



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEĞE İLİŞKİN
TUTUMLARI İLE PROGRAM DEĞERLENDİRME
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Tuğba SAĞLAM SAĞLIK
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN

Burdur, 2023

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEĞE İLİŞKİN
TUTUMLARI İLE PROGRAM DEĞERLENDİRME
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Tuğba SAĞLAM SAĞLIK
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN

Burdur, 2023



**BURDUR MEHMET AKİF ERSOY
ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY
FORMU**

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından tarihinde tez savunma sınavı yapılan Tuğba SAĞLAM SAĞLIK'ın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe İlişkin Tutumları İle Program Değerlendirme Becerilerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE (TEZ DANIŞMANI): Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN

ÜYE: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ

ÜYE: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KÖROĞLU

ONAY

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm faaliyetlerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimi kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[] Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.

[] Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tuğba SAĞLAM SAĞLIK

Tarih

İmza

TEŞEKKÜR

Lisans eğitimi hayatım ile birlikte yüksek lisans eğitimi hayatımda da eğitim serüvenimin ilk gününden itibaren seminer ve tez çalışmalarım boyunca bana göstermiş olduğu sabrı, anlayışı ve ilgisinden; her türlü konuda bilgi, deneyim ve tecrübelerini benimle paylaşarak yardımcı olmasından dolayı danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN'a, değerli görüş ve önerileri için kıymetli hocalarım Dr. Öğretim Üyesi Mustafa KILINÇ'a ve Dr. Öğretim Üyesi Mustafa KÖROĞLU'na, Sormak istediğim her konuda soru sorup yardım alabildiğim değerli hocam Doç. Dr. Şeyma Uyar'a,

Yüksek lisans eğitim serüvenimde derslerime girerek bana her anlamda verdikleri bilgi, beceri ve katkılarından ötürü tüm bölüm hocalarıma,

Çalışmamın verilerinin toplanmasında gerekli katkıyı sağlayan tüm okul öncesi öğretmenlerine ve müdürlerine,

Tıkandığım aşamalarda gerek sorularıma cevap vererek gerek ise evlerini açarak bana yardımcı olan Duygu ve Kemal VAROL çiftine,

Tüm eğitim hayatım boyunca yanımda olan desteklerini esirgemeyen her zaman “sen yaparsın” diyen annem Gülbahar SAĞLAM ve babam Halil SAĞLAM'a, eşimin değerli ailesine,

Yüksek lisans eğitim hayatım boyunca bana her anlamda destek olan sevgili eşim Arif SAĞLIK'a ve tez yazma sürecinde ve ders döneminde olsun bana “sen yaparsın, başarsın anne” diye söyleyerek beni sürekli motive eden canım oğlum S. Mert SAĞLIK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tuğba SAĞLAM SAĞLIK

2023

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe İlişkin Tutumları ile Program Değerlendirme Becerilerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)

Tuğba SAĞLAM SAĞLIK

ÖZ

Bu araştırmanın amacını, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe İlişkin Tutumları ile Program Değerlendirme Becerilerinin” incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırma da ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Burdur il, ilçe, belde ve köylerinde MEB’e bağlı olarak ilköğretim okulları bünyesindeki resmi anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapan 278 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” “Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile program değerlendirme beceri düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumda yaşa göre “değer verme, ilgisizlik, mesleki gelişime açıklık alt boyutları ile ölçek genelinde anlamlı farklılık 40 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyüdükları şehirlerden büyükşehir/şehir değişkeninin “ilgisizlik” alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken ölçek genelinde ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları liselerden Genel/ İmam Hatip/ Diğer Liseler ile Mesleki ve Teknik Liseler lehinde; mezun olduğu fakültelerden ise Açık öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi lehinde mesleğe ilişkin tutumların alt boyutu olan “değer verme, mesleki tükenmişlik, ilgisizlik alt boyutları ile ölçek genelinde” anlamlı farklılık olduğu bulgusu elde edilmiştir. Öğretmenlerin çalıştığı kurumlarda bağımsız anaokulu lehinde “ilgisizlik” alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilirken “değer verme, mesleki tükenmişlik, mesleki gelişime açıklık ve ölçek genelinde” anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim biriminde il merkezi lehinde; öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinde ise “idealmdeki meslek olması ve çocukları çok sevmem” tercihinde ölçek genelinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeğinde 16 yıl ve üzeri hizmet süresinde; görev yaptıkları kurumlarda bağımsız anaokulları ve yaşlarda ise 20-29 yaş lehinde anlamlı farklılık olduğu sonuçları elde edilmiştir. Çalışmada cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmen sayısının az olması sebebiyle cinsiyet karşılaştırması yapılamamıştır. Cinsiyet karşılaştırmasının yapılabileceği geniş örneklemli çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim ve Eğitim Programı, Okul Öncesi Eğitim, Öğretmenlik Mesleği, Program Değerlendirme, Tutum.

Sayfa Adedi: 153

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN

**Examining Preschool Teachers' Attitudes Towards the Profession
and Program Evaluation Skills
(Master Thesis)**

Tuğba SAĞLAM SAĞLIK

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine "Preschool Teachers' Attitudes towards the Profession and their Program Evaluation Skills". Relational screening model was used in the research. The study group of the research consists of 278 pre-school teachers working in official kindergartens and independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in Burdur province, district, town and villages. The data of the research were collected with the "Personal Information Form", "Teachers' Attitude Scale towards Teaching Profession" and "Preschool Education Program Quality Evaluation Scale" developed by the researcher. In the study, it was concluded that the attitudes of preschool teachers towards the teaching profession and their level of curriculum evaluation skills are high. It has been determined that there is a significant difference in the attitude towards the teaching profession according to age, in the sub-dimensions of "valuing, indifference, openness to professional development, and the scale, at 40 years and over. While there was a significant difference in the "indifference" sub-dimension of the metropolitan/city variable from the cities where the teachers grew up, there was no significant difference in the scale. In favor of General/ Imam Hatip/ Other High Schools and Vocational and Technical High Schools from the high schools from which the teachers graduated; Among the faculties from which he graduated, it was found that there was a significant difference in favor of the Faculty of Open Education and Distance Education, which is the sub-dimension of attitudes towards the profession, "valuation, professional burnout, indifference sub-dimensions and overall scale". While a significant difference was found in the sub-dimension of "indifference" in favor of independent kindergartens in the institutions where teachers work, no significant difference was determined in "valuation, professional burnout, openness to professional development and overall scale". In favor of the city center in the settlement where the teachers work; A significant difference was found across the scale in the preference of "it is my ideal profession and I do not like children very much" among the reasons for choosing the teaching profession. Teachers' service period of 16 years or more in the preschool education program quality evaluation scale; It was found that there was a significant difference in favor of independent kindergartens and 20-29 age groups. In terms of the gender variable in the study, gender comparison could not be made due to the low number of male teachers. Studies with large samples can be conducted to make gender comparisons.

Keywords: Education and Curriculum, Preschool Education, Teaching Profession, Curriculum Evaluation, Attitude.

Page Number: 153

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Rafet AYDIN

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
KISALTMALAR.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.2.1. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Sayıtlar (Varsayımlar).....	5
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	8
2.1.1. Meslek Kavramı.....	8
2.1.2. Meslek Seçimi.....	9
2.1.2.1. Meslek Seçimini Etkileyen faktörler.....	9
2.1.2.1.1. Yetenekler.....	9
2.1.2.1.2. Kişilik.....	10
2.1.2.1.3. İlgiler.....	10
2.1.2.1.4. Öz Yeterlilik.....	10
2.1.2.1.5. Değerler.....	10
2.1.3. Öğretmenlik Mesleği.....	11
2.1.4. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri.....	14
2.1.4.1. Kişisel Yeterlilik.....	14

2.1.4.2. Alan Yeterliliği.....	15
2.1.4.3. Eğitsel Yeterlilik.....	15
2.1.5. Tutum.....	16
2.1.6. Tutumun Öğeleri.....	16
2.1.6.1. Bilişsel (Zihinsel) Öğesi.....	16
2.1.6.2. Duyuşsal Öğesi.....	17
2.1.6.3. Davranışsal (Hareketsel) Öğesi.....	17
2.1.7. Tutumun Özellikleri.....	18
2.1.7.1. Güç Derecesi.....	18
2.1.7.2. Merkezilik ve Diğer Tutumlarla İlişkisi.....	18
2.1.7.3. Karmaşıklık.....	18
2.1.7.4. Tutumlar Arası Tutarlılık.....	18
2.1.7.5. Öğeler Arası Tutarlılık.....	19
2.1.8. Tutumun İşlevleri.....	19
2.1.9. Tutum ve Davranış İlişkisi.....	20
2.1.10. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum.....	21
2.1.10.1. Otoriter Öğretmen.....	22
2.1.10.2. Demokratik Öğretmen.....	23
2.1.10.3. İlgisiz (Umursamaz), Karışmayan, Pasif Öğretmen.....	24
2.1.11. Eğitim ve Eğitim Programı.....	25
2.1.11.1. Okul Öncesi Eğitim.....	27
2.1.11.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi.....	27
2.1.11.3. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları.....	28
2.1.11.4. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri.....	29
2.1.11.5. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen.....	30
2.1.11.6. Türkiye'de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları.....	30
2.1.11.7. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve Özellikleri.....	37
2.1.11.8. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Göre Okul Öncesi Eğitimin Planlanması ve Uygulanması.....	39
2.1.11.8.1. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Hedefler.....	39
2.1.11.8.2. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında İçerik.....	39
2.1.11.8.3. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Eğitim Durumları.....	40
2.1.11.8.4. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Değerlendirme....	48

2.2. İlgili Araştırmalar.....	52
2.2.1. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumların İncelenmesine Yönelik İlgili Araştırmalar.....	52
2.2.2. Öğretmenlerin Program Değerlendirme Becerilerine Yönelik İlgili Araştırmalar.....	54
BÖLÜM III.....	58
YÖNTEM.....	58
3.1. Araştırmanın Modeli.....	58
3.2. Evren ve Örneklem.....	59
3.3. Veri Toplama Araçları.....	62
3.4. Verilerin Analizi.....	65
BÖLÜM IV.....	68
BULGULAR VE YORUM.....	68
4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Yönelik Bulgular.....	68
4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	71
4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Değerlendirme Becerilerine Yönelik Bulgular.....	83
4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Değerlendirme Becerilerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	85
4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe İlişkin Tutumları ile Program Değerlendirme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	93
BÖLÜM V.....	95
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	95
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	95
5.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğe İlişkin Tutumları ile İlgili Sonuç ve Tartışma.....	95
5.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Değerlendirme Becerileri ile İlgili Sonuç ve Tartışma.....	101
5.2. Öneriler.....	105
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler.....	106

5.2.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler.....	106
KAYNAKLAR.....	108
EKLER.....	126
EK-1.....	127
EK-2.....	129
EK-3.....	130
EK-4.....	132
EK-5.....	133
EK-6.....	134
EK-7.....	135
ÖZGEÇMİŞ.....	136



KISALTMALAR

M	: Madde
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Kişi Sayısı
OÖEPKDÖ	: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği
ÖÖMİTÖ	: Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Ölçeği
p	: Anlamlılık Düzeyi
r	: Korelasyon Katsayısı
Sd	: Serbestlik Derecesi
Ss	: Standart Sapma
TDK	: Türk Dil Kurumu
VB	: Ve benzeri.
Z	: Standart puan
$\bar{x}$	: Aritmetik Ortalama
χ^2	: Kruskall Wallis H Testi
%	: Yüzde

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablolar</u>		<u>Sayfa</u>
Tablo 1	Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları	35
Tablo 2	2002, 2006 ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırılması	51
Tablo 3	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları	60
Tablo 4	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımların Devamı	61
Tablo 5	Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeğinin Uygulandığı Araştırma Grubuna İlişkin Güvenirliği	63
Tablo 6	Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeğinin Uygulandığı Araştırma Grubuna İlişkin Güvenirliği	64
Tablo 7	Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk Normallik Testi Sonuçları	65
Tablo 8	Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği Puan Aralıkları	66
Tablo 9	Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği Puan Aralıkları	66
Tablo 10	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Alt Boyutlara Göre Mesleğe İlişkin Tutum Düzeyleri	68
Tablo 11	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumların Ölçeği Maddelerine Katılım Düzeyleri	70
Tablo 12	Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları	71
Tablo 13	Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları	72
Tablo 14	Öğretmenlerin Büyüdüğü (Yaşamının Büyük Bir Bölümünün Geçtiği Yerleşim Birimi)’ne Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları	73
Tablo 15	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Kruskal Wallis H Testi Bulguları	74
Tablo 16	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları	75
Tablo 17	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mesleğe İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları	76
Tablo 18	Öğretmenlerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları	77
Tablo 19	Öğretmenlerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları	78
Tablo 20	Öğretmenlerin Çalışılan Kuruma Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları	79

Tablo 21	Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yerleşim Birimine Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları	80
Tablo 22	Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Kruskal Wallis Testi H Bulguları	81
Tablo 23	Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerine Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Kruskal Wallis H Testi Bulguları	82
Tablo 24	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Değerlendirme Beceri Düzeyleri	83
Tablo 25	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği Maddelerine Katılım Düzeyleri	83
Tablo 26	Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları	85
Tablo 27	Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları	86
Tablo 28	Öğretmenlerin Büyüdüğü (Yaşamınızın Büyük Bir Bölümünün Geçtiği Yerleşim Birimi)'ne Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları	87
Tablo 29	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Kruskal Wallis H Testi Bulguları	87
Tablo 30	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları	88
Tablo 31	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Türüne Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları	89
Tablo 32	Öğretmenlerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları	89
Tablo 33	Öğretmenlerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları	90
Tablo 34	Öğretmenlerin Çalışılan Kuruma Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları	90
Tablo 35	Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yerleşim Birimine Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları	91
Tablo 36	Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Kruskal Wallis H Testi Bulguları	92
Tablo 37	Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Kruskal Wallis H Testi Bulguları	92
Tablo 38	Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerine Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Kruskal Wallis H Testi Bulguları	93

ŞEKİLER DİZİNİ

Sekiller

Sayfa

Şekil 1.

Tutum- Ortam- Davranış İlişkisi

21



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim bireylerin gelişimlerinin desteklenmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Birey doğduğunda ailesi çocuğun eğitiminden sorumluyken ilerleyen dönemlerde eğitim verme işini okullar üstlenmiştir (Aydın ve İşlek, 2021). Bireylere istendik davranışların kazandırılması, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarının karşılanması eğitimle gerçekleşmektedir (Aydın, 2010). İnsan hayatında önemli bir yere sahip olan eğitim, “kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür” (Akyüz, 2016, s.2). Bu tanım doğrultusunda denilebilir ki eğitim kişiyi tüm yönleriyle geliştirmeyi amaç edinmektedir.

Son zamanlarda eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında, toplumun ve bireylerin gelişmesinde, değişmesinde, yeniliklerin oluşturulmasında eğitimcilere önemli sorumluluklar düşmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Yani eğitimde yer alan değişmez unsurlardan biri de öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler eğitim sistemine süreklilik getirmekle birlikte öğrencileri de istendik özelliklere göre yetiştirmektedirler (Aydın ve İşlek, 2021). Okul öncesi eğitimi öğretmenleri; 0-72 aylık çocuklara eğitim veren yaratıcı, esnek, sorunlara çözüm bulabilen, yenilikçi, kendini sürekli olarak geliştirebilen ayrıca çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre gelişimsel özelliklerini de dikkate alarak etkinlikler hazırlayan bireylerdir (MEB, 2013; Köksal, Balaban Dağal ve Duman, 2016). Öğretmenlerin alanlarında uzman

olarak pedagojik formasyona sahip olmalarının yanı sıra aynı zamanda kişilik, karakter, iletişim özellikleri ve özgüvenlerinin gelişmiş olmasıyla birlikte sınıf yönetimi düzeylerinin üst düzeyde yer alması gerekmektedir. Buna rağmen tükenmişlik düzeylerinin ise alt düzeyde olması beklenmektedir (Yüksel, 2013). Öğretmenlerin toplumda rol model olan, kişilere yol gösteren bireyler olmasından dolayı işlerini severek yapmaları, işlerini yaparken de mutlu olup ve bu durumu toplumlara yansıtmaları da mesleklerine ilişkin tutumlarının göstergesi olmaktadır. Mutlu öğretmenler, mutlu bireyleri yetiştirir anlayışıyla öğretmenler işini seven ve işini özenerek gerçekleştiren bireylerin yetişmesinde rol oynamaktadır (Sekman, 2021). Öğretmenlerin Mesleki tutumu ise belli bir grubun, düşüncenin kabul edilmesi veya reddedilmesidir (Özgüven, 2000). Öğrencilerin okula olan ilgileri, okulu sevmeleri; öğretmenlerin kişilik özellikleri ile birlikte öğrenci yaş grubunu sevmeleri ve mesleklerinden doyum almalarıyla gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin meslekte göstermiş oldukları tutumları öğretmenlik meslek anlayışlarının önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Varış, 1998). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleki anlamda benimsedikleri tutumlar yani meslekleri hakkında sahip oldukları duygu ve düşüncelere göre eğitim uygulamalarına yön vermeleri, bu eğitimi alan öğrencilerde etkinliklere olan ilgi ve katılım düzeyini de arttıracakı söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları aynı zamanda eğitim programını uygulanma aşamasında da önemli olacakı düşünülmektedir.

Eğitim programı, MEB'in amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarının kendi belirledikleri amaçlarını ders içi ve ders dışı çalışmalarla uygun yöntem ve teknikler kullanarak bireylere kazandırmayı amaç edinmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999). Yine eğitim programı, okuldaki öğrenmelerin gerçekleşmesi adına içerik ve hedeflerin düzenlenmesi ve sunulması olarak ifade edilmektedir (Walker, 2003, akt. İş, 2017). Aslında eğitimin amacına ulaşması için eğitim programlarının da bireylere kazandırmak istenilen davranışlara göre hazırlanması gerektiği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının yanı sıra eğitim ve öğretim programlarını uygulama konusunda da yetenekli olmaları aynı zaman da program değerlendirme çalışmalarını yapmaları gerekmektedir. Eğitimin başarısı, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi için programların düzenli olarak değerlendirilmesi yapılmalıdır (Gözütok, 2001). Programlar

değerlendirilirken günümüz ihtiyaçlarını karşılayabiliyor mu, güncel mi, bilime ve teknolojiye uygun mu bu açılardan değerlendirilmeli varsa eksik, aksak veya çalışmayan noktalar belirlenmeli yoksa da eğitimin başarısı, niteliği ortaya konmalıdır (Yüksel, 2010).

Program değerlendirme, sistemin belli ölçütlerle karşılaştırıp, karara varılması, yargılanması ve nesnel bir şekilde yorumlanmasıdır (Uşun, 2012; İnal, Yılmaz Koğar ve Özdemir, 2015). Eğitimde program değerlendirme, programda yer alan boyutların hepsinin veya bir kaçının etkisinin, etkililiğinin ve ortaya çıkan ürünler adına bilgilerin toplanması, analiz edilerek yorumlanması, daha sonrasında ise sistematik hale getirilerek varsa eksikliklerinin giderilmesidir (Kaya, 1997; Demirtaş, 2017; Albuz, 2004; Koç Damgacı, Kaya ve Günay, 2015). Program değerlendirme genel olarak programların değiştirilmesi, geliştirilmesi ve kaldırılması çalışmaları olabilmektedir (Demirel, 2007). Yani işe dönük olmayan amaca hizmet etmeyen, eksiklik, aksaklıkları olan eskiyen ve geliştirilmesi gereken programlar olabilir. Çünkü bilgi durağan değil sürekli gelişmektedir. Bu yüzden eğitim programlarının bireylerin ihtiyaçlarını karşılaması için güncellenmesi yani değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Buraya kadar söz edilenlerden de anlaşılacağı gibi okul öncesi öğretmenleri mesleklerinde ne kadar çok olumlu tutum ve davranışlar benimserler ise bu da mesleki hayatlarına yansıyacaktır. Öğretmenlerin mesleklerini sevmeleri de okul öncesi eğitim programını amacına uygun kullanmalarına ve program değerlendirme becerilerine sahip olmalarına imkân verecektir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini “Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerileri nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2.1. Alt problemler. Bu araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ne düzeydedir?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları; cinsiyet, yaş, medeni durum, büyüdüğü (yaşamlarının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim birimi), mezun olduğu lise türü, mezun olduğu fakülte, mezun olduğu bölüm anne-baba eğitim düzeyi, çalışılan kurum, görev yaptığı yerleşim birimi, mesleki hizmet süresi ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerileri ne düzeydedir?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerileri cinsiyet, yaş, medeni durum, büyüdüğü (yaşamlarının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim birimi), mezun olduğu lise türü, mezun olduğu fakülte, mezun olduğu bölüm, anne-baba eğitim düzeyi, çalışılan kurum, görev yaptığı yerleşim birimi, mesleki hizmet süresi ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; MEB'e bağlı olarak ilköğretim okulları bünyesindeki resmi anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerilerinin (cinsiyet, yaş, medeni durum, büyükleri (yaşamlarının büyük bir bölümün geçtiği yerleşim birimi) mezun olduğu lise türü, mezun olduğu fakülte, mezun olduğu bölüm, çalıştığı kurum, görev yaptığı yerleşim birimi, mesleki hizmet süresi ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri) gibi değişkenler açısından değerlendirilmesi ve istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olup olmadığının belirlenmesidir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim bireyleri geliştiren, destekleyen bir sistemdir. Bu sistemin en önemli unsurlarından olan öğretmenlerin de mesleklerine karşı benimsedikleri tutumlar

eğitimin verimliliğini artırmaktadır. Özellikle 0-6 yaş gibi kişilik gelişimin temelini atıldığı okul öncesi eğitimde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine uygun davranışlar ve düşünceler benimsemeleri gerekmektedir. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri; çocuklara karşı davranışlarında, etkinlik hazırlıklarında mesleki ilkelerini seven ve benimseyen bireyler olmalıdır. Çünkü gelecek nesillerin iyi bir ahlaki anlayışa ve kişiliğe sahip olmaları 0-6 yaş okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerine gösterdikleri tutumlarla mümkün olabilir. İşini severek, özveriyle yapan bir okul öncesi eğitimi öğretmeni okul öncesi eğitim programındaki kazanım ve göstergeler doğrultusunda eğitimini sunabilir. Öğretmenler, eğitimde tekrara düşmemek ve gelişmeyi de takip etmek için eğitim programının değerlendirmesini düzenli bir şekilde yapmalıdırlar. Böylelikle okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumları program değerlendirme becerilerini destekleyecek ve öğretmenin kendini geliştirmesini, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamasını sağlayabilecektir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerileri bazı demografik değişkenlere göre incelenmiştir. İlgili alan yazın tarandığında okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerilerine yönelik ayrı ayrı yapılan çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerilerinin birlikte incelendiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Bundan dolayı çalışmada iki konunun birlikte ilişkilendirilerek ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu konuda çalışma yapacak bireylere yol göstermesi ve öneriler sunması açısından da ayrı bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

1.5. Sayıtlar (Varsayımlar)

1. Araştırma da kullanılan Kişisel Bilgi Formu,
2. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği,
3. Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeğinin hedeflenen durumu belirlemek için uygun ölçme araçları olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlıklar

Bu araştırma,

1. 2022-2023 eğitim öğretim yılı,
2. Araştırmanın çalışma grubunu; örnekleme alınan Burdur il, ilçe, belde ve köylerinde MEB'e bağlı olarak görev yapan okul öncesi öğretmenleri,
3. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeğinde yer alan maddelerle sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Okul Öncesi Öğretmeni: Toplumun ve bireyin ihtiyaçlarını göz önüne alarak 0-72 aylık çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen ayrıca planlarını etkili ve verimli bir şekilde bireysel farklılıklara ve çocukların yetişme koşullarını dikkate alarak hazırlayan; araştırma, sorgulama, keşfetme, bilimsel düşünme becerilerini hedef alan; rehber, çocukları tanıma tekniklerini iyi bir şekilde kullanabilen, mesleki ve alan bilgisine sahip süreç doğrultusunda kendisini yenileyen, esnek ve yaratıcı bireylerdir (Şıvgın, 2005; MEB, 2013; Daştan, 2016).

Öğretmenlik Mesleği: 4 Haziran 1973 tarihli 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ele alınan; "devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas (uzmanlık) mesleğidir" (Aydın, 2008, s.4).

Tutum: Bireyin psikolojik alt yapısının duygu, düşünce ve davranış açısından direkt olarak gözlenemeyecek olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklerini içeren bir yapıdır (Dalaman, 2021; Özer, 2021).

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum: Öğretmenlerin meslekleri hakkında benimsedikleri tutumları, mesleklerini icra ederken önemli bir konumda yer almaktadır. Bu tutumlar; onların davranışlarını ve tepkilerini olumlu ya da olumsuz olarak belirlemekte ayrıca eğitim hayatlarına yön vermektedir (Dalaman, 2021; Özer, 2021).

Okul Öncesi Eğitim: Okul öncesi eğitim kurumları 0-72 ay arasındaki çocukların güvenli ve sağlıklı fiziki ortamlarda yetişmesi, çocuğun kültürel özellikleri kazanabilmesi ve çocukların kişiliklerinin sağlam bir yapıya sahip olması adına toplumda sosyal ve yaratıcı bireyler olarak yer almaları için bu alanda eğitim almış uzman kişiler tarafından verilen eğitimidir (Poyraz ve Dere, 2003).

Eğitim Programı: Okul çatısı altında belli yaş gruplarına yönelik; sistemli ve planlı bir şekilde bireylere bilgi, beceri ve yaşantıların kazandırılmasıdır (Demirel, 2006). Gürkan (2005) eğitim programını, öğrencilerin yaşantılarında düzenlemeler yapmak olarak ifade ederken; Ertürk (1993) ise “yetişek” yol gösterme ve okul içi ve dışındaki tüm çalışmalar olarak tanımlamıştır.

Program Değerlendirme: Programın tasarlanma aşamasından itibaren belli periyotlarda gözden geçirilerek eksiklerin belirlenmesi, hedeflere ulaşılma ya da ulaşılmama nedenlerinin tespit edilerek düzeltme, onarma ve program geliştirme işlemlerinin yapılması sonrasında program tasarısı etkililiğinin belirlenmesidir (Saylan, 1995, s.54, akt. Aygören ve Er, 2020). Demirel (2006) değerlendirmeyi, programın etkililiğinin belirlenmesi olarak ifade ederken; Erden (1998) ise ölçme işlemini gerçekleştirdikten sonra ölçme sonuçlarının belirlenen bir ölçütle karşılaştırılarak sonuca ulaşılmasıdır diye belirtmektedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili alan yazın taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

2.1.1. Meslek kavramı. Türk Dil Kurumu (TDK) Türkçe Sözlüğünde yer alan meslek kavramı; bireylerin belli bir eğitim görmesiyle kazanmış olduğu bilgi ve becerilerini, para karşılığında hizmet ve mal üretmek adına kurallarına uygun bir şekilde sunmasını sağlayan iş (TDK, 2002) olarak tanımlanmaktadır. Meslek bireylerin ürettikleri yararlı ya da zararlı hizmetleri karşılığında elde ettikleri kazanç, eğitimle elde ettikleri bilgi, beceri ve etik değerler olarak (Kuzgun, 2000) söylenebilir. Yine meslek, toplumsal hayatta büyük bir iş bölümü gerektiren ayrıca ileri derecede yüksek statü içeren profesyonel yapı içermektedir (Sönmez, 2001).

Meslek, insanların ve toplumların ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli olan bir iş bölümü ve uğraş olarak ifade edilmektedir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997).

Meslek seçimi benliğin yansıması olarak söylenebilir. Eğer bireyler kendi kişilik özelliklerine uygun meslekler seçerlerse hayattan daha çok doyum alabilecekken; uygun mesleği seçemezlerse de hayatlarında birçok olumsuzlukla karşılaşabileceklerini söylemek mümkündür.

Telman (2000)'a göre, meslekler insan için farklı anlamlar içermektedir.

1. Meslek, insana toplum içinde belli bir yer sağlar.
2. Meslek, kişiye sorumluluk yükler. Sorumluluk bilinci mesleki olgunluk sağlar.
3. Meslek, insanın kendini gerçekleştireceği bir olgudur.
4. Meslek, insanın gerçekleştirebileceği performansı ortaya koyar.
5. Meslek, yaşamı anlamlı kılar.
6. Meslek, bireyin kendini gerçekleştirdiği bir yerdir.
7. Meslek, bireyin olgunlaşmasını sağlar ve onun yaratıcı olmasına olanak sağlar.
8. Meslek, kişiye ekonomik özgürlük sağlar.
9. Meslek, bir statü sembolüdür (akt. Demirel, 2016 s.19).

Maddelerden anlaşıldığı üzere meslekler bireyleri sosyal, ekonomik, kişisel ve kariyer yönünden olmak üzere birçok açıdan geliştirmektedir.

2.1.2. Meslek seçimi. Meslek seçimi; bireylerin kendi kişilik özellikleri doğrultusunda ilgi duydukları ve severek yapacakları, aynı zamanda kriterlerine uygun durumların değerlendirilmesi sonucunda gerçekleşen tercihler olarak ifade edilebilmektedir. Kişilerin kendi özelliklerine uygun meslekleri seçmemesi durumunda geri dönüşün zor hatta bazen imkânsız olduğu (Kuzgun, 2000) söylenilmektedir. Bu yüzden bireylerin meslek seçerken yaşamları boyunca keyifle yapacakları, ilgilerine, yeteneklerine ve ihtiyaçlarına uygun meslek seçmeleri hem kişinin kendisi için hem de toplum için faydalı olacağı düşünülmektedir (Karaca, 2013) .

Bireyin meslek seçimini; ailenin benimsediği değerler, sosyoekonomik yapısı, statüsü ve anne- baba ya da öğretmen tarafından yapılan yönlendirmelerin (Dağ, 2010) yanı sıra bireyde var olan dışsal sebepler ve mesleğe kendi tercihleri ile yönelimleri de etkilemektedir (Çermik, Doğan ve Şahin, 2010).

2.1.2.1. Meslek seçimini etkileyen faktörler. Kişilerin meslek seçimlerini kişisel özellikleri, yetenekleri, ilgi alanları, deneyimleri ve geleceğe dair planları etkilemektedir (Demirel, 2016; Demir Sarıer, 2020). Meslek ve kariyer seçimini etkileyen bazı unsurlar şu şekilde ifade edilebilir:

2.1.2.1.1. Yetenekler. Yetenek, bireyde doğuştan var olan özelliklerin çevreyle etkileşime girmesi sonucu bireyin bilgi ve becerilerinde meydana getirdiği değişme ve yenilikler olarak (Kuzgun, 2000) ifade edilmektedir. Bireyin öğrenebilmesi genel yeteneğini, özel bir alana karşı olan eğilimi ise kişinin özel yeteneğini göstermektedir (Demirel, 2016).

2.1.2.1.2. *Kişilik*. Kişilik, kişilerin geleceğe dair kararlar alırken kendi inançlarını ve ilkelerini bilerek mesleki seçimler yapması olarak (Çınar, 2011) tanımlanmaktadır.

2.1.2.1.3. *İlgiler*. Bireyin olaylar, kişiler veya durumlara karşı takınmış olduğu tavır ya da hoşlanıp hoşlanmama durumu olarak ifade edilmektedir. Kişilerin ilgileri 20 ile 25 yaşları arasında daha çok değişime uğradığı için bu yaşlarda meslek seçiminde daha dikkatli olunması gerektiğini (Kuzgun, 2000) söylemektedir.

2.1.2.1.4. *Öz Yeterlilik*. Öz yeterlilik, bireyin kendini algılama biçimiyle ifade edilir ve zamanla olgunlaşan bir kavramdır. Mesleki algılamayı sağlayan bireyin ilgi ve tutumlarından oluşmaktadır (Dağ, 2010).

2.1.2.1.5. *Değerler*. Değerler, geleceğe dair tercihlerde bireylerin sahip olduğu inanç ve ilkelerdir. Kişiler meslek seçerken değerlerini göz önüne alarak meslek tercihi yapmalıdırlar (Çınar, 2011).

Meslek seçerken toplumsal ve kültürel değerleri olan (eğitimsel imkânlar, elde edilen maaş, saygınlık, çevresel yaşantılar, bağımsız olarak bir iş yapabilme, güvenlik, lider olma özelliği ile başkalarına yardımcı olma gibi unsurlar) bireyin meslek seçimlerini etkilemektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda öğretmenlik mesleğinin seçiminde, bireylerin mesleğe karşı takındıkları olumlu tutumlarda; cinsiyete uygun özellikler, öğretmenlerin, anne ve babalarının görüşleri ile ayrıca sosyoekonomik imkânların da etkili olduğu söylenebilir (Çeliköz, 2004).

Kepçeoğlu (1994)’na göre meslek seçimini etkileyen bazı etmenler şu şekilde sıralanmaktadır. Bunlar;

1. *Biyolojik Etmenler*: Bireyin sahip olduğu fiziksel özelliklerden (cinsiyet, beden durumu, görme ve işitme özelliklerinden) oluşmaktadır.
2. *Sosyolojik Etmenler*: Kişinin sahip olduğu duyguları, değerlerinin yanı sıra ailesi ve ailesinin sosyallik düzeyi, arkadaş çevresi, yakın arkadaş ilişkileri, çevresinde yer

alan kişilerin beklentilerinin yanında çevresindeki kişilerin kişiye uyguladığı baskıları ve yakın ilişkide bulunduğu diğer kişiler yer almaktadır.

3. Psikolojik ve Fiziksel Etmenler: Bireyin sahip olduğu duygularını, değerlerini, ilgilerini, yetenekleri ve ihtiyaçlarını kapsamaktadır.

4. Ekonomik Etmenler: Bireyin ailesinin sahip olduğu ekonomik durum, çevrede ya da ülkede yer alan genel ekonomik düzey, teknolojik olarak var olan gelişmelerin bireyin ihtiyaçlarını etkilemesi olarak ifade edilmektedir.

5. Politik Etmenler: Mesleğe girme imkânları ile meslekte iş bulabilme durumları, eğitim ve yetiştirilme fırsatlarından oluşmaktadır.

6. Şans ile İlgili Etmenler: Çevrede gelişen doğal afet gibi beklenmedik olaylar ve savaşlardır.

Bu maddelerden de anlaşılacağı üzere; bireylerin meslek seçiminde içinde bulundukları sosyal çevrenin, ruhsal ve bedensel özelliklerinin, ekonomik imkânlarının, sahip oldukları siyasal görüşleri ile birlikte şans faktörünün de etkili olduğu görülmektedir.

2.1.3. Öğretmenlik mesleği. İnsanlığın var olduğu andan itibaren eğitim kavramı yer almaktadır. Çünkü bireyler geçmiş dönemlerde doğaya karşı bilgi ve becerilerini geliştirmek için son zamanlarda ise kendilerini geliştirme ihtiyaçlarından dolayı eğitime gereksinim duymaktadırlar. Bu sebeple öğretmenlik mesleği de insanlık tarihinin başladığı dönemden itibaren halen daha önemli bir meslek olarak varlığını sürdürmektedir (Aydın, 2009).

Öğretmenlik mesleği; eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik boyutlara sahip aynı zamanda alanında özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren profesyonel statüde bir uğraş alanı olarak (Hacıoğlu ve Alkan, 1997, s.23; Erden, 2001) tarafından ifade edilmektedir.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili alanyazında birçok tanım bulunmaktadır. Bunun sebebi öğretmenlik mesleğine yönelik beklentilerin yüksek olmasından kaynaklanabilir. Öğretmenlik mesleği ile ilgili genel anlamda iki tür tanım yapılmaktadır. Birinci

tanım, daha çok öğretmenlerin çocuklara bildiklerini aktarmasıdır. Bu tanım geleneksel bir ifade olduğundan dolayı son zamanlarda pek kabul görmemektedir. Fakat ikinci tanım ise, bilgi ve becerileri kazanmak isteyen kişilere, bu bilgi ve becerileri kazandırmak adına gerekli olan yolları ve kaynakları gösteren meslek grubu olarak ifade edildiğinden dolayı bu tanım diğerine göre daha çok tercih edilmektedir (Gür, 2010).

Atatürk'ün düşünce sisteminde yer alan öğretmenlik mesleği yeni nesillerin yetiştirilmesinden sorumlu önemli bir meslek olarak görülmektedir (Sönmez, 2001). Bu yüzden öğretmenlere daha çok görev ve sorumluluklar düştüğünü (Aydın, 2009) ifade etmektedir. Öğretmenler öğrencilerini yetiştirirken; özverili, akıllı, yaratıcı, bilgili, çalışkan, yapıcı, değişim ve gelişmelere açık, demokrasiyi benimseyen, hukuk devletinin belirtilen niteliklerine sahip, vatanını ve milletini seven, koruyan ayrıca yücelten bireyler yetiştirmeyi amaç edinen kişiler olmalıdırlar (Sönmez, 2001).

Toplumca kültürel, sosyal ve ekonomik olmak üzere birçok açıdan kalkınmanın gerçekleşmesi için her alanda nitelikli elemanların yetiştirilmesi gerekmektedir. Bunun içinde maddi ve manevi değerlerin tüm toplumlara yayılıp benimsenmesi öğretmenlerin verecekleri eğitimle mümkün olacağını (Aydın, 2008) belirtmektedir.

Öğretmenlik mesleği geçmiş zamanlardan itibaren var olmasına rağmen profesyonelleşme süreci ise daha yeni gerçekleşmektedir. Herkesin öğretmenlik mesleğini yapabileceği kolay bir meslek olduğu yönünde düşünülse de sanılanın aksine öğretmenlik aslında uzmanlık isteyen bir meslek dalı olup öğretmen olmak için kişilerin özel bilgi, beceri alanlarına sahip bireyler olması gerektiği inancı ortaya çıkmaktadır (Erden, 2001). Bu gibi özellikler öğretmenlik mesleğini özel ve ayırt edici kılmaktadır (Aydın ve İşlek, 2022). Öğretmenlerin ilk olarak alan bilgisi, genel kültür ve genel yetenek alanlarında iyi olmaları ayrıca pedagojik formasyon ve eğitim bilimleri derslerini alarak öğretecekleri konularda da bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin neyi, nasıl, hangi yöntemi kullanarak öğreteceklerini bilmeleri ve öğretme sürecinin yönetimi hakkında bilgi sahibi olmaları da aldıkları mesleki eğitim sonucunda gerçekleşmektedir. Öğretmenlik mesleğini yapacak kişilerin sürekli olarak kendini geliştirmeleri ve yenilemeleri gerektiğini (Eskicumalı, 2004) tanımlamaktadır.

Öğretmenler; bireyleri toplum yaşamına hazırlanmakta, bireylerin eğitim öğretim hayatı boyunca onlara yol göstermekte ve rehberlik etmektedirler. Öğretmen bireylerle sağlıklı ve etkili iletişim kurarsa (Kara, 2012) bu konuda gerekli sorumluluklarını yerine getirirse öğrencilerine de iyi bir rol model olacaktır (Sekman, 2021).

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin meslekleşmesi adına birçok çalışma bulunmaktadır. Bunlardan biri olan Erden (1998)’in yaptığı çalışmada öğretmenlik mesleğinin meslekleşmesini sağlayan şartlar (akt. Doğan, 2019, s.10-11) şu şekildedir:

1. Öğretmenlik mesleğinin tanımlanmış bir hizmet alanı olması ve o alanda hizmet vermesi.
2. Öğretmenler meslekleri gereği yetiştirmiş olduğu öğrencilerine, ailesine, topluma ve devletine karşı sorumlu olması.
3. Öğretmenlik mesleği yeterince geniş ve yaygın bir çalışma sahasına sahip olması.
4. Öğretmenlik mesleğini yapmak için belli bir uzmanlık bilgisi ve becerisi gerekmektedir.
5. Öğretmenlik mesleğini yapabilmek için örgün mesleki eğitiminden geçmiş olma.
6. Öğretmenlik mesleğinin mesleksi bir kültüre sahip olması.
7. Öğretmenlik mesleğine girebilmek için belirli kriterlere sahip olma ve seçimlerden geçme.
8. Öğretmenlik mesleğini toplumun ve devletin kanunen meslek olarak tanınması ve kabul etmesi.
9. Öğretmenlik mesleğinin mesleksi ahlak kurallarının olması.
10. Öğretmenlik mesleğinin meslek kuruluşları şeklinde örgütlenmesi.
11. Öğretmenlik mesleğinin mesleksi maksatlı süreli yayın organına sahip olması.
12. Öğretmenlik mesleğinin yönetmeli, tüzü, yasal statü ve güvenceye sahip olması.
13. Öğretmenlik mesleğini yalnızca mesleğin eğitimini almış veya yeterliliğine sahip kişilerce yapılmasının kanunla kesinleşmiş olması.

Bu maddelere göre öğretmenlik mesleğinin meslekleşmesinde öğretmenlik; topluma, bireylere karşı görev ve sorumluluklarını bilen, mesleki ahlak kurallarını ve kültürünü uygulayan, alanlarında uzman olarak örgün eğitim alan, yasalarda belirtildiği gibi sadece mesleki eğitim almış kişilerce sunulan eğitim hizmeti olarak ifade edilebilir.

2.1.4. Öğretmenlik mesleğinin özellikleri. Tüm mesleklerin kendine özgü özellikleri olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de özellikleri bulunmaktadır. Erden (2001)'e göre öğretmenlik mesleğini genel olarak devlet memurlarının ya da daha alt sınıfta gelire sahip olan ve statüsü düşük kişiler tercih etmektedir. Öğretmenlik mesleğinin, özel uzmanlık bilgi ve becerileri kapsamının yanı sıra bazı yeterliliklere de sahip olması gerektiği (Şişman, 2006) tarafından ifade edilmektedir.

Sünbül (2002) daha bilimsel yaklaşımla mesleki özellikleri kişisel, alan ve eğitsel yeterlilik olarak üç kategoride değerlendirmektedir.

2.1.4.1. Kişisel yeterlilik. Yeterlilik, bireyin bir işi gerçekleştirebilmek için sahip olduğu bilgi ve beceriler olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlik mesleğinde yeterlilik ise öğretmenlerin bu mesleği yapabilmek adına sahip olması gereken bilgi ve becerilerden oluşmaktadır. Bu bilgi beceriler ise öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik mesleği, alan bilgisi ayrıca genel kültür alanındaki derslerin eğitimi ile kazanılmaktadır (Celep, 2004). Öğretmenlerin; sosyal ilişkilerinin gelişmiş olması, ses tonlarını ve beden dillerini iyi kullanabilmesi, etkili iletişim kurabilmesi, öğrencilerini ve öğretmenlik mesleğini sevmesi, çocuklar arasında ayırım gözetmemesi, çocukların ders esnasında sıkıldıkları noktalarda onlara şakalar ve espriler yaparak dikkatlerini toplaması meslek hayatlarındaki başarılarının artmasını sağlayacağını (Demirel, 2016; Demir Sarier, 2020) belirtmektedir.

Öğretmen olabilmek için kişilerin öncelikle çocukları ve öğretmenlik mesleğini sevmeleri gerekmektedir. Çünkü bu mesleği ve çocukları sevmeyen kişilerin bu meslekte başarılı olmaları ayrıca çocuklarla samimi ilişkiler kurmalarının da oldukça zor olduğu söylenebilir. Öğretmenler çocuklar arasında ayırım gözetmeksizin tüm çocuklara eşit yaklaşarak ve sıcak ilişkiler kurmalıdır. Öğretmenlerin, eğitim ve öğretim sırasında öğrencilerin dikkatini çekmek adına dilini, jest ve mimiklerini yerinde kullanmaları gerekmektedir (Eskicumalı, 2002). Öğretmen çocukların ailevi olmak üzere genel tüm sorunları ile ilgilenmelidir. Öğrencilerin olumsuz davranışlarından ziyade olumlu davranışlarına odaklanmalı ve onlara örnek bir lider, rol model olmalıdırlar (Eskicumalı, 2011). Bundan dolayı öğretmenlerin sahip olması

gereken kişisel özellikler bulunmaktadır. Öğretmenlerin kişisel özelliklerini (Gündüz, 2005, akt. Demir Sarier, 2020, s.16) şu şekilde açıklamıştır:

1. Kabul edilebilir bir kişiliğe sahip olma,
2. Sağlıklı olma,
3. Açık fikirli olma,
4. Kendine güven duyma,
5. Mesleki ve demokratik ideallere bağlı olma,
6. Sürekli öğrenme ve gelişmeye açık bulunma,
7. Normalin üzerinde zihinsel yeteneğe sahip olma,
8. Ahlaki yönden gelişmişliğe sahip olma
9. İletişim becerisine sahip olma,
10. Hoşgörülü olma ve sevgi, saygı içerisinde davranma,
11. Sabırlı olma,
12. Esprili olma,
13. Adil olma ve objektif olma,
14. Başkalarının gelişmesine yardımcı olmaktır.

Bu maddelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin; sosyal, aktif, üretken, öz güveni yüksek, değişik düşüncelere açık, tüm çocuklara eşit davranan, tarafsız, ahlaki özelliklere sahip, sürekli olarak kendilerini geliştiren, mizahi yönü gelişmiş ve çocuklara karşı nazik davranan bireyler olmaları gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin bu kişisel özelliklerinin mesleki hayatlarında başarılı olmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

2.1.4.2. Alan yeterliliği. Alan yeterliliği, öğretmenlerin akademik eğitimleri boyunca mesleki ve konu alanında elde ettikleri bilgilerin yeterlilik düzeyi olarak (Sünbül, 2002) ifade edilmektedir. Öğretmenler üniversitelerde aldıkları eğitimler neticesinde öğrendikleri bilgi ve becerileri formal yollarla okullarda öğrencilerine aktarmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerini eğitebilmeleri için alanlarında uzman olmaları gerekmektedir (Demir Sarier, 2020).

2.1.4.3. Eğitsel yeterlilik. Öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin daha nitelikli ve başarılı geçmesi adına formal eğitimler sırasında uyguladıkları etkili

öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi sırasındaki tutumları, disiplinler arası geçişleri yaparken ki durumlarının yanında ders sırasında kullandıkları araç gereçlerde eğitsel yeterlilik olarak ifade edilmektedir (Sünbül, 2002). Eğitim ve öğretim sürecince öğretmenler eğitsel yeterliliğe ne kadar çok sahip olurlarsa eğitimde de o oranda başarı sağlanabilecektir (Demir Sarıer, 2020).

2.1.5. Tutum. Davranışların temelini oluşturan tutum kavramıyla ilgili alanyazın da birçok tanıma ulaşmak mümkündür. Erdoğan (1999) tutumu, kişilerin dünyayı algılayış ve yorumlamalarıyla gerçekleşen duygu, düşünce ve davranışlar olarak ifade etmektedir. Tezbaşaran (1997)'a göre tutum, nesneye ve olaylara karşı olumlu ya da olumsuz yönleriyle bakabilmektir. Bireylerin çevresinde gerçekleşen olaylardan elde etikleri yaşam tecrübelerinin; inançlarını ve olaylara yaklaşımlarını şekillendirmesi de tutum olarak (Yenilmez ve Özabacı, 2003) tanımlanmaktadır.

Yine tutum kavramı; insanların nesnelere olaylara karşı duygusal, davranışsal ve zihinsel olarak tepki verebilmesidir (İnceoğlu, 2011). Bu tanımlarından elde edilen bilgilere göre tutum, kişilerin toplumlara yönelik eğilimi olarak görülmektedir. Bu yüzden bireylerde tutumun oluşmasında toplumsal olgular yer almaktadır (Doğan, 2013).

2.1.6. Tutumun ögeleri. Bilişsel öge: bireyin tutuma dair inançlarını; duyuşsal öge: bireyin tutuma karşı duygularını; davranışsal (hareketsel) öge ise: bireyin tutuma karşı göstermiş olduğu tepkiyi belirten üç bağlamdan oluşmaktadır (Silah, 2000; Güdek, 2007; Bodur, 2006). Bu ögeler şu şekilde açıklanabilir:

2.1.6.1. Bilişsel (zihinsel) öge. Bilişsel öge zihinsel öge olarak da ifade edilmektedir. Bilişsel öge tutum konularının gerçeklikle ilişkili olan bilgi ve inançları kapsamaktadır. Bireyin olaylar ve olgular karşısında sergilediği davranışlarındaki düşünce ve bilgilerini içermektedir. Bilgiler ve düşünceler deneyimleme yoluyla olabileceği gibi aynı zamanda araştırma ve duyumlarla da kazanılabilmektedir. Bu yüzden bilgiler ve düşünceler gerçek tutumu yansıttığı sürece sağlamlılık özelliği

göstermektedir. Eğer yansıtamazlar ise tutumlarında bu bilgi ve düşüncelere göre değişiklik göstereceğini (Baysal, 1980) belirtmektedir. Tavşancıl (2010)'a göre, bireyler gerçeklik içermeyen konularda tutum kazanamamaktadır. Yani elde ettikleri bilgiler ne kadar gerçek ise o kadar çok kalıcı tutumlar sergilemektedirler. İnsanların yaşadıkları doğrultusunda bir objeye karşı olan bilgileri değişirse tutumları da değişecektir. Mesela reklamlar da tanıtılan bir aracın iyi olduğunu duyduktan sonra alınıp kullanılması neticesinde aracın söylenenler kadar iyi olmadığını fark edilmesi kişinin araca olan tutumunu da değiştirecektir.

2.1.6.2. Duyuşsal öge. Bireyin tutum kavramı karşısında takınmış olduğu tavır duygularından oluşmaktadır. Bu öge diğer ögelerden ayrı olarak ele alınmaması gerekmektedir. Çünkü bireyin yaşadığı deneyim ve biriktirdiği bilgi, düşünce birikimlerine karşılık olumlu veya olumsuz tutumlar sergileyebilmesi için yaşamı boyunca elde ettiği tecrübelerin önemli olduğu belirtilmektedir. Duyuşsal öge bireyden bireye göre değişiklik göstermektedir. Kişinin daha önceden uyarıcı ile kurduğu iletişim olumlu ya da olumsuz duygular yaşamasına neden olmaktadır (Bozca, 2015).

Duyuşsal öge ayrıca bireyin değerler sistemi oluşturmasına yardımcı olmaktadır. Bireyin çevresindeki olay, durum, kişi veya nesnelere karşı oluşturduğu değerleri kişinin iletişim sırasında kullanmış olduğu tutumu da belirlemektedir. Duygusal davranış hoşla giden veya gitmeyen davranışlar olarak temelinde olumlu ya da olumsuz duyguları ifade etmektedir. Bu duygular ilişki kurmak ya da ilişki kurmamak eylemlerini içermektedir. Normatif davranışlar ise doğru davranışların ne olması gerektiği konusunda daha çok akıl, mantık, yargıları ve öngörülerini kapsamaktadır (İnceoğlu, 2011).

2.1.6.3. Davranışsal (hareketsel) öge. Bireylerin oluşturmuş oldukları inanç ve bilgiler doğrultusunda bir obje ya da nesneye karşı pozitif veya negatif bir şekilde nasıl hareket edeceğini belirleyen tutumdur. Bu tutum kişinin davranışının şekillenmesinde etkili olmaktadır. Bireyin duygularının etkisinde hareket etmesi de

tutum sayesinde olmaktadır (Duman, 2018). Tutum pozitif ise, birey davranışında o yönde harekete geçecektir (Üstündağ, 2001).

Davranışsal öge, bireylerin objelere karşı tutumlarının sözel veya hareketli olacak şekilde gözlenebilen davranış eğilimlerini içermektedir. Bireyin sahip olduğu alışkanlıkların yanı sıra tutumla birebir ilişki içermeyen tutumsal özelliklerden davranış eğilimleri de etkilenmektedir. Bu yüzden davranışlar normatif ve duygusal davranış olarak iki türde ele alınmaktadır (İnceoğlu, 2011).

2.1.7. Tutumun özellikleri. Tutumun öğeleri ve özellikleri belli farklılıklar göstermektedir. Bu özellikler şu şekilde ifade edilebilir:

2.1.7.2. Güç derecesi. Tutumlar belli güçlere sahiptir. Bu güç üç ögenin toplam gücünden oluşmaktadır. Kalıplaşmış olan tutumların gücü yüksektir. Çünkü bu tutumları değiştirmek zor olabilmektedir (Demirel, 2016).

2.1.7.2. Merkezilik ve diğer tutumlarla ilişkisi. Tutumlar birbirleriyle ilişki halindedirler. Bu ilişki bazı tutumlar arasında sıkı bazıları arasında ise kopuk olarak gerçekleşebilmektedir. Bazı bireylerin tutumlarında merkezileşme görülmektedir. Merkezileşme kişinin yaşam tarzını ve davranışlarını baskı altına alarak bilişsel ve duygusal yönden etkilemektedir. Bu durumda Demirel (2016) tarafından idoloji kavramı olarak tanımlanmaktadır.

2.1.7.3. Karmaşıklık. Tutumun öğeleri karmaşık ve yalın olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Eğer bir tutum karmaşık ise ögesi de karmaşık olmakta eğer bir tutum yalın ise ögesi de yalın olmaktadır (Demirel, 2016).

2.1.7.4. Tutumlar arası tutarlılık. Kişinin tutumu ile başka tutumlar arasında olan tutarlılık derecesi önemlidir. Genel olarak kişiler tutumlarıyla, tutarlı olma derecesine sahipken var olan tutarlılık ise tutumların varlığını sağlamakta yeterli

olmayabilir. Bu nedenle tutarlılık somut olarak tekrar tekrar ölçümler içermelidir (Demirel, 2016).

2.1.7.5. Ögeler arası tutarlılık. Genellikle ögeler arasında tutarlılık gözlenmektedir. Eğer tutum güçlü yapıya sahipse ögeler arası tutarlılık da güçlü olmaktadır. Bazen tutumlar güçlü değilse ögeler arası tutarlılık da oluşmayabilir. Tutumlar arası tutarsızlık oluşursa bu durum ögeler arasında da tutarsızlığa sebep olup tutumun değişmesine yol açabilecek bir sorun oluşturmaktadır. Bu tutarsızlık sonucunda da davranışsal ögenin oluşması engellenecektir (Kağıtçıbaşı, 1988).

2.1.8. Tutumun işlevleri. Tutumun beş temel işlevi bulunmaktadır. Bunlar:

- 1) Kişi için bilgi birikimi sağlarlar.
- 2) Kişinin hedeflerine ulaşma sürecinde araçsal rol oynarlar.
- 3) Kişinin hedeflerine ulaşmasında uygun rol ve yöntemleri seçmesine yardımcı olurlar.
- 4) Kişilerin değer yargılarına göre seçim yapmalarına katkıda bulunurlar.
- 5) Kişinin, algılamasının dış etkenlerden olumsuz etkilenerek yön değiştirmesine veya bozulmasına engel olarak algıda tutarlılığın sağlanmasında etkili olurlar (Demirel, 2016; s.10).

Tutum işlevi genel olarak; kişiye seçimler yapması için yol göstermekte, olumsuz durumlardan kurtulmasını sağlamaktadır. Ayrıca bireylerin öğrenme düzeylerini artırarak kendileri için uygun olan seçimler yapmasına olanak sağlamaktadır.

Tutumların işlevlerini;

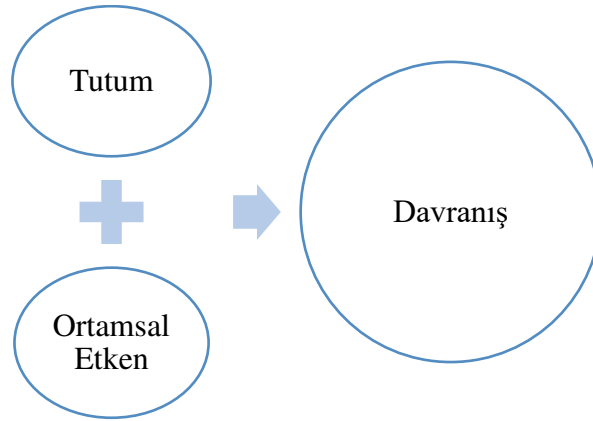
- 1) “Araçsallık (uyumsal- yarar) işlevi
- 2) Ego- savunmacı işlevi
- 3) Değer ifade edici işlevi
- 4) Bilgilendirme işlevi” olarak (İnceoğlu, 2011, s.44-45) ifade etmektedir.

Tolan, İsen ve Batmaz (1985) tutumun işlevlerini “tutumların yararlı işlevi, tutumların benliği koruma işlevi, tutumların benlik açıklayıcı işlevi ve tutumların bilgi kazandırıcı işlevi” olarak belirtmişlerdir. Bunlar şu şekilde açıklanmıştır:

1. Tutumların Yararcı İşlevi: Tutumlar bireylere faydalı olan bilimsel gerçeklikleri içeren araçsal özelliklere sahiptirler. Amaç en az cezayı alıp en fazla ödülü kazanabilmektir. Bu yüzden birey ödül kazanmak için ödüle ulaştıracak olan durumlara karşı olumlu yaklaşmaktayken ceza almasına sebep olacak durumlara karşı ise olumsuzluk davranışlar sergilemektedir (Sakallı, 2013).
2. Tutumların Benliği Koruma İşlevi: Tutumlar kişiyi öğrenmek ve tanımak istemediği durumlardan korumaktadır. Tehlikeli durumlara karşı bireyin kendini ve benliğini koruma altına almasını sağlamaktadır (Sakallı, 2013).
3. Tutumların Benlik Açıklayıcı İşlevi: Bireyin sahip olduğu kişisel değerlerini, özelliklerini, psikolojik olarak var olan kişisel kimliğini ve kendini ifade ederken kendisinde var olmasını istediği özelliklerini algılaması olarak ifade edilmektedir (akt. Demirel, 2016).
4. Tutumların Bilgi Kazandırma İşlevi: Bireylerin karmaşık olan dış dünyayı algılamasını sağlayan tutumun bilgi kazandırma işlevidir (Karahana, 2005). Birey yeni bilgiler elde ettikçe var olan bilgiler değişmeye veya gelişmeye başlayacak bu durum tutumların da değişmesine sebep olacaktır (Argın, 2013).

2.1.9. Tutum ve davranış ilişkisi. Tutumlar davranışlarla gözlenebileceği gibi gözlenemeyen davranışlar olarak da kişide yer almaktadır. Gözlenemeyen davranışlar tutum olarak bireyin davranışlarına olumlu veya olumsuz şekilde yansımaktadır (Çetin, 2003). Tutum doğrudan gözlenmezken kişinin zorlanmadığı durumlarda davranış haline gelebilir. Bireyin içinde bulunduğu ortam bireydeki tutumsal davranışları etkilemektedir (Kağıtçıbaşı, 1988).

Tutum; kişilerin davranışlarında tepki, ön yargı, taktik ve stratejileri belirlemektedir. Tutum değişikliklerinin sağlanması adına oransal ve yöntemsel çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar sayesinde kişilerde istenilen tutum davranışlarının oluşması ve şekillenmesi için önlemler alınabilir (İnceoğlu, 2011).



Şekil 1. Tutum- Ortam- Davranış İlişkisi (Kaynak: Kağıtçıbaşı, 1988, s. 96)

Şekil 1’den anlaşılacağı gibi, tutum ile ortamsal etkenin davranışı ortaya çıkardığını söylemek mümkündür.

2.1.10. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum. Tutum, insan davranışlarına ve insanların olaylara karşı verdikleri tepkiler ifade olarak edilmektedir (Arkonaç, 2001). Öğretmenlerin eğitim hayatında benimsedikleri tutumları eğitimin olumlu veya olumsuz olmasına sebep olmaktadır. Öğretmenler mesleklerine ilişkin olumlu tutuma sahip olduklarında yüksek düzeyde aidiyet duygusu benimserken olumsuz tutuma sahip olduklarında ise düşük düzeyde aidiyet duygusu taşımaktadırlar (Öztaş, 2010). Olumlu tutuma sahip olan öğretmenlerin aidiyet duyguları yani mesleklerini benimsemeleri daha iyi durumda olacağı için mesleği icra ederken daha mutlu olacaklardır (Mc Ginnis, Kramer, Roth-McDuffie, Watanabe, 1998, akt. Seferoğlu, 2004). Öğretmenler işlerini ne kadar çok severek yaparlarsa o oranda başarılı olacaklar ve işini severek yapmalarından dolayı da iş doyum oranları da aynı düzeyde artış gösterecektir (Tanrıöğen, 1997; Tufan, 2016).

Yeniliği sorgulayan, yaratıcı olan, tek tip düşüncüyü benimsemeyen, gelişmeye açık, bilimselliğe önem veren öğrenciler yetiştirmek öğretmenlerin tutum ve hareketleri ile gerçekleşmektedir (Özkan, 2004). Diğer meslekler objektif konularda faaliyet gösterirken öğretmenler birey ve onların hareketleriyle ilgilenmektedir. Bu yüzden öğretmenlik mesleği her üniversite mezunun yapabileceği bir iş olmadığı gibi öğretmenlerin yetiştirilmesinde öğretmenlik mesleği tutumlarına da önem vermek gerekmektedir (N. Semerci ve Ç. Semerci, 2004). Öğretmenlik mesleğinde başka

mesleklerde olduğu gibi sadece ilgili alanda bilgi, beceri yani uzmanlık sahibi olmak yetmez bunun yanında öğretmenlerin tavır ve hareketleri meslek başarısını etkilerken öğretmenlik niteliğini de etkilemektedir. Ayrıca öğretmenler bilgi becerilerinin yanı sıra davranışlarında da samimi, içten, sabırlı, hoşgörülü ve pozitif düşünen kişiler olmaları gerekmektedir (Güçlü, 2000). Öğretmenler öğrencilerinin fikirlerini, bakış açılarını, düşüncelerini, hareketlerini, duygusal eğilimlerini etkiledikleri için onlara ve topluma rol model yani yol gösterici olmalıdırlar (Ataünal, 2003; Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz ve Pilten, 1998; Türkoğlu, 2002; Sözer, 1996).

Öğretmenler ile ilgili yapılan çalışmalar göstermektedir ki öğretmenlerin kişisel yeterlilik durumları öğrencileri eğitim hayatına yaklaştırırken yetersizlik durumları ise öğrencileri eğitimden uzaklaştırmaktadır (Gürkan, 1993). Bu yüzden öğretmenlerin okul faaliyetleri, öğrenci ve meslektaşlarına yönelik ilişkileri, sınıf ortamındaki tutumları öğrenciler üzerinde çok etkili olmaktadır (Küçükahmet, 1976).

Büyükkaragöz ve Çivi (1999)'ye göre, öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışları üç grupta toplanmıştır. Bunlar; otoriter tutum, ilgisiz tutum ve demokratik tutumdur. Her öğretmen bu tutumlardan birinde yer almaktadır.

2.1.10.1. Otoriter öğretmen. Otoriter tutumlu öğretmen, öğrencilerine sürekli olarak zorbalık uygulayandır. Bu tutuma sahip olan öğretmenler öğrencilerine güven duymadıkları gibi onların fikirlerine de değer vermemektedirler. Sınıfların da gerginlik, korku, çekingenlik ve bağıllık yöntemini kullanarak başarılı olduklarından dolayı otoriter tutumlarına devam etmek istemektedirler. Otoriter öğretmenler kendilerine yapılan hiçbir eleştiriye açık olmamakla birlikte eleştiri karşısında da çok öfkelenmekte ve değerlendirmeleri de tarafsız bir şekilde yapamamaktadırlar (Oğuzkan, 1985). Otoriter öğretmen tutumuna sahip öğrencilerin davranışlarında saygısızlık, huysuzluk, özensizlik bununla birlikte öğrenciler arasında düşmanca düşünceler de artış, güven duygusu ve girişimcilik özelliklerinde azalma gözlenmektedir. Öğretmenler öğrenciler hakkında genel bir bilgiye sahip olduklarını düşünerek hükümlerini kesin bir şekilde verirken ayrıca saygınlıklarını ve öğretecekleri konuyu da düşünmektedirler (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

Öğretmenler, sınıfta ders planının hazırlanmasından sunumuna kadar sorumlu olan yegâne kişiler oldukları için sert tutuma sahiptirler (Tezcan, 1988). Bu öğretmenler, verilen yönergelere itaat bekler, sürekli olarak sınıflarında emir verir, soru sorar, uzun konuşurlar ayrıca cezalar kullanarak ve sıklıkla da eleştiriler yaparak sınıflarında kontrol merkezi oluştururlar (Güçlü, 2000). Bununla birlikte öğrencileri dersten bırakma, düşük notlar verme, dövme veya disipline gönderme gibi davranışlar sergilerler (Tezcan, 1988).

Tezcan (1985) otoriter tutuma sahip öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisini şu şekilde açıklamaktadır:

1. Öğrenci gerçek disiplin içine girmez, öğretmenin disiplin etkisi kalkınca kendini disiplinsizlik içinde bulur.
2. Öğrenci kendisi yani olmak istediği gibi davranamaz.
3. Öğrencide sorumluluk bilinci oluşmaz.
4. Öğretmenin ders esnasında öğrencilere kullanmış olduğu övgüler ve eleştiriler bireysel olarak gerçekleştiği için öğrenciler arasında kıskançlık duygusu oluşmakta bu durumda öğrenciler arasında çatışmaya sebep olmaktadır.
5. Öğrenciler derse aktif katılım sağlamadıkları için özgür bir biçimde düşünme, araştırma, sorgulama ve karar alma gibi özelliklere sahip olamazlar.
6. Ders ezber yöntemi kullanılarak öğrenilir.
7. Öğrencilerde ben duygusu hakimdir.

2.1.10.2. Demokratik öğretmen. Demokratik öğretmenler; öğrencilerine güvenen, seven, onların fikirlerini önemseyen, sınıftaki başarı ya da başarısızlık durumlarını birlikte değerlendirebilen, öğrencilerin eleştirilerine açık, yapıcı, yaratıcı ve öğrenciler arasında ayrım yapmadan onlara tarafsız yaklaşarak öğrencilerin de birbirlerine güven duymalarını sağlayan kişilerdir (Oğuzkan 1985; Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

Öğretmenler sınıfta kontrol merkezi olmadığı için ceza, eleştiri, kısıtlama kullanmaz bu yüzden sınıftaki kuralları öğrencilerle birlikte belirlemektedirler (Başar, 1999;

Sönmez, 2001). Böylece demokratik tutumu benimseyen öğretmenin öğrencileri de daha özgür kararlar alan, sorumluluk sahibi, kendini geliştiren ve ifade edebilen, kişilikli, sosyal ilişkilerinde olumlu özelliklere sahip bireylerdir (Bilgin, 1996; Demirel, 2016).

Öğretmenler sınıflarında demokratik tutumu benimsemelidirler. Demokratik tutuma sahip öğretmen özelliklerinin öğrencilere etkisini Tezcan (1985) şu şekilde ifade etmektedir:

1. Öğrenci kendisi araştırarak, anlayarak ve karar vererek öğrenir.
2. Öğrencide disiplin duygusu oluşur.
3. Öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederler.

Bu maddelere göre öğrencilerin kendilerine ve başkalarına karşı sorumluluklarını yerine getirmesini sağlayan öğretmen tutumu olduğu söylenebilir.

2.1.10.3. İlgisiz (umursamaz), karışmayan, pasif öğretmen. Sınıftaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine rehberlik etmeyen, karışmayan yani yol göstermeyen öğretmen tipidir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999). Sınıfta öğrenme ortamı yeterli olmadığı için öğrenmeye olan güdülenmede zayıf olmaktadır (Tezcan, 1988). Bu tutuma sahip öğretmenlerin sınıflarında hakim olan durum fazla hoşgörü, plansızlık ve düzensizliktir. Öğrenciler sınıflarında oluşan karmaşık durumu sevmedikleri için bu yüzden sınıfta bulunan lider otoriter öğrenci sınıf kontrolünü ele geçirebilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

Tezcan (1985)'na göre ilgisiz öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisini şu şekilde açıklamaktadır:

1. Öğrenciler, ders boyunca sınıfta serbesttirler.
2. Öğrencilerin, derste belli hedeflerinin olmaması öğrenme ve motivasyonlarını düşürmekte hatta bu hedefsizlik hayatlarını da hedefsiz bir şekilde yaşamalarına sebep olmaktadır.
3. Öğrencinin, dersteki disiplinsizliği hayatında da görülmektedir.

4. Öğrenciler, sınıf ortamında aşırı rahat hareket ettiklerinden dolayı hareketleri arkadaşları tarafından kısıtlandığı zamanlarda öğrenciler arasında çatışma çıkmaktadır.

Maddelerden anlaşılacağı üzere bu öğretmenler için; öğrencilerle hiçbir şekilde ilgilenmeyen, sınırsız özgürlükler sunan, çocuklar için öğrenme amaçları oluşturmayan ve sınıftaki düzeni sağlamayan kişiler olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.11. Eğitim ve eğitim programı. Eğitim hayatın her aşamasında önemli olmakla birlikte her geçen zaman içerisinde değerini de arttırmaktadır. Eğitim, bireylerin toplumu ve kendisini farklı açılardan tanınmasını, geliştirmesini sağlamaktadır. Ayrıca eğitimin nasıl gerçekleşmesi gerektiği belirlenerek bireyin ve toplumun ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği ifade edilebilir. Kişilerin, toplumların gelişerek, değişmesi; istenen refah düzeyinin ve ekonomik kalkınmanın sağlanması adına eğitimin kıymetli olduğu söylenebilir. Eğitim kavramı üzerine literatür de birçok tanım yer almaktadır. Bu tanımlardan birkaçı şu şekilde özetlenmektedir:

Eğitim, toplumun bireye direktmesiyle veya bireyin kendi isteği doğrultusunda elde ettiği kazanımlarla birlikte toplum tarafından kabul görülen davranışların bireye kazandırılması olarak ifade edilmektedir (Ertürk, 1988).

Eğitim; bireylerin kültürlerine, değerlerine bağlı olarak yetiştirilmesi ve istendik davranış veya rollerin kazandırılması sürecidir (Çavdar ve Doymuş, 2016). Yine eğitim kavramıyla kastedilen eğitimin planlı ve programlı olarak belli amaçlar doğrultusunda verilmesidir (Aydın, 2009). Bu tanımlar doğrultusunda eğitimin; bireyin kendisini bilgi, beceri, yetenek gibi birçok açılardan geliştirmesini, toplum tarafından kabul edilen istendik davranışlara sahip olmasını sağlayan planlı ve programlı bir süreç olduğunu söylemek mümkündür.

Bireyler geçmişten beri fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamının yanı sıra çevreyi anlamak ve tanımak gibi ihtiyaçlara sahiptirler (Düzgün, 2014). Bireylerin istenilen özelliklere sahip olması, çevreyi anlamlandırma ve 21. yüzyıl ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için eğitime gerekli önemin verilmesi gerekmektedir. Bireylere

kazandırılmak istenen hedefleri belirleyen, eğitimin nitelikli ve verimli olmasını sağlayan eğitim programlarının da bu anlamda değerli olduğu söylenebilir.

Eğitim programları M.Ö. birinci yüzyıldan beri varlığını sürdürmektedir. Julies Ceaser ve askerleri eğitim programı kavramını yarış arabalarının kullandığı pist olarak ifade ederken; Curriculum ise “izlenen yol” olarak belirtmektedir. Böylelikle eğitim programı kavramı somut bir boyuttan soyut bir hal almıştır (Oliva, 1988, akt. Demirel, 2011). Bu kavramın Türkiye’deki öncüsü olan Ertürk ise eğitim programını; öğrenciler için “öğrenme yaşantıları düzeni”, eğitimciler için “eğitim durumları düzeni” kısaca ise “eğitim düzeni” olarak ifade etmektedir (Ertürk, 1979, s.96). Alan yazında eğitim programı kavramı üzerine birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Eğitim programı: konuların belirlenmesi, derslerde kazandırılmak istenen içeriğin sıralanması, öğrenme yaşantılarının okul içinde ve dışında öğrencilere planlı bir şekilde sunulmasıdır (Demirel, 2006). Diğer bir eğitim programı tanımı ise belli bir eğitim kurumu çatısı altında, belli zaman ve sürelerde bireylere kazandırılmak istenen bilgi, beceri, davranış ve tutumlar olarak ifade edilmektedir (Can Gül, 2009). Eğitim programı sürekli olarak kendini yenileyip, güncelleyen, toplumun ve bireyin ihtiyaçlarını karşılamayı amaç edinen çağdaş bir olgudur (Erden, 2010). Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere eğitim programının şu sorulara cevap vermesi gerekir: “Niçin Öğretelim?” sorusu programın öğelerinden “Hedef”i bulmayı, “Ne öğretelim?” sorusu “İçerik” ögesini, “Nasıl Öğretelim?” sorusu “Öğrenme ve Öğretme Sürecini”, “Ne kadar öğretelim?” sorusu ise “Değerlendirme” ögesini bulduran sorulardır. Cevaplanan bu sorular eğitim programının özelliklerini oluşturmaktadır (Demirel, 2011; Küçükahmet, 2009). Bu sebeple eğitimin amacına ulaşması için eğitim programlarının kazandırılmak istenen hedeflere göre ve diğer öğeler göz önüne alınarak hazırlanma gerektiği söylenebilir. Yine eğitim programları “hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ve değerlendirme gibi öğelerinin kazandırılmasını istediği için programları geliştirmek adına eğitim programı değerlendirme çalışmalarının da yapılmasının gerekli olduğu ifade edilebilir.

2.1.11.1. Okul öncesi eğitim. Eğitimde 2005-2006 yıllarında yaşanan yenilikle son zamanlarda geleneksel öğretmen merkezli yöntem yerine, yapılandırmacı öğrencinin aktif olduğu, kendi bilgisini kendisinin yapılandığı ve öğretmenin rehber olduğu bir yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte okul öncesi eğitim programı da bu yaklaşımla güncellenmiştir. Güncellenmiş olan 2013 okul öncesi eğitim programı 21.yüzyıl ihtiyaçlarını karşılayan bireyler yetiştirmeyi, çocuk merkezli, esnek, keşfederek öğrenmeyi ve yaratıcı olmayı sağlayan, öğretmenin de rehber olduğu bir eğitim programıdır (MEB, 2013).

0-72 aylık çocuklara yönelik olan okul öncesi eğitim kavramı üzerine alanyazın da farklı tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlardan biri; 0-72 aylık çocukların dil, bilişsel, motor, öz bakım ve sosyal duygusal gelişimlerinin desteklenmesi ayrıca onlara gelecekte kullanacakları temel bilgi, beceri ve deneyimlerin kazandırılmasıdır. Aynı zamanda çocukların çok yönlü gelişmesini sağlayan, istendik davranışların çocuklara kazandırılmasını destekleyen; çocuğun sosyalleşerek aktifleşmesini ve kişiliğinin gelişmesini içeren diğer bir açıdan da yaratıcılığına katkı sağlayan kritik bir eğitim süreci olduğu ifade edilmektedir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2002; MEB, 2018; Oğuzkan ve Güler, 1983; Yılmaz Bolat, 2011).

Ural ve Ramazan (2007)'a göre; kurumlarda, kurum dışında çocuğun bakım ihtiyacının karşılanması ve gelişim alanlarının her açıdan desteklenmesi için okul öncesi eğitimden yararlanmak her çocuğun hakkıdır. Okul öncesi öğretmenleri tarafından çocuklara verilen bu eğitimle çocukların yaratıcı düşünme becerileri, hayal güçleri, üretici ve özgür olma özelliklerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır (Can Yaşar ve Aral, 2010).

2.1.11.2. Okul öncesi eğitimin önemi. Okul öncesi eğitim çocukların aile eğitiminden, sonra eğitim kurumların da gördükleri bir eğitimidir. Çocukların ihtiyaçlarının karşılanması, bireyin tüm yönleriyle geliştirilmesi, temel alışkanlıkların kazandırılması ve çocukların geleceğe hazırlanması açısından değerlidir (Canbeldek, 2015).

Çocuklar doğdukları andan itibaren aileyle etkileşim halindedirler. Fakat 3 yaş itibarıyla çocukların artık iletişim kurmak amacıyla kendilerine arkadaş aramaya

başladıkları görülmektedir. Aileler bu durumu karşılamada yetersiz kaldıklarını fark ettiklerinde çocuklarının akranları ile oyun oynama ihtiyaçlarını karşılamak üzere bütün çocuklara eşit eğitim imkânının sunulduğu okul öncesi eğitim kurumlarına başvurumaktadırlar (Aral ve diğerleri, Yaşar, 2002).

Okul öncesi eğitim son yıllarda giderek önemini arttırmaktadır. Çocukların güvenli bir ortamda, sağlıklı bir şekilde büyümesi, gelişmesi ve temel ihtiyaçlarının karşılanması, zengin çevre uyarıcıları ile çocuğun olumlu alışkanlıklar kazanması bu eğitimle gerçekleşmektedir. Ayrıca gelişim alanlarının desteklenmesi, eğitim ve öğretim sırasında çocukların eğlenerek öğrenmesi, kendilerini ifade ederek sosyalleşmelerinin sağlanması, aileyi de eğitime katarak çocuğun özgürce yaparak yaşayarak öğrenmesine yardımcı olması açısından da okul öncesi eğitim önemlidir (MEB, 2013).

2.1.11.3. Okul öncesi eğitimin amaçları. Okul öncesi eğitimin 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunuyla, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirtilen amaçları şu şekilde açıklanmaktadır:

1. “Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır” (MEB, 2013, s.10).

Okul öncesi eğitimin evrensel amaçları ise aşağıda sunulmuştur.

1. Toplumsal Amaçlar: Annesi çalışan ailelerin çocuklarına bakarak, çocukların gelişimlerinin desteklemesi, iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve sosyalleşmelerinin sağlanmasıdır.
2. Eğitimsel Amaçlar: Çocuğun duygusal gelişimi desteklenerek çevreye duyarlı davranışların kazandırılmasıdır.

3. Gelişimsel Amaçlar: Çocuğun bilişsel, motor, dil, öz bakım ve sosyal ve duygusal olarak tüm yönlerden gelişimlerinin sağlanmasıdır (Haktanır, 2014; Aral ve diğerleri, 2002).

Bu amaçlardan da anlaşılacağı üzere okul öncesi eğitimin çocukları tüm yönleriyle geliştirmeyi hedeflediği söylenebilir.

2.1.11.4. Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri. Okul öncesi eğitim amaçları dışında, toplum tarafından kabul edilen özelliklere sahip çocuklar yetiştirmek için ayrıca bir takım niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nitelikler belirlenirken çocuğun gelişimsel özellikleri ve kişisel özellikleri de dikkate alınmalıdır (Oktay, 1990). MEB (2013)'e göre ilkeler şu şekilde açıklanmaktadır:

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

17.Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.

18.Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (s. 11).

İlkelerden anlaşılacağı üzere okul öncesi eğitim; çocukların bireysel özelliklerine uygun olarak; bedensel, sosyal, zihinsel, duygusal, dil ve öz bakım gelişim alanlarını, kişilik gelişimlerini, hayal güçlerini vb. alanlarını destekleyen bunu yaparken de ailenin ve rehberlik servisinin işbirliğine ihtiyaç duyan kapsamlı bir eğitim süreci olduğu ifade edilebilir.

2.1.11.5. Okul öncesi eğitimde öğretmen. Öğretmenler, her çocuğun farklı gelişimsel özelliğine ve bireysel farklılıklarına uygun çocuğa tutarlı ve güvenli bir şekilde eğitim veren; çocukların yeterliliklerinin farkında olup bu yeterliliklerinin bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmesini sağlayan; onların toplumsal yeterliliklerini artırarak gelecekteki okul başarılarını olumlu bir şekilde destekleyen; planlı ve programlı olarak eğitim programına göre planlarını uygulayan; çocukları motive eden (MEB, 2013; Köksal ve diğerleri, 2016) ayrıca öğrencilerin yeni fikirler üretmelerini ve hayal güçlerini geliştirmelerini sağlayan kişilerdir (Daştan, 2016; Aydın, 2010).

2.1.11.6. Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programları. Türkiye’deki okul öncesi eğitim ile ilgili yapılan ilk yasa düzenlemesi Tedrisat-i İptidaiye Kanunu ile 23.09.1993 yılında yapılmış olup bu kanunla birlikte anaokulları zorunlu hale getirilerek ilköğretime bağlanmıştır. 1915 yılında ise Ana Mektepleri Nizamnamesi ile anaokulları açılmaya başlamıştır (MEB, 2007, akt. Can Gül, 2009).

Cumhuriyetin ilk yıllarında kadınların da iş hayatına girmesiyle birlikte okul öncesi eğitimin MEB dışında diğer kurumlarda da verilmeye başlandığı görülmektedir. Aynı zamanda okul öncesi eğitim için yapılan ilk yasal düzenlemenin 1923’te yayınlanan “Gebe ve Emzikli Kadınların Çalıştırılması Nizamnamesi” olduğu bilinmektedir. 1952 yılında okul öncesi eğitmeni yetiştirmek amacıyla Ana Okulları Yönetmeliği ve MEB bir komisyon oluşturmuştur. Ayrıca 1952 yılından itibaren

Türkiye’de beş temel programın uygulandığı görülmektedir (Alisinanoğlu ve Bay, 2007).

1952 yılında ilk olarak uygulanan okul öncesi eğitim programında çocuklara kazandırılmak istenen özellikleri içeren “amaçlar” bölümü olmayıp bunun yerine programda “günlük faaliyet şeması”na yer verilmiştir. Günlük faaliyetler şemasında ise öğrencilerin gün içinde yaptıkları kahvaltı, uyku ve oyun saatleri gibi rutin etkinlikler bulunmaktadır. Ekler bölümünde ise oyun, müzik vb. etkinliklerin uygulanışları günlük çalışma programı ile anlatılmaktadır. Ekte yer alan ögeler günlük etkinlik şeması olmakla birlikte 2013 programındaki “öğrenme süreçlerine” benzemektedir. Öğrenme süreçleri: öğretmenlerin belirlemiş oldukları oyun, müzik ya da iş gibi etkinlikleri nasıl uygulayacakları; uygulamada kullandıkları araç gereçleri; araç gereçlerin nasıl kullanılması gerektiği ve öğretmenin uygulamada dikkat etmesi gerektiği noktaların açıklandığı bölümdür. Eğitim programında eğitim ortamındaki araç gereçlerin, bahçe malzemelerinin, okul binasının düzenlenmesi ayrıca okulda verilen eğitimin evde de sürekliliğinin sağlanması için okul aile işbirliğinin olması, çalışmalar esnasında ailelerin de görüşleri alınarak çocukların eksik oldukları noktalar belirlenip ortak görüşler doğrultusunda eğitimin planlaması yapılmaktadır. İyi bir anaokulunun nasıl olması gerektiği konusunda okul, öğretmen ve çocukların sahip olması gereken özelliklerin neler olduğu belirtilmiş olmasına rağmen programda değerlendirme ölçütü konusunda çok fazla bilginin bulunmadığı görülmektedir (Alisinanoğlu ve Bay, 2007; Kantarcıoğlu, 1975).

1989’da oluşturulan MEB okul öncesi eğitim programı uygulanan ikinci program olmasıyla birlikte bu programda 4-5 yaş grubu için “amaçlar” ögesi bulunmaktadır. Programda ki amaçlar; sosyal - duygusal gelişim, beden- hareket gelişimi, dil gelişimi ve zihinsel gelişim olarak sınıflandırılmıştır. Programda okul öncesi eğitimin amaçları ve ilkeleri, 4-5 yaş grupları için günlük eğitim faaliyet çizelgeleri, belirli gün ve haftaların ünitelendirilmiş hali bulunmaktadır. Programın içerik bölümünde ise 4-5 yaş grubuna yönelik 30 ünite belirlenmiş olmasıyla birlikte 19 ünite için örnek ünite listeleri yer almaktadır. Bu listelerde davranışlar, amaçlar ve konu başlıkları bulunmaktadır. Programın esneklik özelliği sayesinde öğretmen programa ünitelerden eklemeler ve çıkarmalar yaparken ayrıca programı uygulama sırasında da değişiklikler yapabilmektedir (Akkaya, 2009, akt. Işık, 2015). Programın

“eğitim süreçleri” bölümünde ise tam ve yarım gün olarak eğitim yapan anasınıflarının ve uygulama anaokullarının günlük etkinlik çizelgeleri yer almaktadır. Bu çizelgede, çizelgeyi hazırlarken dikkat edilmesi gereken noktalar ve çizelge hakkında açıklamalar bulunmaktadır. Program da yıllık plan örneği olmasa da belirli gün ve haftalar şeklinde ünitelerin listesi, kazandırılacak amaç ve davranışlar tarihler şeklinde belirtilmektedir. MEB 1989 okul öncesi eğitim programında; aile katılımı, eğitim ortamındaki düzenlemeler ve eğitimin değerlendirilmesi konularında öğretmenler için bilgiler bulunmamaktadır (Alisinanoğlu ve Bay, 2007).

Üçüncü 1994 MEB okul öncesi eğitim programında ise “amaçlar” “hedefler” olarak değiştirilmiştir. Bu programla birlikte ilk kez üç yaş grubu olarak “0-36 aylık, 37-60 aylık ve 61- 72 aylık” olacak şekilde farklı yaş grupları için hedefler ve hedef davranışlar hazırlanmıştır. Programda hedefler: “öz bakım becerileri”, “estetik ve yaratıcılık”, “kendinin farkında olma”, “sosyal gelişim, “duygusal gelişim”, “dil gelişimi”, “bilişsel gelişim” ve “psikomotor gelişim” olarak ayrılır. Programın “içerik” ögesinde hedef ve hedef davranışları kazandırmak için kullanılacak olan konu ve konu analizleri bulunmaktadır. Konu analizleri yapılırken belirtke tablosundan yararlanılmaktadır. Ayrıca öğretmenler programda hedef ve davranışlarda ekleme veya çıkarmalar yapabilmektedir. Programda sınıf düzenlenmesi ve bina özellikleri konusunda herhangi bir bilgi verilmemiş olsa da sınıfta kullanılacak olan araç gereçler ve ilgi köşeleri hakkında açıklamalar bulunmaktadır. Öğrenme sürecinde ise aile katılımı ve programın uygulanması konusunda bilgilere yer verilmiştir. Değerlendirme konusunda öğrencilerin gözlenmesi istenmiş olup bunun için de örnek formlar hazırlanmıştır. Ayrıca günlük planında değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Alisinanoğlu ve Bay, 2007; MEB, 1994).

1994-1995’ten sonra hazırlanan programların önceki programlara göre daha kapsamlı olduğu ayrıca konu merkezli program yaklaşımı yerine çocuk merkezli program yaklaşımının benimsendiği bir anlayışla çocukların çok yönlü gelişmesinin temel alındığı, yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi benimsendiği görülmektedir. Aynı zamanda program da farklı bölgelerde yaşayan elverişsiz koşullarda öğrenim gören ve özel gereksinime sahip çocuklar içinde düzenlemeler yapılarak programa esneklik özelliği kazandırılmaktadır (Güler, 2001). 1994’te uygulanan program üzerine

yapılan araştırmalarda programın hedef ve davranışları içeren konuları amaç değil araç olarak benimsediği, konu öğretimli uygulamalara yer verilmektedir. MEB Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü Komisyonu, 36-72 aylık çocukların gelişimlerinin desteklenmesi ve okul öncesi eğitiminin kalitesinin artırılması için yeni bir program oluşturmuştur (Aral ve diğerleri, 2002).

MEB (2002), dördüncü okul öncesi eğitim programında 1994 programından farklı olarak 5-6 yaş çocuklar için de hedefler belirlenmiştir. Hedefler önceki programda gelişim alanları olarak ifade edilirken bu programda “dil alanı, sosyal ve duygusal alan, bilişsel alan, öz bakım becerileri ve psikomotor alan” olmak üzere sınıflandırılmıştır. Estetik ve yaratıcılık ise ayrı bir alan gibi değerlendirilmiş olup bu alanın program içine yerleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Önceki programda yer alan “içerik” ögesindeki konu analizleri kaldırılarak konular bir amaçtan ziyade araç olarak nitelendirilmektedir. Programda; eğitim ortamının düzenlenmesi, eğitim ortamında bulunması gereken ilgi köşeleri ve materyal seçimleri hakkında bilgiler sunulmaktadır. Programın yıllık plan bölümünde ise kazandırılmak istenen hedef ve davranışlar, ele alınması gereken kavramlar, gezi ve gözlem etkinlikleri, özel gün ve haftalara yönelik etkinlikler ayrıca aile katılımı etkinlikleri de yer almaktadır. Günlük plan, eğitim durumları ve değerlendirme unsurlarını içermektedir. MEB 2002, programının “değerlendirme” bölümünde programın nasıl değerlendirilmesi ve eğitim durumlarının nasıl uygulanması gerektiği hakkında bilgilere yer verilmektedir. Ayrıca “çocuğun gelişiminin değerlendirilmesi, öğretmeninin kendini değerlendirmesi ve programın değerlendirilmesi” şeklinde üç tür değerlendirmenin yapılması gerektiği belirtilmektedir. Değerlendirme yapılırken dikkat edilmesi gereken noktalar hususunda açıklamalar bulunmaktadır. Günlük plan değerlendirmesinden elde edilen bilgiler ışığında yıllık planında değerlendirilmesinin yapılması gerektiği belirtilmektedir. Programda çocuğun değerlendirilmesine yönelik gelişim raporları ve davranış formları örnekleri sunulmaktadır (Alisinanoğlu ve Bay, 2007; Aral ve diğerleri, 2002; MEB, 2002). MEB (2002) programı diğer okul öncesi eğitim programlarından daha çok değerlendirme ögesine önem vermekte ve değerlendirme hakkında daha kapsamlı açıklamalar içermektedir.

Beşinci program olarak uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı MEB’in 2005 yılında geliştirdiği 2006 programıdır. Milli Eğitim Bakanlığı ve Okul Öncesi

Eğitim Genel Müdürlüğü 2002 yılında uygulanan program için 81 ildeki okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerinden 36-72 aylık çocuklar için hazırlanan program hakkında görüşler almıştır. İlköğretim programında yaşanan 2005-2006 yenilikleriyle AB uluslararası standartlarına uyum sağlamak için 2002 okul öncesi eğitim programında da yenilik ve değişikliklere gidilerek 2006 okul öncesi eğitim programı hazırlanmıştır (Alisinanoğlu ve Bay, 2007; MEB, 2006). MEB 2006 programında hedef ve kazandırılmak istenen davranışlar yerine “amaç” ve “kazanımlar” ifadesini kullanmaktadır. Amaç ve kazanımlar ise “dil alanı, psikomotor alan, sosyal ve duygusal alan, bilişsel alan, fiziksel alan ve öz bakım becerileri” alanları olarak belirtilmektedir. Kazanım ve amaçların çocukların ilköğretime geçişini kolaylaştırmak ve hazırbulunuşluklarını arttırmak için geliştirildiği görülmektedir. Programın “içerik” ögesinde öğretmenlere herhangi bir konu listesi verilmeyip, konuların çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca konular amaç değil araç olarak görülmeye devam edilmektedir. Program da “öğrenme sürecinde” öğrenme durumları; öğretmenlerin yapması gereken davranış ve sorumlulukları, okul öncesi eğitimde sorumluluk; eğitim etkinliklerinin uygulanması; kaynaştırma eğitimi, öğretmen yeterlilikleri; okul öncesi eğitimde kalite, davranış yönetimi, meslek etiği; çocuk ve yaratıcılık; çevre duyarlılığı ve farklılıkları hakkında öğretmenler için geniş bilgiler sunulmaktadır. Aile katılımı çalışmaları ise daha da çok geliştirilerek aile eğitim etkinlikleri, aile iletişim etkinlikleri ve ebeveyn katılım etkinlikleri olarak kapsamlarının arttırıldığı görülmektedir. Yıllık plan şekilsel olarak düzenlenmiş ve günlük plan için yapılan değişiklikler de örnek kılavuz kitabında sunulmuştur. Ayrıca örnek formlar ve etkinliklerin uygulama yöntemleri hakkında program kitabında açıklamalara yer verilmektedir (Alisinanoğlu ve Bay, 2007; MEB, 2006). Programın “değerlendirme” ögesinde çocuğun ve programın değerlendirilmesiyle birlikte öğretmenin de kendini değerlendirmesi gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca programda çocuğu tanımak ve değerlendirmek için kullanılacak olan (anekdot kayıtları, sistematik gözlem formu, davranış değerlendirme formu, gelişim raporları, oyun gözlem formu ve portfolyo) gibi araç gereçler hakkında da ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Öğretmenin de kendisini değerlendirirken kullanması için ilk kez “öğretmen öz değerlendirme

formu” hazırlanmıştır. Programın değerlendirilmesine ilişkin bilgiler ise günlük ve yıllık plandaki açıklamalar bölümünde yer almaktadır (MEB, 2006).

Dünyada ve Türkiye’de yaşanan değişimler ve gelişmeler neticesinde MEB program geliştirme çalışmaları yapmaktadır. Türkiye’de 1994, 2002 programları davranışçı yaklaşımı benimserken; 2006 programı ise çoklu zekâ ve yapılandırmacı yaklaşımı ilke edindiğinden dolayı 1994, 2002 ve 2006 yıllarında uygulanan okul öncesi eğitim programlarının yeniden ele alınması gerektiği anlaşıyor ortaya çıkmıştır (Gelişli ve Yazıcı, 2012).

2006 programında 2011 yılı düzenlemeleri, değişim ve yenilikleri yapılarak bunların Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 08.06.2012 tarihli 9167 sayılı yazısı üzerine Okul Öncesi Eğitim Programının 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında belirlenen pilot okullarda uygulamasının yapılması ve uygulama sonucu değerlendirmeler ışığında düzenlenmelerin yapılıp kararların alınması istenmiştir. 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında program pilot okullarda uygulanarak gerekli düzenlenmeler yapılmıştır (Güven, 2013).

Tablo 1.

Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları

2013	☐ 36-72 aylık çocuklara yönelik “kazanım” ve “göstergeler” oluşturulmuştur. ☐ Bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, motor gelişim ve öz bakım becerilerine yönelik kazanım ve göstergeler belirtilmiştir. ☐ Aylık plan ve günlük eğitim akışı programda yer almıştır. ☐ Öğrenme merkezlerine yer verilmiştir. ☐ Aile eğitimi ve aile katılımına yönelik ayrı bir kitap hazırlanmıştır. ☐ Özel gereksinimli çocuklara yönelik açıklamalar belirtilmiştir. ☐ Değerlendirme program, çocuk ve öğretmen boyutlarıyla açıklanmıştır. ☐ Çocukları değerlendirmek için gelişim gözlem formu, gelişim raporu ve portfolyo araçları sunulmuştur. ☐ Kavramlara aylık eğitim planında yer verme durumu ve kazanım-göstergelere aylık eğitim planında yer verme durumu çizelgesi eklenmiştir.
2006	☐ 36-72 aylık çocuklara yönelik “amaç” ve “kazanımlar” oluşturulmuştur. ☐ Psikomotor alan, sosyal-duygusal alan , bilişsel alan, dil alanı ve öz bakım becerilerine yönelik amaç ve kazanımlar verilmiştir. ☐ Konular amaç değil araçtır.

	☐ Yıllık ve günlük plan örnekleri verilmiştir. ☐ Öğrenme süreci ve aile katılımı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. ☐ Kaynaştırma eğitimle ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. ☐ Değerlendirmenin çocuk, program ve öğretmen boyutuna değinilmiştir. ☐ Çocuğu değerlendirmeye yönelik gözlem formları, anekdot kayıt, portfolyo araçları sunulmuştur. ☐ Öğretmen öz değerlendirme formu eklenmiştir.
2002	☐ 36-72 aylık çocuklara yöneliktir. ☐ Psikomotor alan, bilişsel ve dil alanı, sosyal-duygusal alan ve öz bakım becerilerine yönelik hedefler belirtilmiştir. ☐ Konular amaç değil araçtır. ☐ Yıllık ve günlük plan örnekleri verilmiştir. ☐ Öğrenme sürecine yönelik açıklamalar belirtilmiştir. ☐ Aile katılımına önem verilmiştir. ☐ Değerlendirmenin çocuk, program ve öğretmen açısından yapılması gerektiği belirtilmiştir. ☐ Davranış değerlendirme formu ve gelişim raporu programda yer almıştır.
1994	☐ 0-36, 37-60 ve 60-72 aylık çocuklara yönelik “hedef” ve “hedef davranışlar” belirtilmiştir. ☐ Kendinin farkında olma, öz bakım becerileri, estetik ve yaratıcılık gelişimi, sosyal gelişim, duygusal gelişim, psikomotor gelişimi, bilişsel gelişim ve dil gelişim alanları oluşturulmuştur. ☐ Konu analiz tablosu, belirtke tablosu ve günlük plan örneği verilmiştir. ☐ Öğrenme sürecine ve aile katılımına dair açıklamalar da bulunulmuştur. ☐ Değerlendirme unsuruna dair, günlük plan değerlendirmesi ve çocuk için gözlem kayıt formu tutulması gerekliliği belirtilmiştir.
1989	☐ 4-5 yaş grubu için “amaçlar” belirtilmiştir. ☐ Beden ve hareket gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, zihin gelişimi, dil gelişimi alanlarında amaçlar belirtilmiştir. ☐ Üniteler belirlenmiş ve günlük etkinlik çizelge örnekleri verilmiştir. ☐ Öğrenme sürecine, aile katılımına ve değerlendirmeye yönelik bir açıklama yapılmamıştır.
1952	☐ Amaçlar belirtilmemiştir. ☐ Günlük faaliyet şeması verilmiştir. ☐ Günlük faaliyet şemalarına yönelik açıklamalar belirtilmiştir. ☐ Ailelerle işbirliğine dair açıklamalar belirtilmiştir. ☐ Değerlendirmeye yönelik açıklamalar bulunur.

Tablo 1’den anlaşılabacağı üzere okul öncesi eğitim programı ilk olarak 1952 yılında hazırlanmıştır. Bu program da amaçların kullanıldığı görülmektedir. İlerleyen yıllarda farklı yaş grupları için eklemeler yapılmıştır. 2013 okul öncesi eğitim programı hazırlanan son güncel program olarak önceki yıllara göre gelişmeler göstermiştir. Programda birçok alanda ve anlamda yenilikler yapılmaya çalışıldığını söylemek mümkündür.

2.1.11.7. 2013 okul öncesi eğitim programı ve özellikleri. 36-72 aylık çocuklar için onların sağlıklı bir şekilde büyümeleri ve gelişmesi adına dinamik bir süreç olan okul öncesi eğitimi sağlayan eğitim programı oldukça önemlidir. 2005 ve 2006 yıllarında ilköğretim kademesinde eğitim ve öğretimde gerçekleşen yenilikler 2012- 2013 yılında eğitim programının geliştirilmesini ve 2013-2014 yılında da okul öncesi eğitim programı olarak uygulanmasını sağlamıştır. İhtiyaçlar doğrultusunda güncellenen program da “36-72 aylık çocuklar için program geliştirilmiş olan Öğretmen Kılavuzu Kitabı ile birlikte Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Eğitimi (OBADER)” de program da yer almaktadır. Program çocukların insan hakları, demokrasi ve kültürel farklılıklara saygılı olmasını amaçlamaktadır. Temel Eğitim Destekleme Projesi kapsamında programın hazırlanması için uluslararası uzmanlardan, bölüm ile ilgili akademisyenlerden ve öğretmenlerden ayrıca Okul Öncesi Eğitimi Temel Eğitim Müdürlüğünden alınan görüşler doğrultusunda programda güncellemeler yapılmıştır. Programda farklı yaş grupları için öğretmenlere örnek olması adına “Etkinlik Örnekleri” de yer almaktadır (MEB, 2013). Ayrıca program yapılan çalışmalar sonucunda sarmal bir yaklaşımla ve eklektik bir model kullanılarak hazırlanmıştır (Köksal ve diğerleri, 2016; MEB, 2013). Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak zengin öğrenme deneyimleri sunması ve onların tüm gelişim alanlarını desteklemesi bakımından “gelişimsel” bir programdır (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim programında ana öğeler olan kazanım ve göstergeler; bilişsel, dil, öz bakım becerileri, motor ve sosyal duygusal gelişim alanlarına ayrılarak (36-48, 48-60 ve 60-72 ay) olarak üç yaş grubu için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Okul öncesi eğitim programının “esneklik” özelliğine göre öğretmen o gün programında yer almayan kazanım ve göstergelere ihtiyaçları doğrultusunda ekleme ve çıkarmalar yapabilmektedir. Okul öncesi eğitim programı,

çocuğun aktif olduğu çocuk merkezli bir eğitimi ve oyun temelli uygulamayı aynı zamanda çocukların keşfederek öğrenmesini sağlamayı amaçlamaktadır.

Okul öncesi eğitimde etkinlikler dengeli bir şekilde planlanmalı, çocuğun yakın çevresinden tanıdığı bilgiler içerecek şekilde yaratıcılığını da destekleyen özelliklere sahip olmalıdır. Ayrıca bu programda; özel gereksinimi olan çocuklar için gerekli uyarlamaları sağlamak, çocuklara rehberlik etmek, öğrenme merkezlerini düzenlemek, kültürel ve evrensel değerlere göre eğitimi uygulamak, eğitim sürecine aileyi de katmak, temaları amaç değil araç olarak kullanmak ve de değerlendirmeyi çok yönlü yapmak gibi özellikler bulunmaktadır (MEB, 2013).

2013 MEB okul öncesi eğitim programı; farklı bölgelerde ki eğitim kurumlarının tümünde aynı eğitim faaliyetlerinin uygulanmasını ayrıca çocuklara bilişsel, dilsel ve sosyal duygusal deneyimlerin sunulduğu zengin ortamların hazırlanmasını destekleyen planlı ve programlı bir sınıf ikliminin oluşturulmasını sağlamaktadır. Yine program hem öğretmenlere hem çocuklara hem de eğitime evde devam eden ailelere yol gösterici ve rehber bir kaynaktır. Programda çocukların en üst düzeye ulaşması için kazanımlara uygun olarak aylık plan ve etkinlik planları öğretmenler tarafından hazırlanmaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri şekilde günlük eğitim akışı, etkinlik ve aylık planlarını hazırlamak için öğretmenler mesleki anlamda verimli olarak eğitim programından yararlanmalıdır. Bu nedenle programı uygulayan okul öncesi öğretmenlerin, belirlenen amaçlara ulaşmayı sağlamak ve eğitimin nitelikli olmasını gerçekleştirmek için kendilerini alanlarında iyi bir şekilde eğitmeleri ve geliştirmeleri takip etmeleri gerekmektedir. Böylelikle öğretmenler programdaki kazanımları öğrencilere uygun bir şekilde aktaracak ve programdaki eksiklikleri tamamlayarak öğrencilerin ilkokula hazırlanmalarını desteklemiş olacaklardır (Köksal ve diğerleri, 2016; Hamarat, 2017).

2013 okul öncesi eğitim programı hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarıyla incelenmiştir. Bunlar şu şekilde açıklanmıştır;

2.1.11.8. 2013 okul öncesi eğitim programına göre okul öncesi eğitimin planlanması ve uygulanması.

2.1.11.8.1. 2013 okul öncesi eğitim programında hedefler. 2013 Okul öncesi eğitim programında hedefler “kazanım” olarak ifade edilirken 2006 Okul öncesi eğitim programında “amaç” olarak belirtilmiştir. Amaçlar/ hedefler bireylere kazandırılması planlanan beceri, tutum ve davranışların süreç sonunda kazandırılmasıdır (Sönmez, 2009). Yani öğretmenin merkezde olduğu ve kazandırmak istediği davranışları öğrencilere öğretmesi olarak ifade edilebilir. Bu yüzden amaçlar, 2013 okul öncesi eğitim programında artık kazanım ve göstergeler olarak yer almaktadır. Kazanım; çocuklardan yapılması istenen davranışlar, tutum ve beceriler olarak (İş, 2017; MEB, 2013) tanımlanmaktadır. Bilgiler çocuk tarafından yapılandırıldığı için çocuğun aktif ve merkezde olmasından dolayı programda kazanım ve göstergeler kullanılmaktadır. Kazanımlar somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene doğru olacak şekilde birbirini takip eden aşamalardan oluşmaktadır. Göstergeler ise kazanımların gözlenebilir hale getirilmesidir. Göstergeler, öğretmenlere etkinlik planlarını hazırlarken yardımcı olmaktadır (İş, 2017; MEB, 2013). Böylelikle öğretmenlerin günlük planlarını kolaylıkla hazırlamaları ve sunmaları desteklenmiş olacaktır (İş, 2017). Öğretmenler aylık ve etkinlik planlarında kazanım ve göstergelere yer vererek, çocuklara istendik davranışları kazandırmaktadırlar. Kazanım ve göstergeler; bilişsel, öz bakım becerileri, sosyal ve duygusal, dil ve motor gelişim alanları için (36-48, 48-60 ve 60-72 aylık) olarak ayrı ayrı yaş grupları şeklinde oluşturulmuştur (MEB, 2013). Programda çocukların gelişimsel özellikleri desteklenmek istenmekte bu sebeple kazanımlarda da gelişimsel özelliklere yer verilerek çocukların potansiyelinin en üst noktalara çıkarılması hedeflenmektedir (İş, 2017).

2.1.11.8.2. 2013 okul öncesi eğitim programında içerik. Program öğeleri açısından içerik bireylere “ne öğretileceğinin” belirlenmesidir (Sönmez, 2009; Demirel, 2006). Yani bireylere öğretilmek istenen konular, temalar ve üniteler olarak söylenebilir. Okul öncesi eğitim programında üniteler bulunmamakla birlikte, konular/ temalar amaç değil araç olarak yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı 2013

Okul Öncesi Eğitim programında çocuklara kazandırılmak istenen özellikler; renk, geometrik şekil, boyut, miktar, yön ve mekân da konum, sayı sayma, duyu, duygu, zıt ve zaman kavramları olarak kategorize edilmiştir. Yine bu kategoriler kendi içinde alt kavramlara ayrılmıştır (MEB, 2013). Öğretmenler çocuklara kazandırmak istedikleri bilgi, beceri, tema ve kavramlara, aylık ve etkinlik planların da yer vermektedirler. Etkinlikler planlanırken sarmal, bütüncül, eklettik ve esneklik özellikleri dikkat edilerek hazırlanmalıdır (MEB, 2013).

2.1.11.8.3. 2013 okul öncesi eğitim programında eğitim durumları. Program öğelerinden süreç boyutu eğitim durumları olarak ele alınmaktadır. Böylelikle becerinin, konunun ve davranışın nasıl öğretilceği, öğretilirken de hangi materyallerin kullanılacağı belirtilmektedir. Etkinlik planında; öğretmenler aldıkları kavramları “kavramlar”, uygulama yöntemlerini “öğrenme süreci”, etkinlikleri uygularken kullanacakları materyalleri ise planda bulunan materyal başlığının altına yazmaktadırlar. 2013 programında ilgi köşelerinin öğrenme merkezi olarak değiştirildiği görülmektedir. Okul öncesi eğitim programında süreç boyutunu, temaları öğretirken kullanılan öğrenme merkezleri ve bu merkezlerde kullanılan materyaller oluşturmaktadır. Öğretmenler etkinlik planında yer verdikleri kazanım ve göstergelerle birlikte, aylık planda aldıkları kavramları öğretebilmek üzere merkezlerden yararlanmaktadırlar (MEB, 2013; Düzgün, 2014; İş, 2017). Öğrenme merkezleri günlük planda yer alan kazanım ve göstergeler doğrultusunda hazırlanan çocukların serbest oyun ihtiyaçlarını karşıladıkları ayrıca çocukların gelişimsel özelliklerini destekleyen, ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenen farklı nitelikteki malzemeler (çocukların boylarına uygun olarak hazırlanmış olan dolaplar, raflar, rengârenk halılar veya yer döşemeleri ya da yer bantları) gibi malzemelerden oluşan oyun merkezleridir. Aynı zamanda öğrenme merkezleri çocukların gün içerisinde oyun oynadıkları bölümlerdir (MEB, 2013).

Bir okul öncesi eğitim kurumunun verimli ve kaliteli olması isteniyorsa kurumdaki materyallerin aynı zamanda fiziksel ekipmanların da iyi olması gerekmektedir (Demiriz, Ulutaş ve Karadağ, 2011). Eğitim ortamları çocuklara kazandırılmak istenen davranışların yani kazanımların verildiği bölümlerden oluşmaktadır. Bu

yüzden okul öncesi öğretmenleri; günlük eğitim akışı planlarını hazırlarken çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olacak şekilde çocukların gelişimsel özelliklerini destekleyen iç ve dış mekân düzenlemeleriyle, uygun materyaller kullanarak sınıf atmosferini oluşturmalıdır (MEB, 2013). Öğrenme merkezleri çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda materyallerle donatılırsa böylelikle çocukların mutlu, huzurlu, kendileriyle barışık bir şekilde öz güvenleri desteklenecek ve sosyalleşmeleri sağlanacaktır (Acer, 2008). Öğrenme merkezleri hazırlanırken öğretmen sınıfın fiziksel olarak büyüklüğünü, çocuk sayısını dikkate alarak her bir çocuk için metrekaresine düşen alanı ve materyal sayısını düşünerek öğrenme merkezlerini konumlandırılmalıdır. Öğrenme merkezleri paravanla ya da şeritlerle birbirinden ayrılmalı ve merkezler arasında geçişlerin kolay olması sağlanmalıdır. Ayrıca merkezlere belirli gün ve haftalarda ya da çocukların istekleri doğrultusunda eklemeler veya çıkarmalar yapılmakta böylelikle merkezlere esneklik özelliği kazandırılmaktadır. Merkezler hazırlanırken çocuklarında düşünceleri alınır ve çocukların bu konuda sorumluluk almaları ve daha istekli bir şekilde etkinliklere katılmaları da sağlanmış olacaktır (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunması önerilen öğrenme merkezleri; kitap, müzik, blok, sanat, fen ve dramatik oyundur. Blok merkezinde : farklı renk, boyut ve şekillerde figürler, bloklar ve benzeri (vb.); kitap merkezinde: resimli kitaplar, dergiler, broşürler vb.; müzik merkezinde: çalgı araç gereçleri çeşitleri; sanat merkezinde: resim yapmak için gerekli olan malzemeler, boyalar, kalemler vb.; fen merkezinde: standart olan ve olmayan duyu malzemeleri, vb.; dramatik oyun merkezinde: kuklalar ve kukla aksesuarları vb. kullanılan materyaller arasındadır (MEB, 2013; Düzgün, 2014; İş, 2017). Öğrenme merkezlerinin önüne, yani çocukların görebileceği yerlere merkezleri temsil eden görsellerin bulunduğu ve merkezin isimlerinin yazılı olduğu kartlar asılmalıdır (MEB, 2013).

Sınıf içerisinde yer alan öğrenme merkezleri şunlardır;

Kitap Merkezi: Çocuklara kitap okuma sevgisi kazandırmak ayrıca çocukların dil ve iletişim becerilerini desteklemek için hazırlanan alanlardır. Bu alan gürültülü merkezlerden uzak bir şekilde aydınlık ve sessiz bir yere konumlandırılmalıdır. Kitaplar; çocukların boylarına uygun raflara yerleştirilmeli ayrıca çocukların

kitapları okuyabilecekleri sandalye, masa veya minderler ortamda bulundurulmalıdır (MEB, 2013). Kitaplar raflara yerleştirilirken kitap kapağındaki resmin çocuklar tarafından görünmesi sağlanmalı böylelikle çocuklarda kitap okuma isteği oluşturulmalıdır (Zembat, 2010; MEB, 2017).

Müzik Merkezi: Müzik merkezi; çocuklarda ki müzik yeteneğinin ortaya çıkmasına, bilgi ve becerilerini keşfetmelerine ayrıca deneyim kazanmalarına olanak sağlamaktadır. Müzik merkezi sessiz sakin özellikler içeren kitap, fen ve sanat merkezi gibi merkezlerden uzak bir yere konumlandırılmalıdır (MEB, 2013). Çocukların müzik aletlerini raflarda açık bir konumda görebilmeleri ve müzik aletlerine kolayca ulaşabilmeleri desteklenmeli (Zembat, 2010) ayrıca çocuk sayısına yetecek kadar müzik aleti mekânda bulunmalıdır (MEB, 2017). Müzik merkezinin aydınlık olmasına ve havalandırılmasına özen gösterilmelidir (Zembat, 2010).

Blok Merkezi: Çocukların yaratıcılıklarını destekleyecek şekilde farklı renk, boyut ve şekillerde olan plastik veya ahşap malzemelerden oluşan yapı-inşa oyunlarının oynandığı bir merkez olarak (MEB, 2013; MEB, 2017) ifade edilmektedir.

Sanat Merkezi: Çocukların geçmiş yaşam deneyimlerini ve öğrendiklerini aktarırken farklı nitelikteki malzemeleri kullanarak yaratıcı ve özgün oldukları bir alan olarak (MEB, 2013) belirtilmektedir. Bu merkez çocukların eleştirel düşüncelerini, hayal güçlerini, yaratıcılıklarını, başarıya ve estetik duygularını geliştirmektedir (MEB, 2015).

Fen Merkezi: Çocukların doğal merak özellikleri ile çevreyi tanımalarını ayrıca gözlem yapma, öğrenme ve yeni şeyler keşfetmelerini destekleyen bir merkez olarak (MEB, 2013) görülmektedir. Fen merkezine; çocukların araştırma ve gözlem yapmasını, problem çözmelerini ve duygularını açığa çıkarmalarını destekleyecek materyaller seçilmelidir. Yine bu merkezin çocukların kum ve suyla oynadıktan sonra ellerini yıkamalarının kolay olması için lavaboya yakın bir yere konumlandırılması ayrıca zeminin kolay silinebilir bir malzemeyle kaplanmış olması gerekmektedir (Dikmen, 1994; Oğuzkan ve Oral 2002; Hamarat, 2017).

Dramatik Oyun Merkezi: Çocuklar bu merkezde nesneler ve kişilerle etkileşim kurmaktadır. Çocukların oynadıkları oyunlarla başka rollere girerek onları taklit etme becerisini ayrıca bir durum, nesne ve olayı temsil etme yeteneğini kazandıkları

(MEB, 2013) ifade edilmektedir. Sembolik oyunlarla nesneleri gerçek amaçlarının dışında kullanmaları çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini desteklemektedir. Yine bu merkezde çocukların role girmesini desteklemek üzere farklı kostümler, aksesuarlar, maskeler ve giysiler temin edilmelidir. Merkezdeki malzemeler çocukların ihtiyaçları, ilgileri, belirli gün ve haftalara göre değiştirilmelidir (MEB, 2016).

Öğretmenler kazandırmak istedikleri kavram, tema ve kazanımları, öğrenme merkezindeki materyallerle ya da farklı materyaller kullanarak “Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri” olarak etkinlik çeşitleri şeklinde planlamaktadırlar (MEB, 2013; Düzgün, 2014; İş, 2017; Hamarat, 2017; Göle, 2014).

Türkçe Etkinliği: Çocukların iletişim kurarken Türkçeyi doğru ve güzel konuşmaları, aynı zamanda sözcük dağarcıklarının desteklenmesi için gerekli olan etkinlikler arasında yer almaktadır. Bu etkinlik Türkçedeki sesleri çıkarma, söz dizimi kurallarına dikkat etme, duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla ifade edebilme, ses tonunu ayarlayabilme, sözcükleri üretme ve dinleme becerilerini kazandırmaktadır. Aynı zamanda Türkçe Etkinliği ile çocukların dil ve erken okuryazarlık yani okuma yazmaya hazırlık çalışmaları da desteklenmektedir (MEB, 2013).

Türkçe Etkinliği; Tekerleme söyleme, parmak oyunu oynama, şiir okuma, bilmece sorma, sohbet etme, resimli kitap okuma, etkileşimli ve paylaşımlı okuma, öykü anlatma, taklit oyunları, dramatizasyon (canlandırma), öykü tamamlama, başka öykü oluşturma, öyküyü tekrar anlatma, bir öyküyü resimlendirme ve resimlerden yeni bir öykü oluşturma çalışmaları ile yapılabilir (MEB, 2013; s.46).

Sanat Etkinliği: çocuğun kendisini ifade etmesini, yaratıcılığının ve hayal gücünün desteklenmesini sağlayan aynı zamanda kendi kültürünü tanıyıp farklı kültürlerle de saygı duymasını içeren etkinlikler olarak ifade edilmektedir. Süreçte tek bir ürün çıkarmak amaç olmayıp farklı etkinliklerle desteklenen çeşitli malzemelerin çocuklar tarafından isteklerine göre seçilerek kullanıldığı böylelikle çocukların problem çözme, eleştirel düşünme becerilerinin de desteklendiği çalışmalar olarak yer almaktadır. Sanat etkinliği; kesme, yırtma, yapıştırma, boyama, üç boyutlu ve kolaj teknikleri ile yapılabileceği gibi ayrıca artık materyaller kullanılarak da gerçekleştirilebilmektedir (MEB, 2013).

Drama Etkinliği: Çocukların kendi yaşantılarından veya herhangi bir durumdan yola çıkarak çeşitli kıyafetler, aksesuarlar kullanarak canlandırmaların yapıldığı çalışmalar olarak görölmektedir. Belli amaçlar doğrultusunda çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayan, tüm gelişim alanlarını destekleyen aynı zamanda sözel ya da sözsüz iletişimler kurduran etkinlikler olarak (MEB, 2013) ifade edilmektedir. Drama da öğretmen lider olarak ısındırma, canlandırma ve değerlendirme çalışmaları yapmaktadır (MEB, 2013; Can Yaşar, 2011). Isındırma çalışmalarına öğretmen hareket çalışmaları ile başladığı takdirde çocukların oyuna katılma isteklerini arttıracak böylelikle kendi vücutlarını ve çevrelerini de tanımalarına olanak sağlamış olacaktır. Öğrenciler canlandırma aşamasında ise doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon ve öykü oluşturma teknikleriyle çalışırken özgürce oyun oynama imkânı kazanmaktadırlar. Değerlendirme kısmında ise lider olan öğretmen değerlendirme sorularıyla çocuklara afiş veya resim gibi çalışmalar yaptırabilir (MEB, 2013).

Müzik Etkinliği: “Ses ve müzik dinleme ve ayırt etme çalışmaları, ritim çalışmaları, nefes ve ses çalışmaları, şarkı söyleme, çalgı çalma, yaratıcı hareket ve dans, müzik eşliğinde hareket, müzikli öykü oluşturma” (MEB, 2013; s.48; Ömeroğlu, Erso, Tezel Şahin, Kandır ve Turla, 2006; s.34) çalışmaları çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen çalışmalardır. Çocukların ulusal, yerel ve evrensel müziği benimsemelerini, hızlı-yavaş, uzun-kısa, ince- kalın gibi kavramları öğrenmelerini böylelikle akıcı konuşmalarını destekleyen eğlenceli etkinlikler olarak (MEB, 2013) ifade edilmektedir.

Hareket Etkinliği: Çocukların tüm gelişim alanlarıyla birlikte fiziksel, motor ve hareket becerilerini destekleyen; yer değiştirme, nesne kontrolü ve denge süreçlerinden oluşan etkinlikler olarak belirtilmektedir. “Çocuklarda ki beden farkındalığı motor yeterliliği (güç, koordinasyon, hız, çabukluk) ve fiziksel yeterliliği (esneklik, kuvvet, dayanıklılık) artırmaktadır” (MEB, 2013; s.49). Geleneksel/ yöresel, açık hava, sınıf içi veya bahçe etkinlikleri olarak yapılabilir. Hareket etkinliği, etkinlikler arası geçiş etkinliği olarak gerçekleşir ise böylelikle çocukların motor gelişimleri de desteklenecektir. Bu etkinlik üç aşamadan oluşmaktadır; ilk 5 dakikası ısınma aşaması, 20 dakikası ise yeni oyunların öğrenilmesi veya eski

oyunların tekrar edilmesi ve son 5 dakikası ise soğuma etkinlikleri aşaması olmak üzere toplam 30 dakikadan oluşan etkinliktir (MEB, 2013).

Oyun Etkinliği: Çocuklar oyun oynamaktan büyük haz ve keyif almaktadır. Oyun sayesinde yeni şeyler öğrenmekte, öğrenirken de eğlenmekte ve deneyim kazanmaktadırlar. Aynı zamanda kendilerini ifade etme, duygu ve düşüncelerini paylaşma imkânı da elde etmektedirler. Oyun etkinliğinde sınıf içinde etkinlikler yapmak bazen yeterli olmayabilmektedir. Bu yüzden sınıf dışında farklı araç gereçler kullanılarak da oyun etkinliği yapılabilir. Çocukların gelecekteki rollerine hazırlık yapmasını sağlayan, hayal güçlerini destekleyen ve kendisini, çevresini tanımasına yardımcı olan etkinliklerdir. Üç tür oyun çeşidi bulunmaktadır (MEB, 2013). Bunlar şu şekilde açıklanmıştır;

1. **Yapılandırılmamış Oyun/ Serbest Oyun:** Çocukların serbestçe kiminle, nerede, nasıl ve ne oynayacaklarına kendilerinin karar verdikleri, dışarıdan müdahale olmayan bireysel, eşli küçük veya büyük grup şeklinde oynanabilen oyunlardır (MEB, 2013).
2. **Yarı Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri:** Çocuk veya öğretmenin başlattığı açık uçlu bir süreçte aktif olarak gerçekleşen oyun çeşididir.
3. **Yapılandırılmış Oyun Etkinliği:** Büyük veya küçük grup olarak planlanmış kuralları önceden belli olan etkinliklerdir (MEB, 2013).

Fen Etkinliği: Çocukların dikkatini topladıkları, keşif yaparak gözlemde bulundukları, araştırma inceleme ve soru sormalarını sağlayan etkinlik çeşidi olarak yer almaktadır. Çevre deneyimleri ve bilimsel süreç becerilerinin desteklenmesi için doğa yürüyüşleri, canlı-cansız varlıkların gözlenmesi- korunması, deneyler ve mutfak etkinliği yapma, koleksiyon oluşturma, mevsim-hava durumu levhası oluşturma, kitap-dergi-fotoğraf inceleme, belgesel izleme, fen araç gereçlerini (mıknatıs, pusula vb.) malzemeleri kullanma, alanında uzman kişileri sınıfta konuk etme ve analogiler gibi çalışmalardan oluşmaktadır (MEB, 2013; MEB; 2007). Yine bu etkinlik hayvan besleme, bitki yetiştirme, proje, kavram haritası, inceleme gezisi ve drama gibi etkinliklerle de gerçekleştirilebilmektedir (Kandır, Can Yaşar, İnal, Yazıcı, Ceylan, Yazıcı, Çalışkandemir, Özbey ve Uyanık, 2012b).

Matematik Etkinliği: Çocukların matematik etkinliklerini anlamasını, keşfederek öğrenmelerini, neden sonuç ilişkisi kurmalarını destekleyen ve deneme yanılma yoluyla tartışarak fikirlerini ifade ettikleri çalışmalar olarak (Akman, 2002) belirtilmektedir. Matematiğe karşı olumlu tutumlar kazanma, bilişsel gelişimi destekleme, eski bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağlantılar kurma ayrıca matematik kavramlarının neden ve nasıl kullanılması gerektiği konusunda bilgiler içermektedir. Bu etkinlik çocukların örüntü kurmasını, sorgulama-varsayım yapmasını, problem çözme ve akıl yürütme becerilerini de desteklemektedir. Matematik etkinlikleri günlük yaşamla ilişkili olacak şekilde on tane gerçek nesneyi geçmeyecek sayıda olmak şartıyla sayma, eşleştirme, ilişki kurma, gruplama, örüntü, toplama- çıkarma, sıralama, geometrik şekilleri tanıma ve grafik hazırlama çalışmaları olarak yapılmaktadır (MEB, 2013).

Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği: Çocukların (bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım beceri alanı) gibi tüm gelişim alanlarını destekleyen ilk günden itibaren başlayan ve üzerine eklemeler yapılarak ilerlemenin sağlandığı uzun süreçli faaliyetlerdir. Bu etkinlik öyle bir yılda bitecek şekilde olmayıp, çocuğun ilkokula hazırlanmasını sağlayan ve çocuklarda okul olgunluğu oluşturan çalışmalardan oluşmaktadır. Çocukların hazırbulunuşluklarını destekleyen kesinlikle okuma-yazma veya harf öğretiminin yapılmadığı, okuma yazma için ön koşul öğrenmelerin sağlandığı ve okuma-yazmaya karşı olumlu tutumun kazandırıldığı etkinliklerdir. Çalışmalar sadece kalem-kâğıt-çizgi çalışmaları ile yapılmaz aynı zamanda farklı etkinlik çeşitleri ile desteklenmektedir (MEB,2013). Temel beceriler olan çalışmalar şu şekilde açıklanmıştır;

1. Görsel algı çalışmaları (el-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum, mekânsal ilişkiler, hız, vb.).
2. İşitsel algı/fonolojik farkındalık çalışmaları (dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırt etme, aynı sesle başlayan ve biten kelimeler üretme vb.).
3. Dikkat ve hafıza çalışmaları (benzerlikleri ve farklılıkları bulma, akılda tutma, hatırlama vb.)
4. Temel kavram çalışmaları (program kitabındaki kavram listesinde bulunan ve gerekli görülen diğer kavramlar ile ilgili çeşitli çalışmalar).
5. Problem çözme ve tahmin çalışmaları.
6. Kalem kullanma ve el becerisi çalışmaları (kalemi doğru tutabilme, kalem kontrolü ve doğru kullanabilme, çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma vb.).
7. Öz bakım becerilerini geliştirme çalışmaları.
8. Güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları.
9. Sosyal ve duygusal olgunluk geliştirme çalışmaları.

10. Okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmaları.
11. Duyu eğitimi çalışmaları.
12. Nefes ve ritim çalışmaları vb. (MEB, 2013; s.44-45).

Bu maddelere göre okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının; çocukların bilişsel, görsel, işitsel, okuma yazmaya hazırlık için el becerilerini geliştirme, nefes açma çalışmaları, kendini ifade etme ve kendi kişisel ihtiyaçlarını karşılaması gibi birçok özellikten oluştuğu söylenebilir.

Alan Gezileri: Fen etkinlikleri kapsamında sınırlı kalamayan etkinliklerdeki kavramların öğretilmesi aynı zamanda çevreyi keşfetmek için kullanılabilecek olan alan gezileri çocukların araştırma-inceleme, gözlem yapma ve problem çözme becerilerini desteklemektedir. Yöresel/ kültürel/ tarihi müzeler, mesleki alanlar, sanat ve üretim atölyeleri, park, bahçe, matbaa gibi yerler gezi düzenlenebilecek olan yerler arasında bulunmaktadır (MEB, 2013).

Etkinlikler sınıf içerisinde ve açık havada olacak şekilde öğretmen tarafından planlanabilir. Etkinlikler *bireysel etkinlik* olarak çocuğun bir görevi kendisinin başarması; *küçük grup etkinliği* gibi aynı özelliklere sahip küçük gruplar halinde aynı kazanım ve göstergelerin kazandırıldığı şekilde ya da; *büyük grup etkinliği* olarak ortak kazanım ve göstergelerin tek bir yöntemle bütün sınıfa kazandırıldığı bir etkinlik türü olarak hazırlanabilmektedir. *Bütünleştirilmiş etkinlik* ise birkaç etkinlik çeşidinin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır (MEB, 2013; MEB, 2016).

Okul öncesi eğitimde planlar aylık eğitim planı ve günlük eğitim akışı şeklinde yapılmaktadır. Bunlar şu şekilde açıklanmıştır;

Aylık Eğitim Planı: Okul öncesi öğretmenin bir aylık kazandırmak istediği kavramları belirlediği, o ayda yer alan belirli gün ve haftaları, aile katılımı çalışmalarını içeren ayrıca çocukların gelişim özelliklerini destekleyecek olan bir aylık kazanım ve göstergelerin yer aldığı plandır. Öğretmenlerin her ay planlarında aldıkları kavramlar için “Kavramlara Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durum Çizelgesi”ni ve kazanım ve göstergeler içinse “Kazanım ve Göstergelere Aylık Eğitim Planında Yer Verme Durumu Çizelgesi”ni doldurmaları gerekmektedir. Aylık planda ki değerlendirme; programın, çocuğun ve öğretmenin değerlendirilmesi açısından öğretmene gelecek ayın planın hazırlanmasında yol göstermektedir. Hatta

bütün ayların değerlendirilmesi yapıldıktan sonra bu değerlendirmeler gelecek yıla hazırlık yapmayı sağlamaktadır (MEB, 2013; MEB, 2016).

Günlük Eğitim Akışı: Öğretmenin bir gün boyunca yapması gereken etkinliklerinin yer aldığı bir plandır. Bu planda bulunan bölümler *Güne Başlama Zamanı*; günün başında öğrencilerin güne uyum sağlamalarını destekleyen çalışmalardan oluşmaktadır. *Oyun Zamanı*; çocukların kendi tercihleri doğrultusunda istedikleri öğrenme merkezinde serbestçe oynadıkları zamandır. Oyun zamanında çocuklar illaki öğrenme merkezlerinde oynamayabilirler açık havada da oyun oynanabilmektedirler. Hatta çocukların yapılacak etkinliğe dikkatlerinin çekilmesi adına alan gezileri yapılabilir veya farklı bir öğrenme merkezi hazırlanarak dikkatleri o merkeze çekilerek böylece öğrenmeye odaklanmaları sağlanabilir. *Etkinlik Zamanı*; etkinlikler bireysel, küçük grup ve büyük grup olarak öğretmen tarafından planlanmaktadır. *Günü Değerlendirme Zamanı*'nda çocuklara gün içerisinde yapılan etkinlikler hakkında sorular sorularak sohbet edilmektedir. Öğretmen çocuklardan aldığı cevaplar doğrultusunda günlük eğitim akışındaki değerlendirmeleri yapar ve bu değerlendirmeler onun ertesi gün hazırlayacağı günlük eğitim akışı planına yol göstermektedir (MEB, 2013; MEB, 2016).

2.1.11.8.4. 2013 okul öncesi eğitim programında değerlendirme.

Değerlendirme programdaki belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmama durumunun belirlenmesidir. Değerlendirme, ölçülecek özelliğin bir ölçütle karşılaştırılarak karara varılması olarak (Erden, 1998) tarafından ifade edilmektedir. 2013 Okul öncesi eğitim programında çocuk, program ve öğretmenin değerlendirilmesi yapılmaktadır. Çocukların dil, bilişsel, motor, sosyal – duygusal gelişim alanlarının ve öz bakım becerilerinin kazanılma durumlarının bütüncül olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (MEB, 2013). Böylelikle çocukların başarısı ve okul öncesi eğitimin niteliği artacak ayrıca eksik noktalar belirlenerek geliştirilecektir.

Okul öncesi öğretmenleri değerlendirmelerinde; etkinlik planı ve aylık planda aldıkları kazanım, kavram ve temalara ulaşıp ulaşılmama durumlarını belirlemektedirler. Daha sonra kazanım, kavram ve temalar çocuklar tarafından öğrenildiyse yani başarı sağlandıysa öğretmenler bir sonraki etkinlik planında başka

kazanım, tema ve kavramlara yer vermektedirler. Eğer başarısız olunan kazanılamayan tema, kavram veya kazanımlar varsa da bir sonraki etkinlik ve aylık planda tekrar bu kavram, kazanım ve temalara yer verilmektedir. Böylelikle sarmallık özelliği kullanılmış olacaktır (İş, 2017; Düzgün, 2014).

2013 okul öncesi eğitim programında çocuğun, öğretmenin ve programın değerlendirilmesi olmak üzere üç değerlendirme bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde açıklanmıştır:

1. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Çocuğun Değerlendirilmesi: Çocuklar gözlem, oyun, gelişim kontrol listeleri - standart testler ve portfolyo ile değerlendirilmektedir (Göle, 2014). Programda çocuğun gelişimini izlemek ve başarı düzeyini belirlemek, hangi düzeyde başarısız olduğunu tespit etmek için “Gözlem Kayıt Formları” kullanılmaktadır. Değerlendirme sürecinde öğrenciler dikkatli bir şekilde gözlenmeli ve gözlenen özellikler kayıt altına alınıp rapor edilmelidir. Değerlendirme sırasında çocuğun neleri yapıp, neleri yapmadığı belirlenirken, çocuklar birbirleriyle kıyaslanmadan tek tek ele alınmalı ve her çocuğun bireysel farklılıklarının olduğu unutulmamalıdır (MEB, 2013; İş, 2017). Oyun yoluyla çocuklar hakkında bilgi edinmek daha kolay olmaktadır. Çünkü küçük yaşta çocukların oynadıkları roller, arkadaş-ebeveyn ilişkileri ve çocuğun gelişim alanlarındaki düzeyi hakkında bilgiler içermektedir. Bu sebeple oyun yoluyla çocukların değerlendirilmesi yapılabilir (Bryce, 2010, akt. Göle, 2014). Çocuğun bütün gelişim alanlarını kapsayan bilgi, beceri ve davranışlarını değerlendirmek için “Gelişim Gözlem Formu” kullanılmaktadır. Bu formdan edilen bilgiler ışığında çocuklara yılda iki kez verilen “Gelişim Raporları” öğretmenler tarafından hazırlanmaktadır. Gelişim raporları çocukların gelişim düzeylerini görmesi açısından ailelere yol gösterici niteliktedir (MEB, 2013). Gelişimin gözlenebilir hale gelmesi ve gözlemden sonra analiz için önce “gelişim kontrol listelerinin” oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca çocuklara uygulanması planlanan standart testler geçerlilik ve güvenirlik açısından yüksek olan testlerden tercih edilmelidir (Sezer, 2010).

Okul öncesi eğitim programında bir diğer değerlendirme aracı olarak portfolyo (gelişim dosyası) yer almaktadır. Öğretmen tarafından hazırlanan bu dosyada çocukların yıl boyunca yaptıkları etkinliklerden; çocuklarla birlikte seçilen

etkinlikler, çocukların gelişimlerinin kaydedildiği gelişim gözlem formları, gelişim raporları ve ailelerden gelen mektuplar veya belgeler bulunmaktadır. Yılsonunda “Portfolyo Paylaşım Günü” düzenlenerek aileler okula davet edilmektedir. Böylelikle çocukların etkinlikleri aileleriyle paylaşılmakta ve çalışmaları sergilenmektedir (MEB, 2013).

2. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Programın Değerlendirilmesi: Programın değerlendirilmesinde, öğretmenlerin aylık eğitim planı ve günlük eğitim akışı içinde uygulanan etkinliklerin bütün açılardan değerlendirilmesi yapılmaktadır. Öğretmenler günlük eğitim akışındaki genel değerlendirme bölümüne, öğrenme sürecinde uyguladıkları etkinliklerin başarısını yazmaktadırlar. Yine genel değerlendirme bölümüne öğretmenler etkinliği uygulayamadı ise etkinliğin uygulanamama sebebini belirterek planlarında tutarlılık sağlamış olacaklardır. Bu değerlendirme ile aylık planın ve etkinlik planının eksiklikleri ortaya çıkarılarak yeni ihtiyaçlar belirlenmektedir. Günlük planda yapılan değerlendirmeler aylık planının değerlendirilmesine yol gösterici nitelik taşımaktadır. Aylık değerlendirmelerle aynı zamanda bir yılın genel değerlendirilmesi de yapılmış olacaktır (MEB, 2013; İş, 2017; Düzgün, 2014).

3. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Öğretmenin Kendini Değerlendirmesi: Öğretmenin kendini değerlendirmesi, sınıftaki etkinlikleri uygularken çalışmalardaki başarısını ve eksikliklerini belirlemesidir. Öğretmenler sınıf içinde kullandıkları yöntemleri, araç gereçleri, bireysel özelliklerini, beklentilerini değerlendirerek böylelikle kendilerini sürekli olarak yenilemiş ve başarılarını da arttırmış olacaklardır. Bu yüzden öğretmenler kendini geliştirmeyi istemeli ve eksik yönlerini kabul etmelidirler. Ayrıca öğretmenler varsa değiştirilmesi gereken özelliklerini bilerek bunları düzeltmeli ve ihtiyaç duyduğu konularda da rehberlik servisinden yardım almalıdırlar (MEB, 2013; İş, 2017; Düzgün, 2014).

4. Günlük Eğitim Sürecinin ve Etkinliklerin Değerlendirilmesi: Günlük eğitim akışı planında yer alan günü değerlendirme zamanı, gün boyunca yapılan çalışmaların gözden geçirilerek yapılan etkinliklerden elde edilen bilgilerin pekiştirildiği aşama olarak yer almaktadır. Programın değerlendirilmesinde, günlük eğitim süreci ve etkinliklerin değerlendirilmesi adına; betimleyici sorular, duyuşsal sorular,

kazanımlara yönelik sorular ve yaşamla ilişkilendirme soruları sorularak programın değerlendirilmesi yapılmaktadır (MEB, 2013).

Tablo 2.

2002, 2006 ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırılması

	2002	2006	2013
Yaş Grubu	36-72 ay	36-72 ay	36-72 ay
Gelişim Alanları	• Zihinsel, Fiziksel ve Dil Gelişim • Sosyal- duygusal gelişim • Özbakım becerileri	• Bilişsel ve Dil Gelişim • Psikomotor Gelişim • Sosyal- duygusal gelişim • Özbakım becerileri	• Bilişsel, Dil, Motor Gelişim • Sosyal- duygusal gelişim • Özbakım becerileri
Amaçların İfade Edilişi	• Hedef • Kazanılması beklenen davranışlar	• Amaçlar • Kazanımlar	• Kazanım • Göstergeler
Programın İçeriği	• Ünite yok • Esneklik • Yaratıcılık • Aile katılımı	• Bütüncül, Sarmal • Ünite yok. Esnek • Oyun temelli. Aile katılımı • Veli ziyareti ve Bireysel görüşme • Kaynaştırma eğitimi	• Bütüncül, Sarmal • Eklektik. Esnek • Konular amaç değil araç • Etkinlik örnekleri var
Programın Eğitim Durumları	Köşeler: Evcilik, fen ve doğa, blok, sanat, kitap, müzik, kukla Etkinlik çeşitleri: Serbest zaman, sanat, Türkçe dil, oyun, müzik, fen ve doğa, okuma yazmaya hazırlık Planlar: Yıllık ve günlük planlar	Köşeler: Evcilik, fen ve doğa, blok, sanat, kitap, müzik, kukla Etkinlik çeşitleri: Serbest zaman, Türkçe, oyun ve hareket, müzik, sanat, fen ve matematik, okuma yazmaya hazırlık Kahvaltı, öğle yemeği, uyku rutin etkinlikleri Planlar: Yıllık ve günlük planlar	Öğrenme merkezleri: Blok, kitap, müzik, sanat, fen, dramatik oyun Etkinlik çeşitleri: Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık, alan gezileri 1.Bireysel etkinlik, 2.Küçük grup etkinliği , 3.Büyük grup etkinliği, 4.Bütünleştirilmiş etkinlik Planlar: Aylık plan Günlük eğitim akışı (güne başlama zamanı, oyun zamanı, etkinlik zamanı, günü değerlendirme zamanı)
Programın Değerlendirilmesi	Çok yönlü değerlendirme • Çocuk açısından • Program açısından • Öğretmen açısından	Çok yönlü değerlendirme • Çocuk açısından • Program açısından • Öğretmen açısından	Çok yönlü değerlendirme • Çocuk açısından • Program açısından • Öğretmen açısından

(Kaynak, Hamarat, 2017, s. 32-33)

Tablo 2’de görüldüğü gibi 2002, 2006 ve 2013 okul öncesi eğitim programlarında yıllara göre değişimler, yenilikler ve eklemeler yer aldığı söylenebilir. Ayrıca programlarda hedef, içerik ve eğitim durumları öğelerinde de gelişmelerin olduğunu söylemek mümkündür.

2.2. İlgili Araştırmalar

Alan yazın taraması sonucunda öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve okul öncesi eğitim programı değerlendirme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Araştırmanın bu kısmında konu ile ilgili yapılmış çalışmalar yer almaktadır.

2.2.1. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlara yönelik ilgili araştırmalar.

Demirel (2016), “Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasında Adana da bulunan Seyhan, Çukurova, Yüreğir ve Sarıçam ilçelerinde 2014-2015 yılları arasında görev yapan 650 öğretmene, kendisinin geliştirdiği öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ölçeği uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin; fen ve eğitim fakülteleri dışında fakültelerden mezun olan öğretmenler ile mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altuntaş (2016) tarafından yapılan “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile Özyeterlilik Tutumları Arasındaki İlişki” adlı çalışma, Bartın Üniversitesinde öğrenim gören Beden eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü 217 öğretmen adayına gönüllü olarak uygulanmıştır. Araştırma modelinde betimsel ve tarama yöntemi; veri toplama aracı olarak ise öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlilik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının puan ortalamalarında; cinsiyet, sınıf, çalışma durumu, aile geliri, spor yapma, yaş ve spor yılı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Sadece öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarında spor yılı değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturduğu bu farklılığın pozitif yönde düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Altıntaş Yüksel (2019), “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmasını Ankara ilindeki Çankaya, Mamak, Yenimahalle, Sincan ilçelerinde 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında görev yapan 644 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Araştırma modeli olarak hem nicel hem de nitel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplamak için sınıf öğretmenlerine, mesleki yenilikçilik eğilim ölçeği ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçi eğilimlerinin yüksek olduğu ve puanlarının cinsiyet, kıdem, eğitim durumuna göre farklılık göstermediği ama görev yapılan ilçelere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinde ise sınıf öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının olumlu yönde yüksek olduğu; bu ölçeğin puanlarının cinsiyet ve eğitim durumlarında farklılık oluşturmazken kıdem ve de görev yapılan ilçelere göre puanlarda anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma da sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçi eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaman (2019)’ın, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Mesleğe İlişkin Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışmada 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Tekirdağ ilinde kadrolu olarak görev yapan 110 okul öncesi öğretmenine, Bar On duygusal zekâ ölçeği ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçekleri anket formunu uygulamıştır. Araştırma genel tarama modelinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin olduğu ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri artarken öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının da yükseldiği; duygusal zekâ düzeyleri azalırken öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının da düştüğü belirlenmiştir.

Demir Sarıer (2020) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile İş Yaşam Dengesi ve Motivasyonları Arasındaki İlişki” isimli çalışma 2019-2020 yıllarında İstanbul Sultangazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 545 öğretmene

uygulanılmıştır. Araştırmada öğretmenlik mesleğine tutum ölçeği, iş yaşam dengesi ile motivasyon ölçeği veri toplama araçları olarak belirlenmiştir. Ölçekler arasındaki ilişki durumunu belirlemek için ise araştırma yöntemi olarak ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, iş yaşam dengesi ve motivasyon düzeylerinde yaş, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu sonucu elde edilmiştir.

Özer (2021), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile Mesleki Coşku Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” üzerine yaptığı çalışmayı 2018-2019 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği okuyan 197 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırma da mesleki coşku ve öğretmenlik mesleğine tutum ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin mesleki coşku düzeylerinin ve mesleğe ilişkin tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, bölümü isteyerek tercih etme gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca mesleki coşku ile mesleğe ilişkin tutum arasındaki ilişkinin ise pozitif yönde düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Öğretmenlerin program değerlendirme becerilerine yönelik ilgili araştırmalar. Şıvgın (2005), “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Denizli İli Örneği)” isimli çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programa ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması adına Denizli ilindeki 35 okul öncesi eğitim kurumundan 114 öğretmenle çalışmayı yürütmüştür. Çalışma sonucunda; hedef davranışlarda çalıştıkları okul türü, kıdem ve mezun olunan okul arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile okul öncesi eğitim programında eğitim durumlarının değerlendirilmesi arasında anlamlı ilişki bulunmuş olup en düşük puanın ise resmi bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en son mezun oldukları okul, kıdem yılları ve okul öncesi eğitim programındaki eğitim durumları ile ilgili görüşleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlikleri uygularken hangi etkinlikleri ve materyalleri kullanacaklarını belirlemek için, hizmet içi eğitim alma

konusunda kararsız kaldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin en son mezun oldukları okul ile okul öncesi eğitimi programındaki aile katılımıyla ilgili görüşleri arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkide en düşük puanı ön lisans mezunu öğretmenler almaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ve kıdemleri ile okul öncesi eğitimi programı aile katılımıyla ilgili görüşleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Öğretmenler aile katılım etkinliklerinin olması gerektiğini söylemekte fakat bu konuda hizmet içi eğitim alma konusunda da kararsız kaldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ve en son mezun oldukları okul ile programda yer alan değerlendirme boyutu üzerindeki görüşleri arasında ilişki bulunamamıştır. Fakat öğretmenlerin kıdem yılları ile okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutu arasında ilişki vardır bu ilişki de en düşük puanı 16 yıl kıdem ve üstü öğretmenler almıştır. Öğretmenler çocukları değerlendirirken gözlem formu dışında farklı tekniklerin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Fakat yine bu konuda da hizmet içi eğitim alma hususunda kararsız kalmışlardır. Öğretmenlerin mezun oldukları okul ve kıdem yılları ile okul öncesi eğitim programının bütüncül değerlendirilmesi arasında ilişki olmamasına rağmen okul türü açısından ilişki vardır bu ilişkide en düşük puanın resmi bağımsız anaokuluna ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Can Gül (2009) tarafından yapılan “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının 2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna Yönelik Görüş ve Davranışlarının İncelenmesi” isimli tez çalışmasında 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutuna yönelik okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Denizli de görev yapan 247 okul öncesi öğretmeni ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi’nde öğrenim gören 158 okul öncesi öğretmen adayına anket uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda ise: öğretmen adayları 2006 okul öncesi eğitim programını değerlendirme boyutunu öğretmenlerden daha olumlu bir şekilde tanımlamışlardır. Öğretmen adayları ve öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen adayları değerlendirmenin gerekli olduğunu söylemektedir. Öğretmenler programın değerlendirmesini amaç ve kazanımlar olarak yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Dilek (2013) tarafından “2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi” isimli çalışmada, araştırma yöntemi olarak tarama modeli kullanılmıştır. Nitel veriler için görüşme formu; nicel veriler için ise anket yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Ankara ilçesindeki (Çankaya, Altındağ, Etimesgut, Keçiören, Gölbaşı, Mamak, Sincan, Yenimahalle) sekiz ilçede MEB’e bağlı anaokullarında çalışan 383 okul öncesi öğretmenine veri toplama araçları uygulanmıştır. Görüşme formu 20 okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma da öğretmenlerin; amaçları, belirli gün ve haftaları, etkinlikleri çocukların gelişim özelliklerine göre uygulanabilir hale getirdikleri ama amaçları ve etkinlikleri uygularken bazen sorunlar yaşadıkları; değerlendirme araçlarını ise bazen kullandıkları, kullanırken de çeşitli sorunlar yaşadıkları; aile katılım etkinliklerini ve öğretmen kılavuz kitabını kullanmak için çabaladıkları ve bu konularda da yine sorun yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler, öğretmen kılavuzunda yer alan bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor alanlar ve öz bakım becerilerine yönelik etkinliklere de yeterli düzeyde yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Göle (2014), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programında Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” isimli çalışmasını 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki (Boldavin, Çay, Emirdağ ve Şuhut) ilçe merkezlerinde görev yapmakta olan 181 okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada tarama modelinden betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, okul öncesi öğretmenlerini tanımak için bilgi formu ve program niteliği değerlendirme ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda; program değerlendirme becerilerinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemine, hizmet içi eğitime katılma durumlarına ve mezun oldukları bölümlere göre anlamlı farklılıklar içerdiği belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları açık öğretim (yaygın eğitim) ve meslek yüksekokulundan mezun olma durumlarına göre anlamlı farklılıklar olmadığı fakat fakülte (örgün eğitim) kurumları ile açık öğretim (yaygın eğitim) kurumları arasında fakülte mezunları lehinde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Meslek yüksekokulu ve fakülte mezunu öğretmenler arasında ise yine fakülte mezunu öğretmenler lehinde anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Paksoy (2020), “Okul Öncesi Eğitim Programının Stufflebeam (Cıpp) Program Değerlendirme Modeli ile İncelenmesi” isimli çalışmasında okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesinde Stufflebeam (CIPP) değerlendirme modeliyle birlikte karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri için Kilis ve Gaziantep illerinde MEB’e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 278 okul öncesi öğretmenine Stufflebeam (CIPP) değerlendirme modeli kullanılırken; nitel verileri için ise 13 okul öncesi öğretmeni ile görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma bulguları programın olumlu ve olumsuz yönleri olarak ayrılmıştır. Nitel ve nicel bulgular ilk başta ayrı olarak değerlendirildikten daha sonra bağlam, girdi, süreç ve sonuç olarak bir bütünlük olacak şekilde ele alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler program değerlendirmeye ilişkin görüşlerinde: programın güncel olması, aile katılımı ve çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemesi yönünden olumlu olduğunu fakat programın her bölgeye yani herkese hitap etmemesinden dolayı ise olumsuz bir özellik taşıdığını belirtmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analiz teknikleri hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri; araştırma yapılan grubun özelliklerinin tanınmasına, bir konuya ilişkin tutum, düşünce ve fikirlerin ortaya konulmasına ve birçok tekniği kullanmaya olanak sağlamaktadır (McMillan ve Schumacher, 2010).

Genel tarama modeli çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2016, s.79). Genel taramanın bir alt modeli olan ilişkisel tarama modeli, “iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2016, s.81).

Bu araştırma da okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ile okul öncesi eğitim programını değerlendirme becerilerine ilişkin görüşler var olduğu şekliyle betimlenmek istenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ile okul öncesi eğitim programını değerlendirme becerileri arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Evren, araştırma sonuçlarının yorumlanması amacıyla verilerin toplanılması için gerekli olan canlı veya cansız grup olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Örneklem, “belli evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir” (Karasar, 2016, s.110). Bu bağlamda araştırmanın evrenini; Burdur il, ilçe, belde ve köylerinde MEB’e bağlı olarak ilköğretim okulları bünyesindeki resmi anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan 278 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde; 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Burdur il, ilçe, belde ve köylerinde görev yapmakta olan 278 okul öncesi öğretmeninden, 136’sı kadın ve 7’si erkek öğretmen olmak üzere 143 okul öncesi öğretmeni yer almaktadır. Erkek öğretmen sayısının kadın öğretmen sayısından az olmasının sebebi, bu mesleği daha çok kadınların tercih etmesinden dolayı kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmaya katılan örneklem grubu basit, seçkisiz olarak belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, araştırmaya katılan örneklem grubunun her biriminin eşit ve bağımsız seçilme şansına sahip olduğu, seçilen birimlerin ise uzaydan eşit olarak örnekleme alındığı ve evrenin tümünü temsil edebilecek özellikleri içerdiği yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020).

Araştırmada cinsiyet değişkeni araştırılırken erkek öğretmen sayısının 7 olması çalışmanın kadın öğretmen içermesinden dolayı çalışmada cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel karşılaştırma yapılmamıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin dağılımı Tablo 3’te bulunmaktadır.

Tablo 3.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

Değişkenler	Kategori	N	%
Yaş	20-39	100	69,9
	40 ve üstü	43	30,1
Medeni Durum	Evli	114	79,7
	Bekâr	29	20,3
Büyüdükleri Yerleşim Birimi	Büyükşehir/ Şehir	85	59,4
	İlçe/Belde/ Köy	58	40,6
Mezun Olunan Lise	Fen/Anadolu Öğretmen/ Anadolu Lisesi	42	29,4
	Genel Lise/ İmam Hatip/ Diğer Liseler	52	36,4
	Mesleki Teknik Liseleri	49	34,3
Mezun Olunan Bölümler	Okul Öncesi Öğretmenliği	119	83,2
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	24	16,8
Mezun Olunan Fakülteler	Eğitim Fakültesi	115	80,4
	Açık Öğretim/ Uzaktan Eğitim	28	19,6
Toplam		143	100

Tablo 3'te görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinden 20-39 yaşa sahip 100'ü (%69,9'luk) dilimde, 40 ve üstü yaşa sahip 43'ü ise (%30,1'lik) dilim içinde bulunmaktadır. Katılımcıların 'medeni durumlarında' ise 114'ü (%80,8'i) evliyken, 29'u (%20,3'ü) bekâr öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 3'e göre katılımcıların büyüdüğü yerleşim birimi değişkenine bakıldığında 85 öğretmenin (%59,4'lük) dilimle ile büyükşehir/ şehir de, 58 öğretmenin ise (%40,6'luk) dilim ile ilçe/ belde/ köy de büyüdüğü anlaşılmaktadır. Mezun olunan lise türlerine bakıldığında ise okul öncesi öğretmenlerinden 42'si (%29,4'ü) Fen/ Anadolu Öğretmen/ Anadolu Lisesi; 52'si (%36,4'ü) Genel Lise/ İmam Hatip/ Diğer Liseler ve 49'u (%34,3'ü) Mesleki Teknik Liselerinden mezun oldukları görülmektedir.

Yine tablo 3'e bakıldığında öğretmenlerin mezun oldukları bölümler değişkeninde ise (f=119, %83,2) okul öncesi öğretmenliği bölümünden; (f=24, %16,8) çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünden mezun oldukları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları fakültelerde ise 115 öğretmen (%80,4'ü) Eğitim Fakültesi; 28 öğretmen (%19,6'sı) Açık Öğretim/ Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesinden mezun olmuşlardır.

Tablo 4'te araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlarının devamı yer almaktadır.

Tablo 4.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar (Devamı)

Değişkenler	Kategori	N	%
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil-Ortaokul	114	79,7
	Lise- Üniversite	29	20,3
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil-Ortaokul	85	59,4
	Lise- Üniversite	58	40,6
Çalıştığı Kurum	İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı	72	50,3
	Resmi Bağımsız Anaokulu	71	49,7
Görev Yapılan Yerleşim Yeri	İl Merkezi	82	57,3
	İlçe/ Belde/ Köy	61	47,7
Hizmet Süresi	1-10 yıl	48	33,6
	11-15 yıl	54	37,8
	16 yıl ve üstü	41	28,7
Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri	Mesleğin sosyal saygınlığının olması.	25	17,5
	İş bulma olanağının fazla olması.	40	28,0
	Çocuklara olan sevgim.	39	27,3
	İdealimdeki meslek olması.	39	27,3
Toplam		143	100

Tablo 4'te yer alan bilgilere göre, öğretmen annelerinin büyük bir kısmı 114'ü (%79,7'si) okuryazar değil- ortaokul eğitim düzeyindeyken, 29'u (%20,3'ü) ise lise- üniversite eğitim düzeyinde bulunmaktadır. Katılımcıların 'baba eğitim düzeyleri' incelendiğinde 85'i (%59,4'ü) okuryazar değil- ortaokul eğitim düzeyine sahiptir. Babaların 58'i (%40,6'sı) ise lise- üniversite eğitim düzeyinde yer almaktadır.

Tablo 4'e göre okul öncesi öğretmenlerinin 'görev yaptıkları kurum değişkenine' bakıldığında (f=72, %50,3) ilköğretime bağlı resmi anasınıflarında görev yaparken, resmi bağımsız anaokullarında ise (f=71, %49,7'si) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 'görev yaptıkları yerleşim birimi' değişkenine bakıldığında 82'si (%57,3'lük) oranla en çok il merkezinde, daha sonra ise 61'i (%47,7'lik) dilimle ilçe/ belde ve köyde görev yapmaktadır.

Yine tablo 4'te yer aldığı gibi, katılımcıların 'hizmet sürelerinde' ise; 1-10 yıl görev yapanlar öğretmenlerde (f=48, %33,6); 11-15 yıl görev yapanlarda (f=54, %38,9) ve 16 yıl ve üstü görev yapanlarda ise (f=41, %28,7) hizmet süresine sahip olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin 'öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri' değişkenine bakıldığında ise mesleğin sosyal saygınlığının olmasını 25 öğretmen (%17,5'lik) oranla; iş bulma olanağının fazla olması seçeneğinde ise 40 öğretmen (%28'lik) oranla yer almaktadır. Ayrıca çocuklara olan sevgim ve

idealimdeki meslek olması seçeneğini 39'u (%27,3'lük) oranla öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri olarak belirttikleri görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerilerinin incelenmesi için Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği ile bilgiler toplanmıştır. Araştırmada katılımcıların demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “*Kişisel Bilgi Formu*”, okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarını ölçmek için Demirel ve Ünişen (2018) tarafından geliştirilen “*Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği*” ile program değerlendirme becerilerini ölçmek için ise Göle ve Temel (2020) ‘in “*Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği*” kullanılmıştır.

a. *Kişisel Bilgi Formu*: Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan formda okul öncesi öğretmenlerini cevaplayacağı cinsiyet, yaş, medeni durum, büyüdüğü (yaşamının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim birimi), mezun olduğu lise türü, mezun olduğu fakülte, mezun olduğu bölüm, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, çalışılan kurum, görev yaptığı yerleşim birimi, mesleki hizmet süresi ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin yer aldığı sorular bulunmaktadır. (Ek-1)

b. *Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği*: Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarını ölçmek üzere Demirel ve Ünişen (2018) tarafından geliştirilen “*Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği*” kullanılmıştır. (Ek-2) Demirel ve Ünişen (2018, s. 997-1013) “*Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği*” 5’li likert tipinde hazırlanmış olup 12’si olumsuz, 16’sı olumlu 28 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte olumlu maddeler (m1, m2, m4,m5, m6, m7, m10, m12, m14, m16, m17,m18, m19, m20, m22, m28) olmak üzere 16 tanedir. Olumsuz maddeler ise (m3, m8, m9, m11, m13, m15, m21, m23, m24, m25, m26, m27) ters şekilde

kodlanmış olup ölçek geneli ve alt boyutlarında tersine şekilde kodlanarak hesaplanmıştır. Ölçeğin dört boyutu bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde açıklanmıştır: Değer Verme boyutu (1-11. Maddeler), Mesleki Tükenmişlik boyutu (12-17. Maddeler), İlgisizlik boyutu (18-23. Maddeler), Mesleki Gelişime Açıklık boyutu (24-28. Maddeler)'dir. Beşli likert tipindeki ölçekte yer alan maddelerin dereceleri “Kesinlikle Katılıyorum=5”, “Katılıyorum=4”, “Kararsızım=3”, “Katılmıyorum=2”, “Kesinlikle Katılmıyorum=1” şeklinde puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 140 iken minimum puan ise 28’dir. Ölçeğin geçerlilik çalışmasında KMO faktör analizi değeri ,944 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geneli içinde güvenirlik Cronbach’s Alpha değeri ise ,949 olarak hesaplanmıştır (Demirel ve Ünişen 2018).

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeğinin araştırma grubuna uygulanmasıyla ortaya çıkan güvenirliğine ilişkin bilgiler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeğinin Uygulandığı Araştırma Grubuna İlişkin Güvenirliği

Boyut	N	$\bar{X}$	Ss	Cronbach’s Alpha
Değer Verme	143	46,706	8,489	,911
Mesleki Tükenmişlik	143	24,286	4,495	,786
İlgisizlik	143	26,398	3,656	,722
Mesleki Gelişime Açıklık	143	19,559	4,222	,709
Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Ölçeği (ÖÖMİTÖ) Geneli	143	116,951	19,074	,945

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ölçeğinden elde edilen verilerden değer verme alt boyutunun ,911 (yüksek); mesleki tükenmişlik alt boyutunun ,786 (yüksek); ilgisizlik alt boyutunun ,722 (yüksek); mesleki gelişime açıklık alt boyutunun ,709 (yüksek) ve ölçek genelinden elde edilen Cronbach’s Alpha ,945 ile (yüksek) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekler için Cronbach’s Alpha değerinin .70-.90 arasında olması yüksek güvenirlik içerirken .60-

.70 arasında olması ise yeterli güvenirlik içerdiğini göstermektedir (Özdamar, 2015) . Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilir sonuçlar içerdiği söylenebilir.

c. *Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği*: Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerilerinin belirlenmesi için Göle ve Temel (2020) tarafından geliştirilen “*Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği*” kullanılmıştır. (Ek-3) Okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerilerini incelemek adına Göle ve Temel (2020, s. 52-71) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği 47 madde ve tek faktörden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde olup ölçekte yer alan maddelerdeki dereceler “*Kesinlikle Katılıyorum=5*”, “*Katılıyorum=4*”, “*Kararsızım=3*”, “*Katılmıyorum=2*”, “*Kesinlikle Katılmıyorum=1*” şeklinde puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 235 iken minimum puan ise 47’dir. Ölçeğin geçerlilik çalışmasında AFA faktör analizinde toplam varyansının % 53,37’sini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin geneli içinde güvenirlik Cronbach’s Alpha değeri ise 0.98 olarak hesaplanmıştır (Göle ve Temel, 2020).

Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeğinin araştırma grubuna uygulanmasıyla ortaya çıkan güvenirliğine ilişkin bilgilere Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6.

Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeğinin Uygulandığı Araştırma Grubuna İlişkin Güvenirliği

Boyut	N	$\bar{X}$	Ss	Cronbach’s Alpha
Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği (OÖEPKDÖ) Geneli	143	212,419	30,101	,988

Tablo 6 da görüldüğü üzere ölçeğin genelinin Cronbach’s Alpha değeri .988 (yüksek) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirlik değerinin (1,00)’e yaklaşması güvenirliğin yüksek olduğunu göstermektedir (Karasar, 2010). Bu sonuca göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Analizi

Veriler SPSS 22.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin normallik gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testlerinin değerlerine başvurulmuştur. Bu normallik testlerinin anlamlılık değerlerinin. 05'ten küçük olması durumunda verilerin normal dağılıma sahip olmadığı, büyük çıkması durumunda ise normallik özelliğine sahip olduğu kabul edilmiştir. Araştırmada mesleğe ilişkin tutumlar ile program değerlendirme becerileri arasındaki ilişkinin tespitinde Sperman's Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı analizine başvurulmuştur. Bununla birlikte mesleğe ilişkin tutumlar ve program değerlendirme becerileri ölçeklerinden elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için verileri karşılaştırmak adına ikili değişkenlerde Mann Whitney U testi ve ikiden fazla değişkenler için ise Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablolar haline getirilerek yorumlandıktan sonra bağımsız değişkenler arasındaki farklılık $p=.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir (Büyüköztürk, 2004). Öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesi için bulgulara betimsel yöntem ve tanımlayıcı bulgular için ise frekans bilgilerine yer verilmiştir.

Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını gösteren normallik testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk Normallik Testi Sonuçları

Boyut	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	P
Değer Verme	,164	143	,000	,850	143	,000*
Mesleki Tükenmişlik	,118	143	,000	,922	143	,000*
İlgisizlik	,162	143	,000	,868	143	,000*
Mesleki Gelişime Açıklık	,144	143	,000	,932	143	,000*
Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği (ÖMİTÖ) Geneli	,113	143	,000	,901	143	,000*
Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği (OÖEPKDÖ) Geneli	,227	143	,000	,644	143	,000*

* $p<.05$ istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

Tablo 7'ye göre p anlamlılık değerinin $<.05$ 'ten küçük olmasından dolayı verilerin normal dağılıma sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda verilerin dağılımlarının belirlenmesi için araştırmada parametrik olmayan Non Parametrik testler kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen puanlarının ortalama değerlerinin yorumlanmasında Tablo 8 de yer alan değer aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği Puan Aralıkları

Puan Aralığı	Değer	Tutum Düzeyi
1.00-1.79	Kesinlikle Katılmıyorum	Çok Düşük Düzey
1.80-2.59	Kısmen Katılmıyorum	Düşük Düzey
2.60-3.39	Kararsızım	Orta Düzey
3.40-4.19	Kısmen Katılıyorum	Yüksek Düzey
4.20-5.00	Kesinlikle Katılıyorum	Çok Yüksek Düzey

(Kaynak, Field, 2002)

Tablo 8 de görüldüğü gibi 1.00-1.79 aralığı: kesinlikle katılmıyorum, çok düşük düzey; 1.80-2.59 aralığı kısmen katılmıyorum, düşük düzey; 2.60-3.39 aralığı: kararsızım, orta düzey; 3.40-4.19 aralığı kısmen katılıyorum, yüksek düzey ve 4.20-5.00 aralığı: kesinlikle katılıyorum, çok yüksek düzey olarak belirtilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeğinden elde edilen puanların ortalama değerlerinin yorumlanmasında Tablo 9 da yer alan değer aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 9.

Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği Puan Aralıkları

Puan Aralığı	Değer	Beceri Düzeyi
1.00-2.60	Kesinlikle Katılmıyorum- Katılmıyorum	Düşük Kalite
2.61-3.40	Kararsızım	Orta Kalite
3.41-5.00	Katılıyorum- Kesinlikle Katılıyorum	Yüksek Kalite

(Kaynak, Göle ve Temel, 2020)

Tablo 9 da yer alan bilgilere göre 1.00-2.60 aralığı: kesinlikle katılmıyorum - katılmıyorum, düşük düzey; 2.61-3.40 aralığı: kararsızım, orta düzey; 3.41-5.00 aralığı katılıyorum-kesinlikle katılıyorum, yüksek düzey olarak belirtilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerileri bazı demografik özelliklere göre incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumlar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Yönelik Bulgular

Araştırma da “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 10 da verilmiştir.

Tablo 10.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Alt Boyutlara Göre Mesleğe İlişkin Tutum Düzeyleri

Boyut	N	$\bar{x}$	Ss
Değer Verme	143	4,246	,771
Mesleki Tükenmişlik	143	4,047	,749
İlgisizlik	143	4,399	,609
Mesleki Gelişime Açıklık	143	3,911	,844
(ÖÖMİTÖ) Geneli	143	4,176	,681

Tablo 10 da yer alan bilgilere göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının toplam puanları ($\bar{x}=4,1768$) ile yüksek düzeyde çıkmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde, genel olarak ortalamalar birbirine yakın olmakla birlikte yüksek düzeyde bulunmuştur. Tablodaki bilgilere göre öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında en çok ilgisizlik alt boyutunda ($\bar{x}= 4,3998$) yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumlarında ilgisiz olma sebepleri, mesleğin uygulanma

aşamasındaki sorunlardan ve meslekte geçen hizmet sürelerinden kaynaklanabilir. Diğer alt boyutlarının ortalamaları; değer verme “kısmen katılıyorum- kesinlikle katılıyorum” değerinde ($\bar{x}=4,2460$) yüksek düzeyde, mesleki tükenmişlik “kısmen katılıyorum- kesinlikle katılıyorum” değerinde ($\bar{x}=4,0478$) yüksek düzeyde, mesleki gelişime açıklık “kısmen katılıyorum- kesinlikle katılıyorum” değerinde ($\bar{x}= 3,9119$) yüksek düzeydedir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişime açıklık alt boyutunun ortalamasının diğer alt boyutların ortalamasına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun okul öncesi öğretmenlerin kendilerini mesleki yönde geliştirmek adına çabalarının olmamasından dolayı kaynaklı olabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ölçeği maddelerine katılım düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 11 de verilmiştir.

Tablo 11.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Ölçeği Maddelerine Katılım Düzeyleri

Alt Boyut	Maddeler	N	$\bar{x}$	Ss
Değer Verme	M1 Benim için en ideal meslek öğretmenliktir.	143	4,286	,954
	M2 Bir ömür boyu öğretmenlik yaparım.	143	4,028	1,100
	M3 Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor.*	143	4,188	1,250
	M4 Öğretmenlik benim için bir tutkudur.	143	4,132	1,029
	M5 Öğretmenlik mesleğindeki tecrübem artıkça bu mesleğe daha çok bağlanıyorum.	143	4,223	1,037
	M6 Öğretmenlikten aldığım manevi doyumu hiçbir şeye değişmem.	143	4,300	,993
	M7 Bu mesleği yapıyor olmaktan kimse beni alıkoyamaz.	143	4,042	1,106
	M8 Öğretmenlik kişiliğime uymayan bir meslektir.*	143	4,433	1,071
	M9 Bunca meslek dururken öğretmenliği seçmek çaresizlikten başka bir şey değildir.*	143	4,496	1,033
	M10 Meslekten aldığım haz, bana mesleğimin zorluklarını unutturuyor.	143	4,014	1,100
	M11 Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum.*	143	4,559	,961
Mesleki Tükenmişlik	M12 Yeni bir meslek seçmem istense yine öğretmenliği seçerdim.	143	3,895	1,314
	M13 Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı zannetmiyorum.*	143	4,083	1,195

Tablo 11.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Ölçeği Maddelerine Katılım Düzeyleri Devamı

Alt Boyut	Maddeler	N	$\bar{x}$	Ss
Mesleki	M14 Çalıştıkça mesleğe olan bağlılığım artıyor	143	4,042	1,053
Tükenmişlik	M15 Çok zorda kaldığım için bu mesleği yapıyorum. *	143	4,594	,874
	M16 Mesleğimi daha iyi yapmak için kendimi sürekli geliştiriyorum.	143	4,531	,554
	M17 Çocuğumun bu mesleği yapmasını isterim.	143	3,139	1,276
İlgisizlik	M18 Tecrübem artıkça mesleğin ciddiyetini daha iyi anlıyorum.	143	4,559	,8103
	M19 Öğretmenlik onurlu bir meslektir.	143	4,818	,564
	M20 Öğrencilerle iç içe olmak beni rahatlatıyor.	143	4,601	,693
	M21 Öğretmenlik insanı belli kalıplara sokan monoton bir meslektir.*	143	4,209	1,161
	M22 Mesleğim bana huzur veriyor.	143	4,265	,903
	M23 Meslekten bıktığımı hissediyorum.*	143	3,944	1,304
Mesleki	M24 Elimde imkân olsa bu mesleği yapmam.*	143	3,909	1,357
Gelişime	M25 Öğretmenlik mesleği bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir.*	143	3,209	1,413
Açıklık	M26 Sürekli bir sınıfta hapsolmak beni sinirlendiriyor.*	143	3,720	1,386
	M27 Sürekli öğrencilerle çalışmak bende stres yaratıyor.*	143	4,272	1,069
	M28 Öğretmen olmak beni mutlu ediyor.	143	4,447	,901

*Olumsuz anlam içeren maddeler.

Tablo 11'e göre * işaretli olan maddeler ters puanlanmış olan olumsuz maddelerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin maddelere katılım düzeyinde ($\bar{x}=4,8182$) ortalamayla yüksek düzeye M19 sahiptir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerini yapmaktan onur duymalarının sebebi olarak çocuklara anneleri ya da babaları gibi ilgi göstermeleri, sıcak davranışlarda bulunmalarından kaynaklanabilir. En düşük ortalama ($\bar{x}=3,1399$) orta düzey ile M17 de bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri her ne kadar öğretmenlik mesleğini onurlu bir meslek olarak görseler de meslekte yaşadıkları bazı sorunlardan dolayı belki de çocuklarının bu mesleği yapmalarını istemedikleri söylenebilir. Ayrıca M25 ($\bar{x}=3,2098$) aritmetik ortalamayla orta düzeydedir. Bunun sebebi okul öncesi öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini yıpranmış bir meslek olarak görmemeleri ve sevmeleri olabilir. M1 ($\bar{x}=4,2867$), M2 ($\bar{x}=4,0280$), M3 ($\bar{x}=4,1888$), M4 ($\bar{x}=4,1329$), M5 ($\bar{x}=4,2238$), M6 ($\bar{x}=4,3007$), M7 ($\bar{x}=4,0420$), M8 ($\bar{x}=4,4336$), M9 ($\bar{x}=4,4965$), M10 ($\bar{x}=4,0140$), M11 ($\bar{x}=4,5594$), M12 ($\bar{x}=3,8951$), M13 ($\bar{x}=4,0839$), M14 ($\bar{x}=4,0420$), M15 ($\bar{x}=4,5944$), M16

($\bar{x}$ =4,5315), M18 ($\bar{x}$ =4,5594), M19 ($\bar{x}$ =4,8182), M20 ($\bar{x}$ =4,6014), M21 ($\bar{x}$ = 4,2098), M23 ($\bar{x}$ = 4,2657), M24 ($\bar{x}$ = 3,9091), M26 ($\bar{x}$ =3,7203), M27 ($\bar{x}$ =4,2727) ve son olarak da M28 ($\bar{x}$ =4,4476) aritmetik ortalamaları yüksek düzeydedir.

4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen bulguların sonuçları Tablo 12 de yer almaktadır.

Tablo 12.

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Yaş	N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
Değer Verme	20-39	100	67,81	6780,50	1730,500	-1,855	,064
	40 yaş ve üzeri	43	81,76	3515,50			
Mesleki Tükenmişlik	20-39	100	64,65	6464,50	1414,500	-3,253	,001**
	40 yaş ve üzeri	43	89,10	3831,50			
İlgisizlik	20-39	100	66,61	6661,00	1611,000	-2,413	,016*
	40 yaş ve üzeri	43	84,53	3635,00			
Mesleki Gelişime Açıklık	20-39	100	65,98	6598,00	1548,000	-2,662	,008*
	40 yaş ve üzeri	43	86,00	3698,00			
(ÖÖMİTÖG) Geneli	20-39	100	65,60	6560,00	1510,000	-2,819	,005*
	40 yaş ve üzeri	43	86,88	3736,00			
	Toplam	143					

*p<.05

**p<.001 istatistiksel olarak oldukça anlamlı bir fark vardır.

Tablo 12 de yer alan bilgilere göre, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında; değer verme alt boyutunda 20-39 yaş ile 40 ve üzeri yaşlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir (p<.05). Mesleki tükenmişlik alt boyutunda 20-39 yaş ile 40 ve üzeri yaşlarda (Z=-3,253, p<.001, sıra ortalamaları 89,10) oldukça anlamlı fark; ilgisizlik (Z=-2,413, p<.016,

sıra ortalamaları 84,53); mesleki gelişime açıklık ($Z=-2,662$, $p<.008$, sıra ortalamaları 86,00), alt boyutlarında ve ölçek genelinde ($Z=-2,819$, $p<.005$, sıra ortalamaları 86,88) anlamlı fark vardır bu farklılık sıra ortalamaları yüksek olan 40 yaş ve üzeri lehindedir. 40 yaş ve üzerinde öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarında mesleki tükenmişlik, ilgisizlik alt boyutunda artış sebebi olarak öğretmenlerin ileriki yaşlarda göreve ilk başladıklarındaki kadar mesleğe ilgilerinin olmamasından ya da çocuklara olan sabır düzeylerinin azalmasından dolayı kaynaklandığı söylenebilir. Aynı zamanda yine 40 yaş ve üzeri öğretmenlerin artan mesleki tecrübelerine rağmen bu meslekteki yenilikleri takip etme ihtiyacı hissettiği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının medeni duruma göre farklılaşma durumlarının Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen analiz sonuçları Tablo 13'te bulunmaktadır.

Tablo 13.

Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Medeni Durum	N	Sıralar Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
Değer Verme	Evli	114	73,57	8387,50	1473,500	-,905	,365
	Bekâr	29	65,81	1908,50			
Mesleki Tükenmişlik	Evli	114	73,25	8350,50	1510,500	-,719	,472
	Bekâr	29	67,09	1945,50			
İlgisizlik	Evli	114	75,20	8572,50	1288,500	-1,861	,063
	Bekâr	29	59,43	1723,50			
Mesleki Gelişime Açıklık	Evli	114	73,85	8419,00	1442,000	-1,064	,287
	Bekâr	29	64,72	1877,00			
(ÖÖMİTÖ) Geneli	Evli	114	74,12	8449,50	1411,500	-1,213	,225
	Bekâr	29	63,67	1846,50			
Toplam		143					

* $p<.05$

Tablo 13'te görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ile medeni durumları arasında; değer verme, mesleki tükenmişlik, ilgisizlik, mesleki gelişime açıklık alt boyutları ile ölçek geneli değerinde anlamlı farklılık

bulunmamaktadır ($p>.05$). Öğretmenlerin medeni durumlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını etkilemediği söylenebilir.

Tablo 14'te okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının büyüdüğü (yaşamının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim birimi)'ne göre farklılaşma düzeylerinin Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 14.

Öğretmenlerin Büyüdüğü (Yaşamının Büyük Bir Bölümünün Geçtiği Yerleşim Birimi)'ne Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Büyüdüğü Yerleşim Birimi	N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplamı	Mann Whitney U	Z	P
Değer Verme	Büyükşehir-Şehir	85	73,18	6220,00	2365,000	-,413	,680
	İlçe-Belde Köy	58	70,28	4076,00			
Mesleki Tükenmişlik	Büyükşehir-Şehir	85	76,29	6484,50	2100,500	-1,506	,132
	İlçe-Belde Köy	58	65,72	3811,50			
İlgisizlik	Büyükşehir-Şehir	85	77,93	6624,00	1961,000	-2,108	,035*
	İlçe-Belde Köy	58	63,31	3672,00			
Mesleki Gelişime Açıklık	Büyükşehir-Şehir	85	73,28	6229,00	2356,000	-,450	,653
	İlçe-Belde Köy	58	70,12	4067,00			
(ÖÖMİTÖ) Geneli	Büyükşehir-Şehir	85	75,19	6391,50	2193,500	-1,117	,264
	İlçe-Belde-Köy	58	67,32	3904,50			
Toplam		143					

* $p<.05$

Tablo 14'e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin mesleğine ilişkin tutumları ile büyüdüğü (yaşamlarının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim biriminde) değer verme, mesleki tükenmişlik, mesleki gelişime açıklık alt boyutları ile ölçek genelinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Fakat ilgisizlik alt boyutunda büyükşehir-şehir lehinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-2,108$, $p<.035$, sıra ortalamaları 77,93). Öğretmenlerin büyükşehir-şehir merkezlerinde büyümelerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında ilgisizlik alt boyutunu etkilemesinden dolayı öğretmenler de okuldaki olaylara veya durumlara karşı ilgisizlik tutumu olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının mezun oldukları lise türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15.

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Boyut	Mezun Olunan Lise	N	Sıra Ortalama	Sd	χ^2	P	Fark
Değer Verme	Fen- Anadolu Öğretmen - Anadolu Lisesi (1)	42	50,58	2	16,175	,000*	2-1
	Genel Lise- İmam- Diğer Liseler (2)	52	79,47				3-1
	Mesleki Teknik Lisesi (3)	49	82,43				
Mesleki Tükenmişlik	Fen- Anadolu Öğretmen - Anadolu Lisesi (1)	42	49,14	2	18,434	,000*	2-1
	Genel Lise- İmam- Diğer Liseler (2)	52	83,11				3-1
	Mesleki Teknik Lisesi (3)	49	79,81				
İlgisizlik	Fen- Anadolu Öğretmen - Anadolu Lisesi (1)	42	56,95	2	8,997	,011*	3-1
	Genel Lise- İmam- Diğer Liseler (2)	52	74,57				
	Mesleki Teknik Lisesi (3)	49	82,17				
Mesleki Gelişime Açıklık	Fen- Anadolu Öğretmen - Anadolu Lisesi (1)	42	58,96	2	6,011	,050	
	Genel Lise- İmam- Diğer Liseler (2)	52	78,47				
	Mesleki Teknik Lisesi (3)	49	76,31				
(ÖÖMİTÖ) Geneli	Fen- Anadolu Öğretmen - Anadolu Lisesi (1)	42	50,54	2	15,991	,000*	3-1
	Genel Lise- İmam- Diğer Liseler (2)	52	80,45				2-1
	Mesleki Teknik Lisesi (3)	49	81,43				
	Toplam	143					

*p<.05

Tablo 15'e göre okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mezun oldukları lise türleri arasında değer verme ($\chi^2 = 16,175$, $p<.000$); mesleki tükenmişlik ($\chi^2 = 18,434$, $p<.000$) alt boyutları ile ölçek genelinden ($\chi^2 = 15,991$, $p<.000$) elde edilen sonuca göre Genel Lise-İmam Hatip-Diğer Liseler ile Mesleki Teknik Lisesi lehinde; ilgisizlik ($\chi^2 = 8,997$, $p<.011$) alt boyutunda ise Mesleki Teknik Lisesi lehinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Fakat mesleki gelişime açıklık alt boyutunda

okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları Fen-Anadolu Öğretmen-Anadolu Liseleri, Genel Lise-İmam Hatip-Diğer Liseler ile Mesleki Teknik Lise arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Mesleki Teknik Lisesi mezunu öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının; değer verme, ilgisizlik, mesleki tükenmişlik ve ölçek genelinde diğer liselere göre daha yüksek çıkmasının sebebi bu lise mezunu öğretmenlerin lisede çocuk gelişimi dersi eğitimi almalarından dolayı kaynaklandığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının mezun oldukları fakültelere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen araştırma bulgularına Tablo 16 da yer verilmiştir.

Tablo 16.

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Mesleğe İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Mezun Olunan Fakülte	N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
Değer Verme	Eğitim Fakültesi	115	68,51	7879,00	1209,000	-2,050	,040*
	Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	28	86,32	2417,00			
Mesleki Tükenmişlik	Eğitim Fakültesi	115	67,50	7763,00	1093,000	-2,642	,008*
	Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	28	90,46	2533,00			
İlgisizlik	Eğitim Fakültesi	115	68,44	7870,50	1200,500	-2,119	,034*
	Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	28	86,63	2425,50			
Mesleki Gelişime Açıklık	Eğitim Fakültesi	115	68,95	7929,00	1259,000	-1,794	,073
	Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	28	84,54	2367,00			
(ÖÖMİTÖ) Geneli	Eğitim Fakültesi	115	67,57	7770,00	1100,000	-2,595	,009*
	Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	28	90,21	2526,00			
	Toplam	143					

* $p<.05$

Tablo 16'ya göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının mezun oldukları fakültelere göre farklılaşma durumlarında değer verme ($Z=-2,050$, $p<.040$, sıra ortalamaları 86, 32); mesleki tükenmişlik ($Z=-2,642$, $p<.008$, sıra ortalamaları 90, 46); ilgisizlik ($Z=-2,119$, $p<.034$, sıra ortalamaları 86,63) alt boyutlarında ve ölçek genelinde ($Z=-2,595$, $p<.009$, sıra ortalamaları 90,21) olarak istatistiksel anlamda farklılık bulunmaktadır ($p<.05$). Farklılık sıra ortalamaları yüksek olan Açık Öğretim ve Uzaktan eğitim Fakültesi yönündedir. Bu durumda Açık Öğretim ve

Uzaktan Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin eğitim hayatları daha çok uzaktan bir şekilde yani çevrimiçi (online) eğitim olarak gerçekleştiği için; Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerine nazaran uygulamalar yapma veya okul deneyimi kazanma konularında daha çok yetersizlik yaşadıkları söylenebilir. Bundan ötürü mesleğe başladıklarında, mesleğe ilişkin tutumlarında mesleğe daha çok değer verme yaşasalar da bu durum öğretmenlerde aynı zamanda meslekte tükenme ya da mesleğe karşı ilgisizlik oluşturmalarına sebep olmuş olabilir. Ama mesleki gelişime açıklık alt boyutunda öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile mezun olunan fakülteler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının mezun oldukları bölümlere göre karşılaştırmalarının Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen araştırma bulguları ise Tablo 17 de sunulmuştur.

Tablo 17.

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut		N	Sıralar Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
Değer Verme	Okul Öncesi Öğretmenliği	119	72,20	8591,50	1404,500	-,128	,899
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	24	71,02	1704,50			
Mesleki Tükenmişlik	Okul Öncesi Öğretmenliği	119	69,44	8263,50	1123,500	-1,652	,098
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	24	84,69	2032,50			
İlgisizlik	Okul Öncesi Öğretmenliği	119	71,01	8450,50	1310,500	-,646	,519
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	24	76,90	1845,50			
Mesleki Gelişime Açıklık	Okul Öncesi Öğretmenliği	119	72,10	8580,00	1416,000	-,065	,948
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	24	71,50	1716,00			
(ÖÖMİTÖ) Geneli	Okul Öncesi Öğretmenliği	119	71,29	8484,50	1344,000	-,454	,650
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	24	75,50	1812,50			
Toplam		143					

* $p<.05$

Tablo 17 de yer alan bilgilere bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tutumlarında; değer verme, mesleki gelişime açıklık, ilgisizlik, mesleki tükenmişlik

alt boyutları ile ölçek geneline göre, öğretmenlerin mezun oldukları bölümlerde okul öncesi öğretmenliği ile çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Okul öncesi öğretmenliği veya çocuk gelişimi bölümü mezunu olmanın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını etkilemediği söylenebilir. Çünkü bu iki bölümden de mezun olan öğretmenlerin üniversitelerinde ortak derslerde eğitim almalarından kaynaklanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmalarının karşılaştırmaları için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Test sonuçlarına Tablo 18 de yer verilmiştir.

Tablo 18.

Öğretmenlerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
Değer Verme	Okuryazar Değil-Ortaöğretim	114	73,46	8374,00	1487,000	-,837	,402
	Lise-Üniversite	29	66,28	1922,00			
Mesleki Tükenmişlik	Okuryazar Değil-Ortaöğretim	114	72,78	8297,00	1564,000	-,449	,653
	Lise-Üniversite	29	68,93	1999,00			
İlgisizlik	Okuryazar Değil-Ortaöğretim	114	72,73	8291,00	1570,000	-,424	,672
	Lise-Üniversite	29	69,14	2005,00			
Mesleki Gelişime Açıklık	Okuryazar Değil-Ortaöğretim	114	73,30	8356,00	1505,000	-,746	,455
	Lise-Üniversite	29	66,90	1940,00			
(ÖÖMİTÖ) Geneli	Okuryazar Değil-Ortaöğretim	114	73,20	8344,50	1516,500	-,686	,493
	Lise-Üniversite	29	67,29	1951,50			
	Toplam	143					

* $p<.05$

Tablo 18'e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında değer verme, mesleki tükenmişlik, ilgisizlik mesleki gelişime açıklık alt boyutlarında ve ölçek geneli ile anne eğitim düzeyleri arasındaki ilişkide istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Kişiler her ne kadar annelerinden her konuda etkilenseler de söz konusu durumda annelerinin eğitim düzeylerinin aslında öğretmenlerde mesleki tutumda etki oluşturmamasının nedeni bireylerin kendi kararlarını kendilerinin almasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Test sonuçlarının bulguları Tablo 19 da sunulmuştur.

Tablo 19.

Öğretmenlerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
Değer Verme	Okuryazar Değil-Ortaöğretim	85	74,94	6370,00	2215,000	-1,033	,302
	Lise-Üniversite	58	67,69	3926,00			
Mesleki Tükenmişlik	Okuryazar Değil-Ortaöğretim	85	73,87	6279,00	2306,000	-,657	,511
	Lise-Üniversite	58	69,26	4017,00			
İlgisizlik	Okuryazar Değil-Ortaöğretim	85	72,51	6163,00	2422,000	-,180	,857
	Lise-Üniversite	58	71,26	4133,00			
Mesleki Gelişime Açıklık (ÖÖMİTÖ) Geneli	Okuryazar Değil – Ortaöğretim	85	75,12	6385,50	2199,500	-1,096	,273
	Lise-Üniversite	58	67,42	3910,50			
	Okuryazar Değil-Ortaöğretim	85	74,81	6358,50	2226,500	-,981	,327
	Lise-Üniversite	58	67,89	3937,50			
	Toplam	143					

*p<.05

Tablo 19’a göre da okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarında değer verme, mesleki tükenmişlik, ilgisizlik mesleki gelişime açıklık alt boyutlarında ve ölçek geneli ile baba eğitim düzeyleri arasındaki ilişkide istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Baba eğitim düzeyinin mesleki tutumda etki yaratmamasının sebebi bireylerin aile eğitim durumlarından etkilenmemesinden dolayı kaynaklandığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının çalışılan kuruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları Tablo 20 de bulunmaktadır.

Tablo 20.

Öğretmenlerin Çalışılan Kuruma Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Çalışılan Kurum	N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
Değer Verme	İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı	72	65,34	4704,50	2076,500	-1,945	,052
	Resmi Bağımsız Anaokulu	71	78,75	5591,50			
Mesleki Tükenmişlik	İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı	72	67,17	4836,00	2208,000	-1,412	,158
	Resmi Bağımsız Anaokulu	71	76,90	5460,00			
İlgisizlik	İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı	72	62,67	4512,00	1884,000	-2,760	,006*
	Resmi Bağımsız Anaokulu	71	81,46	5784,00			
Mesleki Gelişime Açıklık (ÖÖMİTÖ) Geneli	İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı	72	69,05	4971,50	2343,500	-,862	,389
	Resmi Bağımsız Anaokulu	71	74,99	5324,50			
	İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı	72	65,55	4719,50	2091,500	-1,876	,061
	Resmi Bağımsız Anaokulu	71	78,54	5576,50			
	Toplam	143					

*p<.05

Tablo 20 de yer alan bilgilere göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarında değer verme, mesleki tükenmişlik, mesleki gelişime açıklık ve ölçek genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$). Ama ilgisizlik alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır ($Z=-2,760$, $p<.006$). Bu farklılık resmi bağımsız anaokulları lehinedir (Sıra Ortalamaları 81,46). Resmi bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerde çevre tarafından beklenen performans, beklenti ve isteğin çok yüksek olmasından dolayı, bu kurumlarda çalışan öğretmenlerde mesleklerine karşı ilgisiz davranma durumlarının olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının görev yaptığı yerleşim birimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Test sonuçlarının bulguları Tablo 21 de sunulmuştur.

Tablo 21.

Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yerleşim Birimine Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Görev Yapılan Yerleşim Birimi	N	Sıralar Ortalamaları	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
Değer Verme	İl Merkezi	82	60,11	4929,00	1098,000	-1,359	,174
	İlçe-Belde-Köy	32	50,81	1626,00			
Mesleki	İl Merkezi	82	61,90	5076,00	951,000	-2,291	,022*
Tükenmişlik	İlçe-Belde-Köy	32	46,22	1479,00			
İlgisizlik	İl Merkezi	82	61,82	5069,00	958,000	-2,284	,022*
	İlçe-Belde-Köy	32	46,44	1486,00			
Mesleki	İl Merkezi	82	59,05	4842,00	1185,000	-1,722	,420
Gelişime	İlçe-Belde-Köy	32	53,53	1713,00			
Açıklık	İl Merkezi	82	61,30	5026,50	1000,500	-,806	,049*
(ÖÖMİTÖ)	İlçe-Belde-Köy	32	47,77	1528,50			
Geneli	Toplam	143					

*p<.05

Tablo 21 de okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının mesleki tükenmişlik ($Z = -2,291$, $p < .022$, sıra ortalamaları 61, 90), ilgisizlik ($Z = -2,284$, $p < .022$, sıra ortalamaları 61,82) alt boyutları ve ölçek genelinde ($Z = -806$, $p < .049$, sıra ortalamaları 61,30) olarak istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Elde edilen anlamlı farklılık sıra ortalamaları yüksek olan il merkezi yönündedir. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin imkânlarının çok daha iyi olmasından dolayı öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Aynı zamanda bu imkânların öğretmenlerin fotokopi ürünü şeklinde kolay çalışmalar yapmasını sağlaması da öğretmenlerde mesleğe karşı ilgisizlik boyutunu oluşturduğu ifade edilebilir. Mesleki gelişime açıklık ve değer verme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının meslekteki hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H testi kullanılarak elde edilen bulgular Tablo 22 de bulunmaktadır.

Tablo 22.

Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Kruskal Wallis Testi H Bulguları

Boyut	Mesleki Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalama	Sd	χ^2	P
Değer Verme	1-10 Yıl	48	70,58	2	1,627	,443
	11-15 Yıl	54	68,14			
	16 Yıl ve Üzeri	41	78,74			
Mesleki Tükenmişlik	1-10 Yıl	48	70,01	2	3,780	,151
	11-15 Yıl	54	66,00			
	16 Yıl ve Üzeri	41	82,23			
İlgisizlik	1-10 Yıl	48	69,42	2	2,841	,242
	11-15 Yıl	54	67,49			
	16 Yıl ve Üzeri	41	80,96			
Mesleki Gelişime Açıklık	1-10 Yıl	48	73,36	2	1,440	,487
	11-15 Yıl	54	67,01			
	16 Yıl ve Üzeri	41	76,98			
(ÖÖMİTÖ) Genel	1-10 Yıl	48	70,44	2	2,510	,285
	11-15 Yıl	54	67,05			
	16 Yıl ve Üzeri	41	80,35			
	Toplam	143				

*p<.05

Tablo 22 de okul öncesi öğretmenlerinin değer verme, mesleki tükenmişlik, ilgisizlik ve mesleki gelişime açıklık alt boyutları ile ölçek genelinden elde edilen verilerde öğretmenlerin mesleki hizmet sürelerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$). Meslekte geçirilen hizmet süresinin öğretmenlerdeki mesleki tutumu etkilemediği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23.

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerine Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Boyut	Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri	N	Sıra Ortalama	sd	χ^2	P	Fark
Değer Verme	Mesleğin Sosyal Saygınlığı (1)	25	54,00	3	58,443	,000*	3-2
	İş Bulma Olanağının Fazla (2)	40	38,83				4-2
	Çocuklara Olan Sevgim (3)	39	85,49				3-1
	İdealimdeki Meslek (4)	39	104,08				4-1
Mesleki Tükenmişlik	Mesleğin Sosyal Saygınlığı (1)	25	58,70	3	40,769	,000*	
	İş Bulma Olanağının Fazla (2)	40	44,58				3-2
	Çocuklara Olan Sevgim (3)	39	79,82				4-2
	İdealimdeki Meslek (4)	39	100,83				4-1
İlgisizlik	Mesleğin Sosyal Saygınlığı (1)	25	63,80	3	25,467	,000*	
	İş Bulma Olanağının Fazla (2)	40	50,06				
	Çocuklara Olan Sevgim (3)	39	76,90				
	İdealimdeki Meslek (4)	39	94,86				
Mesleki Gelişime Açıklık	Mesleğin Sosyal Saygınlığı (1)	25	51,60	3	20,577	,000*	3-1
	İş Bulma Olanağının Fazla (2)	40	57,99				4-1
	Çocuklara Olan Sevgim (3)	39	80,60				4-2
	İdealimdeki Meslek (4)	39	90,85				
(ÖÖMİTÖ) Geneli	Mesleğin Sosyal Saygınlığı (1)	25	53,16	3	46,660	,000*	3-2
	İş Bulma Olanağının Fazla (2)	40	43,84				4-2
	Çocuklara Olan Sevgim (3)	39	83,22				3-1
	İdealimdeki Meslek (4)	39	101,74				4-1
Toplam		143					

*p<.05

Tablo 23'ten anlaşıldığı üzere öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri değer verme ($\chi^2 = 58,443$, $p < .000$) ile mesleki tükenmişlik ($\chi^2 = 40,769$, $p < .000$) ilgisizlik ($\chi^2 = 25,467$, $p < .000$), mesleki gelişime açıklık alt boyutunda ($\chi^2 = 20,577$, $p < .000$) ve ölçek genelinde ($\chi^2 = 46,660$, $p < .000$) idealimdeki meslek ve çocuklara olan sevgim değişkenleri lehinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < .05$). Öğretmenlerin çocukları sevmelerinden ve mesleği ideallerindeki meslek olarak görmelerinden dolayı bu sebeple mesleğe karşı tutumlarının yüksek düzeyde çıktığı söylenebilir.

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Değerlendirme Becerilerine Yönelik Bulgular

Araştırma da “Okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerileri ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgulara Tablo 24’te yer verilmiştir.

Tablo 24.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Değerlendirme Beceri Düzeyleri

Boyut	N	X	Ss
Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği (OÖEPKDÖ) Geneli	143	4,519	,640

Tablo 24’e göre okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerileri ölçek genelinde ($\bar{x}=4,5196$) ile yüksek düzeyde çıkmıştır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerileri konusunda gayet iyi oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin iyi olmasının nedeni ise bu alanda aldıkları eğitimlerinin iyi düzeyde olmasından kaynaklanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği maddelerine göre katılım düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 25’te bulunmaktadır.

Tablo 25.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği Maddelerine Katılım Düzeyleri

(OÖEPKDÖ) Maddeleri	N	$\bar{x}$	Ss
M1 Öğretmen, davranışlarını yönetmede çocuklara yardımcı olmalıdır.	143	4,391	,888
M2 Öğretmen çocuklarla etkili iletişim kurabilmek için farklı stratejiler kullanır.	143	4,643	,754
M3 Öğretmen bütün çocuklara eşit derecede saygı gösterir.	143	4,629	,828
M4 Öğretmen, davranış sorunları sergileyen çocuklar için aile ve diğer uzmanlarla (rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni) işbirliği içinde çalışmalıdır.	143	4,706	,785
M5 Öğretmen ailelerle etkili iletişim kurmalıdır.	143	4,657	,805
M6 Öğretmen ailelerle etkili iletişim kurmalıdır.	143	4,559	,818
M7 Program, yaklaşım olarak sarmal özellik göstermelidir.	143	4,307	,897
M8 Programda özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalar vardır	143	4,167	,985
M9 Programda, çocukların yaratıcılıklarını geliştirilmeleri için fırsatlar olmalıdır.	143	4,671	,699

M10 Program, çocukları öğrenme sürecinde aktif olmaya teşvik etmelidir.	143	4,713	,688
M11 Program, esnek bir etkinlik planı hazırlanmasına yol gösterir.	143	4,482	,812
M12 Programın uygulanmasında, çocukların ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.	143	4,706	,690
M13 Programda, çocuklar tarafından başlatılan etkinlikler yer almalıdır.	143	4,447	,738
M14 Programda; etkinliklerde, kazanım ve kavramları bütünleştirmelidir.	143	4,559	,718
M15 Programın uygulanması sırasında çocuklar, öğretmenle, akranlarıyla etkileşim kurarak öğrenme deneyimlerini geliştirmelidir.	143	4,664	,691
M16 Program, çocukların farklı yaklaşımlarla (buluş yoluyla, işbirliğine dayalı, araştırma-inceleme, proje temelli, etkin öğrenme v.b) öğrenmeleri için fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,706	,680
M17 Program, kazanımlarla değerlendirme sonuçlarını bütünleştirmede öğretmene olanak sağlamalıdır.	143	4,559	,727
M18 Öğretmen, çocukların hazırbulunuşluklarını göz önüne alarak programı hazırlamalıdır.	143	4,657	,703
M19 Öğretmen, (bağımsızlık, farklılıklara saygı, sorumluluk, empati duygusu, vb.) farklı sosyal yeterliklerin gelişimini destekleyen bir atmosfer oluşturmalıdır.	143	4,671	,689
M20 Öğretmen, çocukları keşfetmeye teşvik eden uygun bir eğitim ortamı oluşturmalıdır.	143	4,636	,697
M21 Programda, çocukların iletişim becerilerini geliştirmek için fırsatlar olmalıdır.	143	4,678	,687
M22 Program; çocuklara, aidiyet duygusunu kazanmaları için fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,657	,693
M23 Öğretmen, öğrenme sürecinde çocuklara gelişim düzeylerine uygun şekilde rehberlik yapmalıdır.	143	4,643	,706
M24 Öğretmen farklı gelişim özelliği olan çocuklar için etkinlikleri çeşitlendirmelidir.	143	4,559	,747
M25 Öğretmen, bütün etkinliklere (büyük-küçük grup ve bireysel etkinliklere) dengeli bir biçimde yer vermelidir.	143	4,545	,748
M26 Program; çocuklara, bilim etkinlikleriyle ilgili ilkeleri öğrenmeleri için fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,608	,712
M27 Program; çocukları, bilimsel süreçleri kullanmaya (gözlem yapma, sınıflandırma, ölçme, tahminde bulunma, ilişki kurma) teşvik etmek için fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,636	,707
M28 Program; çocuklara, (müzik, drama, dans, iki ve üç boyutlu) sanat çalışmalarlarıyla kendilerini ifade etmeleri için fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,643	,696
M29 Program; çocuklara, drama etkinliklerinde çeşitli teknikleri (rol oynama, dramatizasyon, doğaçlama v.b) kullanmaları fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,657	,693
M30 Program; çocukların, sanat etkinlikleriyle çeşitli becerileri (yaratıcı, eleştirel, çözüm odaklı düşünme v.b.) kazanmaları için fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,657	,703
M31 Program; çocuklara, farklı türde (yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış) oyun etkinliği fırsatları sağlamalıdır.	143	4,622	,739
M32 Program; çocukların, açık-kapalı alanlarda hareket becerilerini gelişmesi için fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,685	,696
M33 Program, çocukların öz bakım becerilerinin gelişmesi için fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,657	,703
M34 Öğretmen, hazırladıkları ve uyguladıkları planları tüm boyutlarıyla ele alarak programı değerlendirmelidir.	143	4,573	,745
M35 Programda; güvenilir değerlendirme yöntemleri (portfolyo, gelişim kontrol listeleri ve standart testler) kullanılmalıdır.	143	4,391	,839
M36 Programın göstergeleri, çocukların gelişimlerini değerlendirmede öğretmene rehberlik etmelidir.	143	4,552	,747
M37 Değerlendirmeler, standart gelişim testleri ve gözlem formuyla bütünleştirmelidir.	143	4,293	,948

M38 Değerlendirmeler, çocukların bütün gelişim alanları hakkında bilgi içermelidir.	143	4,475	,776
M39 Eğitim ekipleri (öğretmen, rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni, aile), değerlendirme sonuçlarını yorumlamak için haftada en az bir kez buluşmalıdır.	143	3,790	1,149
M40 Program personeli diğer ekip üyeleriyle (rehber öğretmen, özel eğitim uzmanı) iş birliği yaparak, bir çocuğun özel eğitime ihtiyacı olduğundan şüphelenirse olumlu bir yaklaşımla ailelere bildirmelidir.	143	4,454	,819
M41 Programda, aile eğitimine yer verilmelidir.	143	4,482	,878
M42 Öğretmen, aile katılım etkinliklerini uygulanmalıdır.	143	4,384	,948
M43 Öğretmen, ev ziyaretleri yapmalıdır.	143	3,573	1,297
M44 Öğretmen, aile iletişim (telefon görüşmeleri, haber mektupları, duyuru panoları, toplantılar, kitapçıklar, fotoğraflar, vb.) etkinliklerini uygulamalıdır.	143	4,328	,837
M45 Öğretmen, aileyle bireysel görüşmeler yapar.	143	4,489	,758
M46 Öğretmen, çocukların farklı eğitim program (ilkokul, özel eğitim) geçişlerine hazır olması için ailelerle bağlantı kurarak yardımcı olmalıdır.	143	4,496	,758
M47 Öğretmen, çocukların gelişimlerini değerlendirmek için kullanılan yöntemler hakkında aileleri bilgilendirmelidir.	143	4,342	,912
Toplam	143		

Tablo 25'te görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği maddelerine katılım düzeylerinde ($\bar{x}=4,713$) ortalamayla M10 en çok katılım sağladıkları maddeyken; ($\bar{x}=3,573$) ortalamaya sahip olan M43 ise en az katılımında bulundukları madde olmuştur. Öğretmenler programın çocukları aktif kılmasını istemektedir. Fakat yine öğretmenlerin ev ziyaretleri konusunda kaçındıkları sonuçlardan anlaşılmaktadır.

4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Programı Değerlendirme Becerilerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testinden elde edilen bulguların sonuçları Tablo 26 da yer almaktadır.

Tablo 26.

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Programı Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Yaşlar	N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
(OÖEPKDÖ)	20-39 Yaş	100	77,01	7701,00	1649,000	-2,207	,027*
Geneli	40 yaş ve üzeri	43	60,35	2595,00			
	Toplam	143					

*p<.05

Tablo 26'dan anlaşıldığı üzere öğretmenlerin program değerlendirme becerileriyle ilgili 20-39 yaş ve 40 yaş ve üzeri yaşlar arasındaki karşılaştırmada istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-2,207$, $p<.027$). Bu farklılık 20-39 yaş lehinedir (Sıra Ortalama 77,01). Öğretmenlerin 20-39 yaşlarda yani mesleklerinin ilk yılları ya da ilk on yıllarında program değerlendirme becerilerinin daha yüksek olma sebebi; bu mesleğe yeni başlamaları, taze var olan bilgilerini kullanmak istemeleri ve mesleklerini daha özenle yapmak istemelerinden dolayı kaynaklandığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin eğitim programı kalite değerlendirme becerilerinin medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi kullanılarak tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 27 de bulunmaktadır.

Tablo 27.

Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Medeni Durum	N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
(OÖEPKDÖ)	Evli	114	71,26	8124,00	1569,000	-,422	,673
Geneli	Bekâr	29	74,90	2172,00			

* $p<.05$

Tablo 27 de okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği geneli ile medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gözlenmemiştir ($p>.05$). Evli ya da bekâr olmanın öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinde bir etki yaratmadığı söylenebilir.

Tablo 28 de okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin büyüdüğü (yaşamınızın büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim birimi)'ne göre farklılaşma düzeylerinin Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 28.

Öğretmenlerin Büyüdüğü (Yaşamınızın Büyük Bir Bölümünün Geçtiği Yerleşim Birimi)'ne Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Büyüdüğü Yerleşim Birimi	N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
(OÖEPKDÖ) Geneli	Büyükşehir- Şehir	85	73,34	6234,00	2351,000	-,469	,639
	İlçe-Belde- Köy	58	70,03	4062,00			
	Toplam	143					

*p<.05

Tablo 28'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin OÖEPKDÖ genelinde büyüdüğü yaşamının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim birimi arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($p>.05$). Öğretmenlerin büyükşehir-şehir veya ilçe-belde-köyde büyümeleri yani imkânlarının iyi olması ya da zor şartlarda eğitim görme durumlarının program değerlendirme becerilerini etkilemediği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin mezun oldukları lise türlerine göre farklılaşma durumları Kruskal Wallis H testi kullanılarak belirlenmiştir. Test sonuçları Tablo 29 da yer almaktadır.

Tablo 29.

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Boyutlar	Mezun Olunan Lise	N	Sıra Ortalama	Sd	χ^2	P	Fark
(OÖEKDÖ) Geneli	Fen- Anadolu Öğretmen -Anadolu Lisesi (1)	42	66,38	2	5,474	,065	–
	Genel Lise- İmam-Diğer Liseler (2)	52	65,97				
	Mesleki Teknik Lisesi (3)	49	83,21				
	Toplam	143					

*p<.05

Tablo 29 da okul öncesi öğretmenlerinin OÖEPKDÖ geneli ile mezun olunan liseler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$). Mezun olunan lise türünün öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinde bir etki yaratmamasının sebebi ise lise eğitimlerinde program değerlendirme konusunda eğitim almamalarından dolayı kaynaklandığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin mezun oldukları fakültelere göre farklılaşma durumları Mann Whitney U testi kullanılarak belirlenmiştir. Test sonuçları Tablo 30 da sunulmuştur.

Tablo 30.

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut		N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
(OÖEPKDÖ) Geneli	Mezun Olunan Fakülte Eğitim Fakültesi	115	73,75	8481,50			
	Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	28	64,80	1814,50	1408,500	-	,305
						1,026	
	Toplam	143					

* $p<.05$

Tablo 30'a göre okul öncesi öğretmenlerinin OÖEPKDÖ geneli ile mezun oldukları fakülte arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$). Eğitim veya Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi mezunu olarak öğretmenler farklı şekillerde eğitim görseler bile müfredat açısından ortak dersleri almalarından dolayı program değerlendirme becerilerinde de bu yüzden farklılık olmadığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin mezun oldukları bölümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen araştırma bulguları Tablo 31 de bulunmaktadır.

Tablo 31.

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyutlar	Mezun Olunan Bölüm	N	Sıralar Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
(OÖEPKDÖ) Geneli	Okul Öncesi Öğretmenliği	119	74,23	8833,50	1162,500	-1,435	,151
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	24	60,94	1462,50			
	Toplam	143					

*p<.05

Tablo 31’de yer alan bilgilere göre, okul öncesi öğretmenlerinin OÖEPKDÖ geneli ile mezun oldukları bölümler arasında okul öncesi öğretmenliği-çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır (p>.05). Okul öncesi veya çocuk gelişimi eğitimi bölümü mezunu olmanın öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinde farklılık oluşturmaması aslında genel olarak aynı derslerin eğitimini almalarından kaynaklı olduğu ifade edilebilir.

Tablo 32 de okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen araştırma bulguları verilmiştir.

Tablo 32.

Öğretmenlerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	p
(OÖEPKDÖ) Geneli	Okur Yazar Değil-Ortaöğretim	114	71,50	8151,50	1596,500	-,284	,776
	Lise-Üniversite	29	73,95	2144,50			
	Toplam	143					

*p<.05

Tablo 32’ye bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin OÖEPKDÖ geneli ile anne eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir

($p>.05$). Öğretmenlerin annelerinin eğitim düzeylerinin program değerlendirme becerilerini etkileme sebebi aslında programı değerlendirmenin anne eğitim düzeyinden ziyade kişinin aldığı eğitimle alakalı olmasından dolayı kaynaklandığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen araştırma bulgularına Tablo 33'te yer verilmiştir.

Tablo 33.

Öğretmenlerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
(OÖEPKDÖ) Geneli	Okur Yazar Değil-Ortaöğretim	85	69,59	5915,00	2260,000	-,844	,399
	Lise-Üniversite	58	75,53	4381,00			
	Toplam	143					

* $p<.05$

Tablo 33'e göre okul öncesi öğretmenlerinin OÖEPKDÖ geneli ile baba eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Öğretmenlerin baba eğitim düzeylerinin programı değerlendirmek için gerekli olan bilgilerde etkili olmadığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme becerilerinin çalışılan kuruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34.

Öğretmenlerin Çalışılan Kuruma Göre Program Kalite Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Çalışılan Kurumlar	N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	p
(OÖEPKDÖ) Geneli	İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı	72	64,52	4645,50	2017,500	-2,176	,030*
	Resmi Bağımsız Anaokulu	71	79,58	5650,50			
	Toplam	143					

* $p<.05$

Tablo 34’te yer alan bilgilere göre okul öncesi öğretmenlerinin OÖEPKDÖ geneli ile çalışılan kurumlar arasında ilköğretime bağlı resmi anasınıfı – resmi bağımsız anaokulu arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Z=-2,176$, $p<.030$). Bu farklılık resmi bağımsız anaokulu lehinedir (Sıra Ortalama 79,58). Resmi bağımsız anaokullarında göre yapmakta olan öğretmenlerde denetim ve plan kontrol çalışmalarının daha sıklıkla yapılmasından dolayı program değerlendirme becerilerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin görev yaptığı yerleşim birimine göre farklılaşma durumları Mann Whitney U testi kullanılarak tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 35’te yer almaktadır.

Tablo 35.

Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yerleşim Birimine Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Görev Yapılan		Sıralar		Mann		
	Yerleşim Birimi	N	Ortalamaları	Sıralar Toplam	Whitney U	Z	P
(OÖPKDÖ)	İl Merkezi	82	56,60	4641,00	1238,000	-,467	640
Geneli	İlçe-Belde-Köy	32	59,81	1914,00			
	Toplam	143					

* $p<.05$

Tablo 35’e göre okul öncesi öğretmenlerinin OÖEPKDÖ geneli ile görev yaptıkları yerleşim yeri arasında istatikselsel olarak anlamlı düzeyde farklılık belirlenmemiştir ($p>.05$). Öğretmenlerin il merkezi veya ilçe-belde-köyde görev yapmalarının okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme becerilerini etkilemediği ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme becerilerinin meslekteki hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları Tablo 36 da bulunmaktadır.

Tablo 36.

Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Boyut	Mesleki Hizmet	N	Sıra Ortalama	Sd	χ^2	P	Fark
	Süresi						
OÖEPKDÖ Geneli	1-10 yıl	48	70,72	2	6,921	,031*	2-3
	11-15 yıl	54	82,33				2-1
	16 yıl ve üzeri	41	59,89				
	Toplam	143					

*p<.05

Tablo 36'ya göre öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği

ile görev yaptıkları yerleşim yeri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($\chi^2 = 6,921, p < .031$). Bu farklılık 11-15 yıl mesleki hizmet süresine sahip olan öğretmenler lehinedir (Sıra Ortalama 82,33).

Tablo 37 de okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerilerinin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılarak elde edilen araştırma bulguları bulunmaktadır.

Tablo 37.

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerine Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Boyut	Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri	N	Sıra Ortalama	Sd	χ^2	P	Fark
(OÖEPKDÖ) Geneli	Mesleğin Sosyal Saygınlığı (1)	25	69,08	3	3,233	,357	—
	İş Bulma Olanağının Fazla (2)	40	77,08				
	Çocuklara Olan Sevgim (3)	39	63,10				
	İdealimdeki Meslek (4)	39	77,56				
	Toplam	143					

*p<.05

Tablo 37'ye bakıldığında de okul öncesi öğretmenlerinin OÖEPKDÖ geneli ile öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin program değerlendirme becerileri üzerinde herhangi bir etki oluşturmamasının sebebi daha çok bu seçeneklerin öğretmenlerin mesleğe olan tutumlarını etkilemesinden dolayı kaynaklandığı ifade edilebilir.

4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile Okul Öncesi Program Değerlendirme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Sperman's Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 38 de yer almaktadır.

Tablo 38.

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle Program Değerlendirme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Sperman's Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		OÖEPKDÖ	ÖÖMİTÖ	Değer Verme	Mesleki Tükenmişlik	İlgisizlik	Mesleki Gelişime Açıklık
OÖEPKDÖ	r	1,000	,198*	,177*	,125	,179*	,218**
	p	.	,017	,035	,138	,032	,009
ÖÖMİTÖ	r	,198*	1,000	,923**	,933**	,859**	,823**
	p	,017	.	,000	,000	,000	,000
Değer Verme	r	,177*	,923**	1,000	,827**	,741**	,625**
	p	,035	,000	.	,000	,000	,000
Mesleki Tükenmişlik	r	,125	,933**	,827**	1,000	,781**	,711**
	p	,138	,000	,000	.	,000	,000
İlgisizlik	r	,179*	,859**	,741**	,781**	1,000	,674**
	p	,032	,000	,000	,000	.	,000
Mesleki Gelişime Açıklık	r	,218**	,823**	,625**	,711**	,674**	1,000
	p	,009	,000	,000	,000	,000	.
N		143	143	143	143	143	143

* $p<.05$

***r:Sperman's Rho Korelasyon Katsayısı

Tablo 38 incelendiğinde şu sonuçlar elde edilmiştir; okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki ($r=198$, $p<.017$) bulunmuştur.

- Okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutları olan değer verme ($r=177$, $p<.035$); mesleki tükenmişlik ($r=125$, $p<.138$); ilgisizlik ($r=179$, $p<.032$); mesleki gelişime açıklık ($r=218$, $p<.009$) arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ölçeğinin geneli ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar ölçeğinin alt boyutları olan değer verme ($r=923$, $p<.000$) , mesleki tükenmişlik ($r=933$, $p<.000$), ilgisizlik ($r=859$, $p<.000$) ve mesleki gelişime açıklık arasında ($r=823$, $p<.000$) pozitif yönde yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar ölçeğinin alt boyutları olan değer verme ile mesleki tükenmişlik arasında ($r=827$, $p<.000$) ve ilgisizlik alt boyutu ($r=741$, $p<.000$) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Aynı zamanda değer verme ile mesleki gelişime açıklık alt boyutları arasında da ($r=625$, $p<.000$) pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.
- Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar ölçeğinin alt boyutları olan mesleki tükenmişlik ile ilgisizlik arasında ($r=781$, $p<.000$) ve mesleki gelişime açıklık alt boyutları arasında da ($r=711$, $p<.000$) pozitif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlik mesleğine ilişkin alt boyutları olan ilgisizlik ile mesleki gelişime açıklık arasında ($r=674$, $p<.000$) pozitif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde elde edilen bulgular ışığında araştırma sonuçları, bu sonuçlar ile ilgili tartışma ve öneriler bulunmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile ilgili sonuç ve tartışma.

1) Okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak mesleğe ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazın tarandığında ise bu sonuç Demir Sarier (2020), İlter (2009), Demirel (2016), Bozca (2015), Çakmak (2019) ile öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında ise Bulut (2009), Yıldız (2019), Sağlam (2008), Taşdemir (2014), Doğan Genç (2016), N. Semerci ve Ç. Semerci (2004), Eş (2010), Yetişensoy (2019), Karatekin, Merey ve Keçe, (2015), Altıntaş Yüksel (2019), Özer (2021) ve Abbasoğlu (2011)'nin sonuçları çalışmalarının sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Aksoy (2010)'un çalışmasında psikolojik danışma ve rehberlik bölümü öğrencileri ile bilgisayar bölümü öğrencilerinin mesleğe ilişkin tutumları orta düzeydeyken; sınıf, sosyal bilgiler ve resim öğretmenliği öğrencilerinininkinde ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Akbal (2016)'ın çalışmasında ise özellikle kadınlar için mesleğe ilişkin tutumun yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu çalışmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değer verme alt boyutunun en yüksek ortalamaya, mesleki gelişime açıklık alt boyutunun ise en düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Duran (2009)'ın, Altıntaş Yüksel (2019)'in ve Gülsoy (2010) 'un yaptıkları çalışmalarda da değer verme boyutunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalardan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları birçok değişkene göre değişiklik göstermektedir. Fakat öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin

tutumlarının yüksek olma sebebi; bu mesleği hayallerinin mesleği olarak görüp severek yapmaları ve mesleklerine sahip çıkarak değer vermelerinden dolayı kaynaklandığı söylenebilir.

2) Araştırma da cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırma yapılmak istenmiş ama erkek öğretmenlerin 7 ile (%4,9'luk) orana sahip olmasından dolayı cinsiyet değişkeni sayısının yetersiz görülmesi üzerine karşılaştırma yapılamamıştır. Yaman (2019)'ın çalışmasında ise erkeklerin (%2,8) orana sahip olması bu mesleği daha çok kadınların tercih ettiği görüşünü oluşturmuştur. Bununla birlikte cinsiyet değişkeni açısından farklı sonuçlarda alan yazın da yer almaktadır. Doğan (2019) ve Sekman (2021) çalışmasında erkeklerin mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik alt boyutu değerlerinin kadınlardan daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eş (2010)'in, Altıntaş Yüksel (2019)'in, Bulut (2009)'un, Kaçar (2018)'in, Kartal ve Afacan (2012)'in, Sever (2013)'in, Özkan (2012)'in, Kesen ve Polat (2014)'in, Dalaman (2021)'in, N. Semerci ve Ç. Semerci (2004)'nin, Gülsoy (2010)'un, Akbal (2016)'ın yaptığı çalışmalarda ise cinsiyet değişkeninin mesleğe ilişkin tutumlarda herhangi bir değişiklik oluşturmadığı belirlenmiştir. Buna rağmen kadınların lehinde farklılık içeren Akkaya (2009)'nın, İlter (2009)'in, Demirel (2016)'in, Demir Sarier (2020)'in, Tanrıöğen (1997)'nin, Gürhan (2018)'in, Dağ (2010)'in, Güneyli ve Aslan (2009)'in, Çetinkaya (2009)'nın, Özer (2021)'in, Seferoğlu (2004)'nun ve Atalmış ve Köse (2018)'nin çalışmaları da bulunmaktadır. Ayrıca bu sonuçlardan farklı olarak (Eraslan ve Çakıcı (2011)'nin, Özben (2005)'in yaptığı çalışmalarda ise öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun erkek öğretmenler lehinde yüksek olduğu sonuçları bulunmuştur. Uyum boyutu puanı erkek öğretmenler için Altıntaş Yüksel (2019)'in çalışmasında da yüksek olarak belirlenmiştir. Eroğlu (2013) ve Doğan (2019)'ın çalışmalarında ise öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların kadın cinsiyeti lehinde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3) Çalışmada okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkeninde mesleğe ilişkin tutumlarında değer verme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ama mesleki tükenmişlik, mesleki gelişime açıklık, ilgisizlik alt boyutlarında ve ölçek genelinde 40 yaş ve üzeri lehinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Alan yazın tarandığında Demir Sarier (2020), Korkmaz (2009), Tekerci (2008), Akbal (2016) ve Yaman (2019)'ın çalışmaları, çalışmayla benzer sonuçlar göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ölçeğinin maddelerinden M19’u “öğretmenlik onurlu bir meslektir” olarak görmeleri bu sebeple yaşları ilerledikçe mesleklerindeki tecrübeleri ve tatminleri arttıkça mesleğe olan tutumlarında da artış yaratacağı söylenebilir.

4) Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Demirel (2016)’ın ve Karahan (2005)’in yaptığı çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

5) Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumları ölçek geneli ile değer verme, mesleki tükenmişlik, mesleki gelişime açıklık alt boyutlarında büyüdüğü yerleşim birimleri (büyükşehir/ şehir, ilçe/ belde/ köy) arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Fakat ilgisizlik alt boyutunda puan ortalamasıyla büyükşehir- şehir lehinde anlamlı düzeyde farklılaşma vardır. Öğretmenlerin büyüdüğü yaşam yerlerinde aldıkları eğitim ve imkânların büyükşehir-şehir gibi yerleşim birimlerinde iyi olmasından kaynaklı olarak buralarda büyüyen öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının daha yüksek çıkmasına sebep olduğu söylenebilir. Eş (2010)’in çalışmasında ise öğretmen adaylarının büyüdükleri şehirlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında farklılık içermediği tespit edilmiştir. Bu durum araştırma sonucuyla örtüşmemektedir.

6) Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumları ile mezun oldukları (Fen-Anadolu Öğretmen-Anadolu Lisesi, Genel Lise- İmam Hatip- Diğer Liseler ve Mesleki Teknik Lisesi) lise türlerinde; değer verme, mesleki tükenmişlik, ilgisizlik alt boyutları ve ölçek genelinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık değer verme, ilgisizlik alt boyutları ile ölçek genelinde Mesleki Teknik Lisesinde ayrıca mesleki tükenmişlik alt boyutunda ise Genel Lise- İmam Hatip-Diğer Liseler lehindedir. Fakat mesleki gelişime açıklık alt boyutu ile mezun olunan lise türleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Mesleki Teknik Lisesi mezunu öğretmenler her ne kadar değer verme alt boyutunda yüksek değere sahip olsalar da liseden yükseköğretime kadar devamlı olarak okul öncesi alanında eğitim aldıklarından veya uygulamalar yapmalarından dolayı ilgisizlik alt boyutunda da yüksek değere sahip oldukları söylenebilir. Bu durum sürekli aynı eğitim derslerini görmelerinden kaynaklı olabilir. Aynı zamanda Genel Lise-İmam Hatip- Diğer Lise mezunu olan

öğretmenlerde bu mesleğe yeni başlamalarından dolayı uygulamalar sırasında eksik kalmış olabileceklerinden ötürü mesleki tükenmişlik alt boyutunda yüksek değer almış olabilirler. İltar (2009)'ın sınıf öğretmeni adaylarına yönelik yaptığı çalışmada mezun olunan lise türünün, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarda araştırma sonucundan farklı olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda mezun olunan lise etkisinin incelenmesi için daha çok araştırma bulgusuna ihtiyaç olduğu söylenebilir.

7) Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları fakültelerden (Eğitim Fakültesi, Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi) arasında değer verme; mesleki tükenmişlik; ilgisizlik alt boyutlarında ve ölçek genelinde $p < .05$ değerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Farklılık değer verme alt boyutunda, mesleki tükenmişlik, ilgisizlik ve ölçek genelinde yüksek puan ortalamasıyla Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi lehindedir. Ama yine bu sonuçlara göre mesleki gelişime açıklık alt boyutu ile mezun olunan fakülte arasında anlamlı farklılık olmadığını söylemek mümkündür. Bu sonuç Yıldız (2019), Demirel (2016) ve Dalaman (2021) tarafından yapılan çalışmaların bulgusuyla örtüşmektedir. Ama Bozca (2015) ve Doğan (2019) tarafından yapılan çalışmalarda değer verme, mesleki tükenmişlik ve mesleki gelişime açıklık alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı sonucu çalışmanın bulgusuyla örtüşmemektedir. Ayrıca bu çalışmalarda ilgisizlik alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin daha çok ilgisiz olduğu ifade edilmektedir. Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler, değer verme alt boyutunda yüksek puan alarak mesleğe değer vermektedirler. Fakat uygulamalarda veya etkinlik çeşitleri bulmada Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler gibi örgün eğitim alarak derste öğrenemediklerinden dolayı uygulamada zorlandıkları düşünülerek mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik alt boyutlarında yüksek puan aldıkları söylenebilir.

8) Okul öncesi öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında (Okul Öncesi Öğretmenliği- Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü) arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat alan yazında öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre eğitim programı değerlendirme becerilerine yönelik bir araştırma bulgusuyla karşılaşılmadığından dolayı çalışmayla karşılaştırması yapılamamıştır.

9) Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarında, anne eğitim düzeylerinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucu elde edilmiştir. Abbasoğlu (2011)'nın, Gülsoy (2010)'un ve Dağ (2010)'ın yaptığı çalışmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur.

10) Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarında baba eğitim düzeylerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya benzer sonuçlar Gülsoy (2010), Çeliköz ve Çetin (2004), Çetinkaya (2007), Abbasoğlu (2011), Dağ (2010), Eş (2010) ve İlter (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da görülmüştür. Ayrıca Demirel (2016)'ın çalışmasında anne veya babanın öğretmen olma ya da olmama durumunun öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumda anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların anne ya da babanın eğitim durumlarından etkilenmemesinin sebebi; öğretmenlerin tutumların daha çok kişinin kişisel tercihlerin, aldıkları eğitimin, duygu, düşünce, davranışlar ile bu mesleği isteyerek tercih etme gibi nedenlerin etkili olduğu söylenebilir.

11) Mesleğe ilişkin tutumlar ile okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar olan (İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı ve Resmi Bağımsız Anaokulu) arasında değer verme, mesleki tükenmişlik, mesleki gelişime açıklık ve ölçek genelinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sadece ilgisizlik alt boyutunda yüksek puan ortalamasına sahip Resmi Bağımsız Anaokulları lehinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Resmi Bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin okulda daha çok görev-sorumluluk almaları, proje gibi daha kapsamlı çalışmalar yapmaları ve veli, müdür gibi bireylerin gözünü dolduran etkinlikler oluşturmalarından dolayı mesleklerine karşı ilgisizlik duygusu yaşadıkları söylenebilir. Fakat literatür de öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre öğretmenlik mesleğine ilişkin bir araştırma bulgusu yer almamasından ötürü karşılaştırma işlemi gerçekleştirilememiştir.

12) Görev yapılan yerleşim birimi (il merkezi ve ilçe/ belde/ köy) ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında mesleki tükenmişlik; ilgisizlik alt boyutları ile ölçek geneli arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farklılık yüksek ortalamaya sahip olan il merkezi lehindedir. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin, olanaklarının iyi

olmasından dolayı değer verme alt boyutunda yüksek puanlar aldıkları söylenebilir. Ama okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik alt boyutlarında yüksek ortalamalara sahip olmasının sebebi ise il merkezinde; veli, öğrenci potansiyelinin ve beklentisinin yüksek olmasından ötürü kaynaklandığı söylenebilir. Mesleki gelişime açıklık alt boyutunda ise öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yerleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Altıntaş Yüksel (2019)'in yaptığı çalışma da Sincan ve Mamak ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının düşük olduğu sonucu çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

13) Okul öncesi öğretmenlerin mesleki hizmet süreleri ile mesleğe ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Aslında öğretmenlikte ne kadar çok yıl çalıştığın değil; bu mesleği ne kadar çok severek ve isteyerek yapmak istediğinin önemli olmasından dolayı hizmet süresi, öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarında bir etki oluşturmama sebebi olabilir. Demir Sarier (2020)'in çalışmasında 6-10 yıl, 11-15 yıl ile 16-20 yılları arasında görev yapan öğretmenlerin 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre mesleğe ilişkin tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu ayrıca Demirel (2016) 'in çalışmasında da 11-15 yıl arası görev yapanların 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleki tutumlarının daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

14) Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ile mesleğe ilişkin tutumlar arasında değer verme, mesleki tükenmişlik, ilgisizlik, mesleki gelişime açıklık alt boyutları ile ölçek genelinde 'idealimdeki meslek' ve 'çocuklara olan sevgim' seçeneklerinde anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Demirel (2016), Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım (2007)'in çalışmalarında öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etme durumlarında iş bulma olanaklarının fazla olması sebebinden dolayı daha çok seçildiği bu yüzden anlamlı farklılık içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının yüksek çıkmasının sebebi; bu mesleği ideallerindeki meslek olarak görmeleri, mesleği yaparken mutlu olmaları ayrıca çocukları da çok sevmelerinden dolayı kaynaklanabilir.

5.1.2. Okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerileri ile ilgili sonuç ve tartışma.

1) Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programı değerlendirme becerileri yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu sonuç Can Gül (2009)'ün ve Düşek (2008)'in çalışmasıyla benzer sonuçlar göstermektedir. Fakat çalışmanın sonucuyla örtüşmeyen Cömert'in (2003) ve Demir'in (2001) de yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin değerlendirme hususunda çok istekli olmadıkları ve değerlendirmeye olumlu bakmadıkları görülmektedir. Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim programını değerlendirme konusunda becerikli oldukları söylenebilir.

2) Okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin cinsiyete göre değerlendirilmesinde erkek öğretmenlerin 7 ile (%4,9'luk) orana sahip olmalarından dolayı cinsiyet değişkeni sayısının yetersiz olmasından ötürü karşılaştırma yapılamamıştır. Bu durumun sebebi çalışma grubunun genişliği, azlığı ya da kadın veya erkek öğretmen sayısının birbirine yakın olmasından kaynaklı olabilir. Gebelek (2020), Göle (2014), Şıvgın (2005), Uzun (2007), Aydın (2010) ve Çaltık (2004) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinde farklılık oluşturmadığı sonucu bulunmuştur. Fakat İş'in (2017) ve Hamarat'ın (2017) yaptıkları çalışmalarda farklılık kadın öğretmenler lehindedir. Ayrıca Arslan (2017)'da öğretmenlerin programı uygularken karşılaştıkları sorunlarda cinsiyet açısından farklılık bulunmadığını; değerlendirme boyutunda ise erkek öğretmenler lehinde anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir.

3) Okul öncesi öğretmenlerin, program değerlendirme becerilerinin yaşlara göre karşılaştırılmasında 20-39 yaş lehinde anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Genç öğretmenlerin mesleklerinde kurallara uygun davrandıkları ve eğitim hayatlarında öğrendiklerini uygulamak istedikleri düşünülürse bu durumun program değerlendirme becerilerine de olumlu yansıtacağı söylenebilir. Literatür incelendiğinde Can Gül'ün (2009) çalışmasında "değerlendirme boyutunda" 41 yaş ve üstü öğretmenlerin; Hamarat (2017) tarafından yapılan çalışma da ise büyük yaş grubundaki öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin daha iyi olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç çalışma bulgusuyla örtüşmemektedir. Işık'ın (2015) çalışmasında; uygulama, planlama, günlük eğitim akışında günü değerlendirme

zamanında ve aylık eğitimde ise aile katılımını uygulamada yaşa göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4) Okul öncesi öğretmenlerin evli ya da bekâr olmaları yani medeni durumları okul öncesi eğitim programını değerlendirme becerilerinde istatistiksel açıdan farklılaştırma oluşturmamıştır. Öğretmenlerin medeni durumunun program değerlendirme düşüncelerini etkilemediği söylenebilir. Hamarat'ın (2017) çalışmasında ise bu çalışmayla örtüşmeyen evliler lehinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5) Okul öncesi öğretmenlerin, büyüdüğü yerleşim yerleri ile öğretmenlerin program değerlendirme becerileri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Yani öğretmenlerin büyükşehir- şehir ya da ilçe-belde-köyde büyümeleri, yaşam stilleri program değerlendirme düzeylerinde bir farklılık oluşturmamıştır. Fakat alan yazında öğretmenlerin büyüdüğü yerleşim yerine göre program değerlendirme becerilerine yönelik herhangi bir araştırma bulgusu bulunmamasından dolayı çalışmayla karşılaştırması yapılamamıştır.

6) Okul öncesi öğretmenlerin mezun oldukları lise türleri ile program değerlendirme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Fen-Anadolu Öğretmen- Anadolu, Genel Lise-İmam Hatip- Diğer Liseler ve Mesleki Teknik Liselerinden mezun olma durumunun öğretmenlerin eğitim programını değerlendirme becerilerini etkilemediği söylenebilir. Can Gül'ün (2009) çalışmasında ise “değerlendirme boyutunda” lise mezunu öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

7) Okul öncesi öğretmenlerin, mezun oldukları fakültelere göre program değerlendirme becerilerinde anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmemiştir. Yani Eğitim Fakültesi veya Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi mezunu olmanın programı değerlendirirken bir farklılık oluşturmadağı ifade edilebilir. Literatür tarandığında Işık (2015)'in, Şıvgın (2005)'in, Hamarat (2017)'in ve İş (2017)'in yaptıkları çalışmalarda da mezun olunan okulun; program değerlendirme becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadağı sonucu bu çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Kılınç'ın (2019) çalışmasında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ve Gebelek'in (2020) çalışmasında ise Açık Öğretim Fakültesi mezunu öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin daha iyi

oldukları sonucu bu çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Göle (2014) tarafından nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özellikler üzerine yapılan çalışmada örgün eğitim mezunu öğretmenler ile Açık Öğretim mezunu öğretmenler arasında; ayrıca Akkaya'nın (2009) 2006-2007 okul öncesi eğitim programı hakkında görüşler çalışmasında ise değerlendirme boyutunda öğretmenlerin mezun oldukları okullar arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Arslan'ın (2017) çalışmasında “içerik, öğrenme -öğretme süreci, eğitim programı ölçeği” boyutlarında Ön Lisans mezunu öğretmenler lehinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız'ın (2012) çalışmasında ise Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin Açık Öğretim Fakültesi mezunu öğretmenlere göre programı uygularken daha az sorun yaşadıkları sonucu tespit edilmiştir.

8) Okul öncesi öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre ise program değerlendirme becerilerinde okul öncesi öğretmenliği-çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Arslan (2017) , Erden (2010) ve Göle (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da çalışmayla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Can Gül'ün (2009) çalışmasında “değerlendirme de dikkat edilmesi gereken hususlar, değerlendirme sonucu ve davranışları” boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen “değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma” hususunda okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunları açısından istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Aydın'ın (2010) çalışmasında ise 45 maddelik ankette (36. ve 40.) maddelerde farklılık varken diğer maddelerde ise mezun olunan bölüme göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

9) Okul öncesi öğretmenlerin, anne eğitim düzeyleri program değerlendirme becerilerinde istatistiksel olarak farklılaştırma oluşturmamıştır. Öğretmenlerin annelerinin okuryazar değil-ortaöğretim, lise – üniversite gibi eğitim durumlarına sahip olmaları program değerlendirmelerinde bir etki oluşturmadığı görülmektedir. Fakat literatürde öğretmenlerin anne eğitim düzeylerine göre eğitim programı değerlendirme becerilerine yönelik bir araştırma bulgusuyla karşılaşılmadığından dolayı çalışmayla karşılaştırma işlemi gerçekleştirilememiştir.

10) Baba eğitim düzeyleri de okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Öğretmenlerin babalarının okuryazar değil-ortaöğretim, lise – üniversite gibi eğitim durumlarına sahip olmaları program değerlendirme düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Ama alan yazında öğretmenlerin baba eğitim düzeylerine göre eğitim programı değerlendirme becerilerine yönelik bir araştırma bulgusu yer almadığından karşılaştırma çalışması yapılamamıştır.

11) Çalıştıkları kurumlar olarak (İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı ve Resmi Bağımsız Anaokulları)’nda okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir. Bu farklılık Resmi Bağımsız Anaokulları lehinedir. Resmi Bağımsız Anaokullarında öğretmenlerin imkânların daha iyi olması, okul kademelerinde okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ile öğretmenlerin birlikte yer alması, öğretmenlerin birbirleriyle etkinliklerini paylaşmaları, dayanışma içinde olmaları böylelikle iş yükünü hafifletmeleri ve birbirlerini daha çok öğretmenlik mesleğine teşvik etmeleri açısından program değerlendirme becerilerinin de olumlu etkilendiği söylenebilir. Hamarat’ın (2017) ve Şıvgın’ın (2005) çalışmalarında ilköğretime bağlı anasınıfı lehinde anlamlı farklılık bulunması sonucu çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Akkaya’nın (2009) çalışmasında “değerlendirme” boyutunda da öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca Gebelek’in (2020) çalışmasında ise “çocuğun değerlendirilmesi, yöntem-teknik ve değerlendirme sürecinde özel eğitim” boyutlarında anasınıfı lehinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmada Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’na bağlı gündüz bakım evi ve kreşlerde çalışan öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi anasınıfı ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlere göre eğitim programını uygularken daha çok sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

12) Okul öncesi öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre program değerlendirme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin il merkezi veya ilçe-belde-köy gibi yerleşim yerlerinde çalışmaları program değerlendirme becerilerinde etki oluşturmamıştır. Fakat alan yazında öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerlerinin program

değerlendirme becerileri üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma bulgusuyla karşılaşılmadığından dolayı kıyaslama çalışması yapılamamıştır.

13) Okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerileri ile mesleki hizmet süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık 11-15 yıl mesleki hizmet süresine sahip olan öğretmenler lehindedir. Çaltık'ın (2004) çalışmasında ise mesleki kıdemi daha az olan öğretmenler lehinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç çalışmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Yine Hamarat'ın (2017) çalışmasında mesleki hizmet süreleri yüksek olan öğretmenler lehinde anlamlı farklılık olmasından dolayı çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Ayrıca literatür de; Göle (2014), Şıvgın (2015), Gebelek (2020), Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarında da anlamlı farklılık olmamasından dolayı çalışmayla benzerlik göstermemektedir. Uygulama, planlama, günlük eğitim akışında günü değerlendirme zamanında ve aylık eğitimde aile katılımını uygulamada mesleki kıdeme göre Işık'ın (2005) çalışmasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Can Gül (2009)'ün çalışmasında "değerlendirme sonuçlarına" göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha paylaşımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

14) Okul öncesi öğretmenlerin, program değerlendirme becerileri ile öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Alan yazında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre eğitim programını değerlendirme becerilerine yönelik bir araştırma bulgusuyla karşılaşılmadığından dolayı çalışmayla karşılaştırması yapılamamıştır.

15) Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arttıkça eğitim programı kalite değerlendirme becerilerinde de artış olabileceği söylenebilir.

5.2.Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1.Araştırma sonuçlarına ilişkin öneriler. Araştırma bulgularından hareketle;

1. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumda, değer verme boyutunda öğretmenlerin yaşları farklılık göstermesine rağmen tutumlarında neden değişiklik oluşmadığı araştırılabilir.
2. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarında ilgisizlik alt boyutunda büyüdüğü yerleşim yerlerinden büyükşehir- şehir lehinde farklılık olmasının sebepleri (sınıf kalabalıklığı, okullara ulaşım zorluğu, meslekten elde ettikleri maaşlarının büyükşehir-şehir de yaşamak için yeterli olmadığı için mi ya da başka sebeplerden vb.mi) kaynaklı olduğu yönünde ilgili tespitler yapılabilir.
3. Mezun olunan lise türlerinde (Fen –Anadolu Öğretmen- Anadolu, Genel Lise- İmam Hatip- Diğer Liseler ve Mesleki Teknik Liselerinde) öğretmenlerin mesleki gelişime açıklık alt boyutunda farklılık olmadığı sonucu bulunmuştur. Mesleki Teknik Lisesi mezunu öğretmenlerin, lisede meslek dersleri almalarına rağmen öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında mesleki gelişime açıklık alt boyutunda neden farklılaşma olmadığı araştırılabilir.
4. Görev yaptıkları yerleşim birimlerine göre; öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarında (mesleki tükenmişlik, ilgisizlik alt boyutları ile ölçek genelinde) il merkezinde çalışan öğretmenler lehinde farklılık bulunma nedeninin belirlenmesi için okul imkânlarından mı yoksa başka sebeplerden mi kaynaklandığına dair araştırmalar yapılabilir.
5. Öğretmenlerin 20-39 yaşları arasında program değerlendirme becerilerinin 40 yaş ve üzeri öğretmenlere göre daha iyi olma sebebi değerlendirilebilir.
6. Çalıştıkları kurumlardan Resmi Bağımsız Anaokullarında çalışan öğretmenlerde program değerlendirme beceri düzeyinin daha yüksek olmasının sebepleri araştırılabilir.

5.2.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler. Araştırma sonuçlarından hareketle, yapılacak araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunabilir:

- 1) Bu çalışma Burdur ili, ilçe, belde ve köyleri ile sınırlıdır. Bu sebeple başka yerlerde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin, mesleğe ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerilerinin incelemesi yararlı olacaktır.
- 2) Alan yazında okul öncesi öğretmenlerin “mezun oldukları bölüm ve çalıştıkları kurum” değişkenlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının araştırıldığı çalışmalar bulunmamıştır. Onun için bu değişkenlere göre de araştırmalar yapılabilir.
- 3) Okul öncesi programının değerlendirilmesi konusunda daha kapsamlı ve geniş örneklemlerle çalışmalar yapılabilir.
- 4) Öğretmenlerin okul öncesi eğitimi programı değerlendirme becerilerine yönelik “büyüdüğü yerleşim yeri, anne - baba eğitim düzeyi, görev yapılan yerleşim yeri ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine” yönelik değişkenleri içeren çalışmalar alan yazın taraması sonucunda bulunmamıştır. Bu değişkenlerinde bulunduğu çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abbasoğlu, E. (2011). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve benlik saygılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Acer, D. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve eğitsel ortamları. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 241- 268). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akbal, M. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Akkaya, N. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi*, (25), 35-42.
- Akman, B. (2002). Okul öncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 244-248.
- Aksoy, M. E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 197-212.
- Akyüz, Y. (2016). *Türk eğitim tarihi* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Albuz, A. (2004). Eğitim / müzik eğitiminde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII (1), 13-18.
- Alisinanoğlu, F. ve Bay, N. (2007, Eylül). *Okul öncesi eğitim programlarının tarihsel gelişimi*. 16. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Altıntaş Yüksel, E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*

- (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altuntaş, E. A. (2016). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile özyeterlilik tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yasar M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Yapa Yayın Pazarlama.
- Argın, F. S. (2013). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının incelenmesi: Çekmeköy örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal psikoloji*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Arslan, Z. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Atalmış, E. H. ve Köse, A. (2018). Türkiye’deki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 393-413.
- Ataünal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen?* Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Aydın, A. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına yönelik değerlendirmeleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Aydın, R. (2008). *Türkiye’de Eğitimle İlgili Yapılan Bilimsel Toplantılarda ve Milli Eğitim Şuralarında Ele Alınan Öğretmen Sorunları ile Milli Eğitim Bakanlığı’nın Politika ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (1980-2004)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Aydın, R. (2009). Türkiye’de öğretmen sorunları açısından Milli Eğitim şuralarının değerlendirilmesi (1980–2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 199-237.
- Aydın, R. ve İşlek, M. (2022). Eğitimde güncel yaklaşımlar 2. S. Girgin (Ed.), *Eğitimin önemli bir unsuru olarak öğretmenlik mesleği ve meslekleşme koşulları* (s.227-254). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Aygören, F. ve Er, K. O. (2020). *Eğitimde program değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: MEB yayınları.
- Baysal, A. C. (1980). *Sosyal ve psikolojide tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.
- Bilgin, H. (1996). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bodur, M. (2006). *Eğitim fakültesi programlarının farklı lise çıkışlı öğrencilerin öğretmenlik tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Bozca, S. (2015). *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D., ve Yıldırım K. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 83-97.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Büyükkaragöz, S.ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metodları*. İstanbul: Beta Yayınları.

- Büyükkaragöz, S., Muşta, M. C., Yılmaz, H. ve Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Konya: Mikro Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (4. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can Gül, Ş. (2009). *Okul öncesi eğitimde 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.
- Canbeldek, M. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Can Yaşar, M. (2011). Dramada uygulama aşamaları. A. Köksal Akyol (Ed.), *İlköğretimde drama* (s. 75-86). İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 201-209.
- Celep, C. (2004). *Meslek olarak öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cömert, S. (2003). Okul öncesi eğitim programı hakkındaki öğretmen görüşleri ve uygulamaları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 135-150.
- Çakmak, Z. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Çaltık, İ. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve programın kullanımına ilişkin görüşlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çavdar, O. ve Doymuş, K. (2016). İyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin işbirlikli öğrenme yöntemi ile kullanılmasının fen ve teknoloji dersinde başarıya etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 441-466.
- Çeliköz, N. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, (32), 136-145.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, (162), 160-167.
- Çermik, H., Doğan, B. ve Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 201-212.
- Çetin, Ş. (2003). *Anadolu öğretmen lisesi ve düz lise çıkışlı eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe öğretmeni adayların yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Elementary Education Online (İlköğretim Online)*, 8(2), 298-305.
- Çınar, Ç. (2011). *Lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçimi kararlarında benlik algısının önemi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dağ, E. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Dalaman, F. (2021). *Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenmeye ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Daştan, Ş. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitime yönelik tutumlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, Ö. (2001). *Anasınıfı programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Demir Sarier, M. (2020). *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile iş yaşam dengesi ve motivasyonları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, N. (2016). *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Demirel, N. ve Ünişen, A. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 997-1013.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitim de program geliştirme* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğrenme sanatı* (17. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demiriz, S., Ulutaş, İ. ve Karadağ, A. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 756-768.

- Dilek, H. (2013). *2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dikmen, B. (1994). *Okul öncesi eğitimde doğa ve fen bilimleri etkinliklerinin yeri ve önemi: okul öncesi eğitimciler için el kitabı*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Doğan Genç, K. (2016). *Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Kocaeli örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Doğan, T. (2019). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Duman, T. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve akademik öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hitit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çorum.
- Duran, O. (2009). *Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Düşek, G. (2008). *2006 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Ordu İli örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Düzgün, Ü. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı ve 2012 değişikliklerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği)*

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.

Erden, E. (2010). *Problems that preschool teachers face in the curriculum implementation*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erden, M. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.

Erdoğan, İ. (1999). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü Araştırma ve Yardım Vakfı Yayınları.

Eroğlu, C. (2013). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.

Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme* (3. Baskı). Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Ertürk, S. (1988). Son makalesi Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3), 11-16.

Ertürk, S. (1993). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.

Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden. (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s.1-30). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Eskicumalı, A. (2004). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden. (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (3. Baskı). (s.3-31). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Eskicumalı, A. (2011). Eğitimin temel kavramları. S. Turan ve Y. Özden. (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 1-22). Ankara: Pegem Akademi.

- Eş, Ü. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Gebelek, B. (2020). *Okul öncesi eğitiminde değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.
- Gelişli, Y. ve Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 85-93.
- Güçlü N. (2000). Öğretmen davranışları. *Millî Eğitim Dergisi*, (147), 21-23.
- Güdek, B. (2007). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının öğrenciye ait farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güler, D. S. (2001). *4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gülsoy, F. (2010). *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güneyli A. ve Aslan, C. (2009). Evaluation of Turkish prospective teachers’ attitudes towards teaching profession (Near East University case). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 313-319.
- Gür, K. (2010). *Anadolu öğretmen liseleri ile anadolu liseleri öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ölçülmesi (Konya il örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Gürhan, M. (2018). *Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi ve biyoloji öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki*. Ankara: Sevinç Matbaası. Gürkan, T. (2005). Programın yapısal boyutları ve program geliştirme süreci. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (s. 15-30). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güven, G. (2013). Okul öncesi eğitim programı. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (s.82-133). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göle, M. O. ve Temel, F. (2020). Okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 52-71. doi: 10.37754/ 751362.2020.524.
- Göle, M. O. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gözütok, D. (2001). Program değerlendirme. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (s. 175–189). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Haktanır, G. (Ed.). (2014). *Okul öncesi eğitime giriş* (8. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Hamarat, D. (2017). *2013 okul öncesi eğitim programı ve bu programın uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- İlter, İ. (2009). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- İnal, H., Yılmaz Koğar, E. ve Özdemir, B. (2015). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler ünitesinin Tyler'ın hedefe dayalı program değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, X (II), 400-416.
- İnceoğlu, Metin. (2011). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- İş, A. (2017). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaçar, R. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz-yeterlik algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar* (7. Basım). İstanbul Matbaası: İstanbul.
- Kandır, A., Can Yaşar, M., İnal, G., Yazıcı, E., Ceylan, Ş., Yazıcı, Z., Çalışkandemir, F., Özbey, S., Uyanık, Ö. (2012b). *Etkinliklerle bilim eğitimi*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Kantarcıoğlu, S. (1975). *Anaokulunda metot ve öğrenim*. İstanbul: Mesleki ve Teknik Öğretim Okulları Ders Kitapları, MEB.
- Kara, A. (2012). Öğretmenlik mesleği. M. Taşpınar (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (5. Baskı) (s.218-242). Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.
- Karaca, O. (2013). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin mesleki karar verme zorluklarının farklı değişkenlerce incelenmesi* (Dokuz

Eylül ve Ege Üniversiteleri örneği) (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Karahan, H. (2005). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21.basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (35.basım). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Karatekin, K., Merey, Z. ve Keçe, M. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 70-96.

Kartal, T. ve Afacan, Ö. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 76-96.

Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi*, 5(5), 59-72.

Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Gül Yayınevi.

Kesen, G. ve Polat, M. (2014). Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları: Muş Alparslan Üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 556-578.

Koç Damgacı, F., Kaya, Y. ve Günay, R. (2015). David Fetterman'ın değerlendirme modeli: yetkilendirme değerlendirmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 696-710.

Korkmaz, G. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova.

- Köksal, O., Balaban Dağal, A. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (46), 379-394. doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3395>.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı kuramlar uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları [The Attitudes of Teacher Training Teachers]*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim* (24.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). Research in Education: Evidence-Based Inquiry, My EducationLab Series. *Pearson*
- MEB. (1994). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü Kreş programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2002). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- MEB. (2006). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 36-72 aylık çocuklar için Okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi fen ve doğa etkinlikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Çocuk gelişimi ve eğitimi sanat etkinlikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Çocuk gelişimi ve eğitimi müzik etkinlikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMEN_LYK_MESLEYGENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *XIV. Millî Eğitim Şûrası*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf adresinden erişilmiştir.
- Oğuzkan, F. (1985). *Orta dereceli okullarda öğretim*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Oğuzkan, O. ve Güler, O. (1983). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G.(2002). *Okul Öncesi Eğitimi* (11.Basım). İstanbul: MEB Basımevi.
- Oktay, A. (1990). Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), s. 151-160
- Özben, Ş. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 37-43.
- Özer, N. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki coşku düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özdamar, K. (2015). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi
- Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 29-48.
- Özkan, R. (2004). Öğretmen yeterlikleri üzerine bazı düşünceler. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58). Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/ozkan.html>.

- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Kandır, A. ve Turla, A. (2006). *Müziğin okul öncesi eğitimde kullanılması* (2. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Öztaş, S. (2010). *Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli statüye göre öğretmenlerin mesleki aidiyet duygusunun değerlendirilmesi (Antalya ili, Alanya ilçesi ilköğretim okulları örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Paksoy, E. N. (2020). *Okul öncesi eğitim programının stufflebeam (CIPP) program değerlendirme modeli ile incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sağlam, Ç. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69.
- Sakallı, N. (2013). *Sosyal etkiler kim kimi nasıl etkiler?* Ankara: İmge Yayınevi.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- Sekman, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Sever, O. (2013). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve benlik saygılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Sezer, C. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme kullanma düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Silah, M. (2000). *Sosyal psikoloji (davranış bilimi)*. Ankara: Gazi Kitabevi Yayını.
- Sönmez, V. (2009). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (17. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1996). Üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 7-21.
- Sünbül, A. M. (2002). *“Bir meslek olarak öğretmenlik” öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şıvgın, N. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşler (Denizli ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Tanrıöğen, A. (1997). Buca eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 55-67.
- Taşdemir, C. (2014). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 91-114.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekerci, H. (2008). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tezcan, M. (1988). *Eğitim sosyolojisi* (5. Basım). Ankara: Bilim Yayınları.

- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tolan, B., İsen, G. ve Batmaz, V. (1985). *Ben ve toplum: sosyal psikoloji I*. Ankara: Teori Yayınları.
- Tufan, Z. (2016). *Fen bilgisi öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu (2002). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Türkoğlu, A. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ural, O., ve Ramazan, M. O. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözer, M. (Ed.), *Türkiye de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri* (s.11-61). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Uzun, H. (2007). *Malatya ilinde okul öncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Üstündağ Şener, N. (2001). *Müfredat laboratuvar okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin bilgisayar tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Yaman, G. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile mesleğe ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yenilmez, K. ve Özabacı, N. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 132-146.
- Yetişensoy, O. (2019). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının geleceğe yönelik işsizlik kaygısı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldız, N. İ. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Yıldız, S. (2012). *Okul öncesi programında yer alan ev ziyaretlerinin işlevselliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi(Nevşehir örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yılmaz Bolat, E. (2011). *Anne baba eğitiminin beş-altı yaş çocuğa sahip anne babaların çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Zembat, R. (Ed.). (2010). *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.



EKLER

EK-1

Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Programı Tezli Yüksek Lisans alanında yapacağımız “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe İlişkin Tutumları ile Program Değerlendirme Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasında kullanacağım verileri elde etmek için görüşlerinize başvurulmuştur. Bu amaçla hazırlanan veri toplama aracı “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği”, “Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği” olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Veri toplama aracının doldurulmasında göstereceğiniz dikkat ve samimiyet araştırmanın tamamlanması ve gerçeği yansıtması bakımından önemlidir. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırmada veri olarak değerlendirilecek, kesinlikle gizli tutulacak ve araştırmanın amaçları dışında kullanılmayacaktır. Ayıracağınız zaman, göstereceğiniz ilgi ve desteğinizden dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Tuğba SAĞLAM SAĞLIK
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Tezli
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

2. Yaşınız:

20-29 () 30-39 () 40-49 () 50 ve üstü ()

4. Medeni Durumunuz:

() Evli () Bekâr

5. Büyüdüğünüz (Yaşamınızın Büyük Bir Bölümünün Geçtiği Yerleşim Birimi):

() Büyükşehir () Şehir () İlçe () Köy-Belde

6. Mezun Olduğunuz Lise:

() Fen Lisesi
() Anadolu Öğretmen Lisesi
() Anadolu Lisesi
() Düz Lise

- () Meslek Liseleri
 () Diğer.....

7. Mezun Olduğunuz Bölüm:

8. Mezun Olduğunuz Fakülte:

9. Anne Eğitim Düzeyi:

- () Okuryazar Değil () Okuryazar () İlkokul () Ortaokul
 () Üniversite (Lisans) () Lisansüstü Eğitim (Yüksek Lisans- Doktora)

10. Baba Eğitim Düzeyi:

- () Okuryazar Değil () Okuryazar () İlkokul () Ortaokul
 () Üniversite (Lisans) () Lisansüstü Eğitim (Yüksek Lisans- Doktora)

11. Çalıştığınız Kurum:

- () Resmi Anasınıfı () Uygulama Anaokulu () Bağımsız
 Anaokulu

12. Görev Yaptığınız Yerleşim Birimi:

- () İl Merkezi () İlçe () Belde - Köy

13. Meslekte Hizmet Süreniz

- () 5 ve altı () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 yıl ve
 üzeri

14. Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedeniniz:

- () Mesleğin sosyal saygınlığının olması.
 () Üniversiteye giriş puanımın bunun için yeterli olması.
 () Mesai saatlerinin az olması.
 () Tatilin çok olmasından dolayı.
 () Aileden gördüğüm teşvik.
 () Çocuklara olan sevgim.
 () İdealimdeki meslek olması.
 () İş bulma olanağının fazla olması.
 () Çalışma koşullarının rahat olması.

EK-2

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Ölçeği

Sevgili öğretmenler, lütfen maddeleri okuyarak, maddelere göre görüşünüzü “tamamen katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “kararsızım”, “kısmen katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz.

	Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.Benim için en ideal meslek öğretmenliktir.					
2.Bir ömür boyu öğretmenlik yaparım.					
3.Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor.					
4.Öğretmenlik benim için bir tutkudur.					
5.Öğretmenlik mesleğindeki tecrübem artıkça bu mesleğe daha çok bağlanıyorum.					
6.Öğretmenlikten aldığım manevi doyumu hiçbir şeye değişmem.					
7.Bu mesleği yapıyor olmaktan kimse beni alıkoyamaz.					
8.Öğretmenlik kişiliğime uymayan bir meslektir.					
9.Bunca meslek dururken öğretmenliği seçmek çaresizlikten başka bir şey değildir.					
10.Meslekten aldığım haz, bana mesleğimin zorluklarını unutturuyor.					
11.Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum.					
12.Yeni bir meslek seçmem istense yine öğretmenliği seçerdim.					
13.Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı zannetmiyorum.					
14.Çalıştıkça mesleğe olan bağlılığım artıyor.					
15.Çok zorda kaldığı için bu mesleği yapıyorum.					
16.Mesleğimi daha iyi yapmak için kendimi sürekli geliştiriyorum.					
17.Çocuğumun bu mesleği yapmasını isterim.					
18.Tecrübem artıkça mesleğin ciddiyetini daha iyi anlıyorum.					
19.Öğretmenlik onurlu bir meslektir.					
20.Öğrencilerle iç içe olmak beni rahatlatıyor.					
21.Öğretmenlik insanı belli kalıplara sokan monoton bir meslektir.					
22.Mesleğim bana huzur veriyor.					
23.Meslekten bıktığımı hissediyorum.					
24.Elimde imkan olsa bu mesleği yapmam.					
25.Öğretmenlik mesleği bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir.					
26.Sürekli bir sınıfta hapsolmak beni sinirlendiriyor.					
27.Sürekli öğrencilerle çalışmak bende stres yaratıyor.					
28.Öğretmen olmak beni mutlu ediyor.					

EK- 3

Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği

Sevgili öğretmenler, lütfen maddeleri okuyarak, maddelere göre görüşünüzü “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz.

MADDELER	Kesinlikle Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Öğretmen, davranışlarını yönetmede çocuklara yardımcı olmalıdır.					
2. Öğretmen çocuklarla etkili iletişim kurabilmek için farklı stratejiler kullanır.					
3. Öğretmen bütün çocuklara eşit derecede saygı gösterir.					
4. Öğretmen, davranış sorunları sergileyen çocuklar için aile ve diğer uzmanlarla (rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni) işbirliği içinde çalışmalıdır.					
5. Öğretmen ailelerle etkili iletişim kurmalıdır.					
6. Program, çocuk merkezli olmalıdır.					
7. Program, yaklaşım olarak sarmal özellik göstermelidir.					
8. Programda özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalar vardır.					
9. Programda, çocukların yaratıcılıklarını geliştirilmeleri için fırsatlar olmalıdır.					
10. Program, çocukları öğrenme sürecinde aktif olamaya teşvik etmelidir.					
11. Program, esnek bir etkinlik planı hazırlanmasına yol gösterir.					
12. Programın uygulanmasında, çocukların ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.					
13. Programda, çocuklar tarafından başlatılan etkinlikler yer almalıdır.					
14. Programda; etkinliklerde, kazanım ve kavramları bütünleştirmelidir.					
15. Programın uygulanması sırasında çocuklar, öğretmenle, akranlarıyla etkileşim kurarak öğrenme deneyimlerini geliştirmelidir.					
16. Program, çocukların farklı yaklaşımlarla (buluş yoluyla, işbirliğine dayalı, araştırma-inceleme, proje temelli, etkin öğrenme v.b) öğrenmeleri için fırsatlar sağlamalıdır.					
17. Program, kazanımlarla değerlendirme sonuçlarını bütünleştirmede öğretmene olanak sağlamalıdır.					
18. Öğretmen, çocukların hazırbulunuşluklarını göz önüne alarak programı hazırlamalıdır.					
19. Öğretmen, (bağımsızlık, farklılıklara saygı, sorumluluk, empati duygusu, vb.) farklı sosyal yeterliklerin gelişimini destekleyen bir atmosfer oluşturmalıdır.					
20. Öğretmen, çocukları keşfetmeye teşvik eden uygun bir eğitim ortamı oluşturmalıdır.					
21. Programda, çocukların iletişim becerilerini geliştirmek için fırsatlar olmalıdır.					
22. Program; çocuklara, aidiyet duygusunu kazanmaları için					

fırsatlar sağlamalıdır.					
23. Öğretmen, öğrenme sürecinde çocuklara gelişim düzeylerine uygun şekilde rehberlik yapmalıdır.					
24. Öğretmen farklı gelişim özelliği olan çocuklar için etkinlikleri çeşitlendirmelidir.					
25. Öğretmen, bütün etkinliklere (büyük-küçük grup ve bireysel etkinliklere) dengeli bir biçimde yer vermelidir.					
26. Program; çocuklara, bilim etkinlikleriyle ilgili ilkeleri öğrenmeleri için fırsatlar sağlamalıdır.					
27. Program; çocukları, bilimsel süreçleri kullanmaya (gözlem yapma, sınıflandırma, ölçme, tahminde bulunma, ilişki kurma) teşvik etmek için fırsatlar sağlamalıdır.					
28. Program; çocuklara, (müzik, drama, dans, iki ve üç boyutlu) sanat çalışmalarlarıyla kendilerini ifade etmeleri için fırsatlar sağlamalıdır.					
29. Program; çocuklara, drama etkinliklerinde çeşitli teknikleri (rol oynama, dramatizasyon, doğaçlama v.b) kullanmaları fırsatlar sağlamalıdır.					
30. Program; çocukların, sanat etkinlikleriyle çeşitli becerileri (yaratıcı, eleştirel, çözüm odaklı düşünme v.b.) kazanmaları için fırsatlar sağlamalıdır.					
31. Program; çocuklara, farklı türde (yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış) oyun etkinliği fırsatları sağlamalıdır.					
32. Program; çocukların, açık-kapalı alanlarda hareket becerilerini gelişmesi için fırsatlar sağlamalıdır.					
33. Program, çocukların öz bakım becerilerinin gelişmesi için fırsatlar sağlamalıdır.					
34. Öğretmen, hazırladıkları ve uyguladıkları planları tüm boyutlarıyla ele alarak programı değerlendirmelidir.					
35. Programda; güvenilir değerlendirme yöntemleri (portfolyo, gelişim kontrol listeleri ve standart testler) kullanılmalıdır.					
36. Programın göstergeleri, çocukların gelişimlerini değerlendirmede öğretmene rehberlik etmelidir.					
37. Değerlendirmeler, standart gelişim testleri ve gözlem formuyla bütünleştirmelidir.					
38. Değerlendirmeler, çocukların bütün gelişim alanları hakkında bilgi içermelidir.					
39. Eğitim ekipleri (öğretmen, rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni, aile), değerlendirme sonuçlarını yorumlamak için haftada en az bir kez buluşmalıdır.					
40. Program personeli diğer ekip üyeleriyle (rehber öğretmen, özel eğitim uzmanı) iş birliği yaparak, bir çocuğun özel eğitime ihtiyacı olduğundan şüphelenirse olumlu bir yaklaşımla ailelere bildirmelidir.					
41. Programda, aile eğitimine yer verilmelidir.					
42. Öğretmen, aile katılım etkinliklerini uygulanmalıdır.					
43. Öğretmen, ev ziyaretleri yapmalıdır.					
44. Öğretmen, aile iletişim (telefon görüşmeleri, haber mektupları, duyuru panoları, toplantılar, kitapçıklar, fotoğraflar, vb.) etkinliklerini uygulamalıdır.					
45. Öğretmen, aileyle bireysel görüşmeler yapar.					
46. Öğretmen, çocukların farklı eğitim program (ilkokul, özel eğitim) geçişlerine hazır olması için ailelerle bağlantı kurarak yardımcı olmalıdır.					
47. Öğretmen, çocukların gelişimlerini değerlendirmek için kullanılan yöntemler hakkında aileleri bilgilendirmelidir.					

EK-4**Araştırma İzin Yazısı***MAKÜ Kayıt Tarih ve No: 06.05.2022 - 158526*

T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-39958266-605.01-49038354
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Tuğba SAĞLAM SAĞLIK)

05.05.2022

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 27.04.2022 tarihli ve 156697 sayılı yazımız,
b) Valilik Makamının 29.04.2022 tarihli ve 48898495 sayılı Oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tuğba SAĞLAM SAĞLIK'ın, Dr. Öğretim Üyesi Rafet AYDIN danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe İlişkin Tutumları ile Program Değerlendirme Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı çalışması kapsamında il geneli okul öncesi öğretmenlerine anket uygulamak istediğinin uygun görüldüğüne dair Valilik Makamının ilgi (b) olurları ekte gönderilmiştir.

Anketin, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi doğrultusunda, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre il geneli okul öncesi öğretmenlerine 2021-2022 eğitim öğretim yılında COVID-19 pandemisi nedeniyle gerekli ve yeterli tüm önlemlerin alınarak ekte göndermiş olduğumuz mühürlü formlar kullanılarak uygulanması, uygulama sonucunda elde edilen verilerin CD ortamında Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Nesrin KAKIRMAN
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:
1-Olur (1 Sayfa)
2-Formlar (5 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Şekerevler Mah. Topraklık Cad.No : 6 BURDUR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (248) 233 11 19

Bilgi için: N. BOZDEMİR

E-Posta : stratejigelistirme15@meb.gov.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi : Faks: 2482331343

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a00f-4a98-33b3-a8a5-fe03 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-5

Etik Kurul İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.04.2022-E.



ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 06.04.2022 Çarşamba

Toplantı No:2022/04

Karar No: GO 2022/583

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek lisans öğrencisi Tuğba SAĞLAM SAĞLIK' ın Dr. Öğretim Üyesi Rafet AYDIN danışmanlığında yürüteceği *“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe İlişkin Tutumları ile Program Değerlendirme Becerilerinin İncelenmesi”* başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, çalışmanın fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu araştırma ekibine ait olması koşulu ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu 15100-BURDUR
Telefon : 0-248-213 1029-1032 / Faks: 0-248-213 1028

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-6

Ölçek İzin Yazısı

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Ölçeği'ni Kullanmak İçin İzin İstemek

3 ileti

tugba saglamsaglik

28 Şubat 2022 15:49

Alıcı:

Merhaba Hocam, ben Tuğba Sağlam Sağlık Burdur Mehmet Akif Ersoy Halk Eğitim Merkezinde Eğiticiyim aynı zamanda Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans yapıyorum. Şuan tez aşamasına geçmiş bulunmaktayım. Yaptığınız çalışmaları okudum ve ilgi duydum bu yüzden tez konum olan "Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle Program Değerlendirme Becerilerinin İncelenmesi" adlı tez çalışmamda danışmanım olan Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN hocamında desteğiyle tez konunda "Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Ölçeği"nizi izniniz dahilinde kullanmak istiyorum. Ölçeğinizle çalışmama katkı sağlamam için izin verirsiniz çok sevinirim hocam. Şimdiden çok teşekkür ederim, iyi günler dilerim hocam.

Nevruz TAŞDEMİR

2 Mart 2022 23:07

Alıcı: tugba saglamsaglik <

Merhaba hocam, öncelikle mesajınız spama düştüğü için geç cevap vermek zorunda kaldım, kusura bakmayınız, ölçeği kullanabilirsiniz, ölçekle ilgili sorunuz olursa rahatlıkla sorabilirsiniz. İyi çalışmalar diliyorum

28 Şub 2022 Pzt, saat 16:49 tarihinde tugba saglamsaglik

> şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

EK-7

Ölçek İzin Yazısı

“NAEYC Early Childhood Program Standards”dan alınan 2013 Okul Öncesi Programına Uyumlu Hale Getirmiş ve Geliştirmiş Olduğunuz "Program Niteliği Değerlendirme Ölçeği" İçin İzin İstemek

3 ileti

tugba saglamsaglik <

20 Mayıs 2022 21:44

Alıcı: ~ ~

Merhaba Hocam, ben Tuğba Sağlam Sağlık Burdur Mehmet Akif Ersoy Halk Eğitim Merkezinde Eğiticiyim aynı zamanda Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans yapıyorum. Şuan tez aşamasına geçmiş bulunmaktayım. Yaptığınız çalışmaları okudum ve ilgi duydum bu yüzden tez konum olan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğine İlişkin Tutumları İle Program Değerlendirme Becerilerinin İncelenmesi" adlı tez çalışmamda danışmanım olan Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN hocamda desteğiyle tez konumda " NAEYC Early Childhood Program Standards"dan alınan 2013 Okul Öncesi Programına Uyumlu Hale Getirmiş ve Geliştirmiş Olduğunuz Program Niteliği Değerlendirme Ölçeği"nizi izniniz dahilinde kullanmak istiyorum. Ölçeğinizle çalışmam katkı sağlamam için izin verirseniz çok sevinirim hocam. Şimdiden çok teşekkür ederim, iyi akşamlar dilerim hocam.

Sizden bir şey rica ediyorum hocam çok özür dileyerek ölçeğinizi kullanmam konusunda izin verirseniz eğer bana "Program Niteliği Değerlendirme Ölçeğinizin" son halini bana göndermeniz mümkün olabilir mi acaba hocam ? İlginiz ve zaman ayırdığınız için çok teşekkür eder, saygılarımı sunarım hocam.

Mehmet Oğuz GÖLE <

23 Mayıs 2022 17:29

Yanıtlama Adresi: Mehmet Oğuz GÖLE <

Alıcı: tugba saglamsaglik

Merhaba Tuğba.

E-postana geç cevap verdiğim için özür dilerim. Yarın ölçeği gönderirim. İyi çalışmalar. Bu arada çalışma konunun tam olarak nedir?

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı Tuğba SAĞLAM SAĞLIK

EĞİTİM DURUMU

Lise (2007/2011): Emekevler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Lisans (2011/2015): Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi- Okul Öncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans (2020/2023): Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İŞ DENEYİMİ

Stajlar: Bahçelievler İlköğretim Okulu Merkez/ BURDUR
75.Yıl Cumhuriyet Anaokulu Merkez /BURDUR

Çalıştığı Kurumlar: 75.Yıl Cumhuriyet Anaokulu /BURDUR
Şirinevler Anaokulu /BURDUR
Vefik Kitapçıl İlköğretim Okulu Halıcılar/BURDUR
Adile Önal Anaokulu /BURDUR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Halk Eğitim Merkezi (ASO)/ BURDUR

