkilidir.			

49.Öğretmen kılavuz kitabında verilen beş gelişim alanındaki etkinlik örneklerini aşağıdaki özelliklere göre (1)Hiç, (2)Kısmen, (3)Büyük ölçüde seçeneklerinden birini işaretleyerek (X) değerlendiriniz

	Psikomotor alan etkinlikleri			Sosyal-duygusal alan etkinlikleri			Dil alanı etkinlikleri			Bilişsel alan etkinlikleri			Özbakım becerileri etkinlikleri		
Etkinlikler yaratıcılık becerisini geliştirir	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Etkinlikler problem çözme becerisini geliştirir	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Etkinliklerde esneklik ilkesi göz önünde bulundurulmuştur.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Etkinlikler öğretmene özgürlük tanır.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Etkinliklerde oyun, temel etkinlik olarak kullanılmıştır.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Etkinlikler amaç ve kazanımları ile uyumludur.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Etkinlikler, uygulanabilir niteliktedir.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Etkinlikler çocukların gelişimlerini destekleyici niteliktedir.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

EK-2**2006 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME GÖRÜŞME FORMU**

1. 2006 Okul öncesi eğitim programında beş başlık altında bulunan (psikomotor, sosyal-duygusal, dil, bilişsel alan ve öz bakım becerileri alanında) amaç ve kazanımların uygulanabilirliği, uygulamada karşılaştığınız zorluklar ve amaç ve kazanımların özellikleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Programda yer alan amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamaların gerekliliği ve açıklamalardan yararlanma durumunuz ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
3. Programda bulunan belirli gün ve haftaların çocukların gelişimine uygunluğu, uygulanabilirliği ve haftaların sayısı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
4. Programda yer alan eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve etkinlik köşeleri ile ilgili açıklamaların gerekliliği ve açıklamalardan yararlanma durumu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
5. Programda yer alan serbest zaman, sanat, Türkçe dil, oyun ve hareket, müzik, drama, fen ve matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezisi etkinliklerinin uygulanabilirliği, etkinliklerin uygulanması, uygulama sırasında karşılaştığınız güçlükler ve çocukların gelişimine uygunluğu ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
6. Programda yer alan değerlendirme ile ilgili açıklamaların yeterliliği, gerekliliği ve açıklamalardan yararlanma durumu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
7. Programda yer alan çocuğun değerlendirme araçlarının uygulanabilirliği, değerlendirme araçlarının uygulanması ve uygulama sırasında karşılaştığınız güçlükler ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
8. Programdaki “öğretmen öz değerlendirme formunun” uygulanabilirliği, uygulanması ve uygulanması sırasında karşılaştığınız güçlükler ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

- 9.** Programda yer alan aile katılımı ile ilgili açıklamaların gerekliliği, yeterliliği ve yararlanma durumu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- 10.** Programdaki aile katılım etkinliklerinin uygulanabilirliği, uygulanması ve uygulama sırasında karşılaştığınız güçlükler ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
- 11.** Programdaki “aile eğitim ihtiyaç belirleme formunun” uygulanabilirliği, uygulanması ve uygulanması sırasında karşılaştığınız güçlükler ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
- 12.** Programdaki “ebeveyn katılım formunun” uygulanabilirliği, uygulanması ve uygulanması sırasında karşılaştığınız güçlükler ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
- 13.** Öğretmen kılavuz kitabında yer alan örneklerden yararlanma durumunuz ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
- 14.** Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlik örneklerinin uygulanabilirliği ve çocukların gelişimine uygunluğu ile ilgili görüşleriniz nelerdir?