

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MOTOR GELİŞİM
ALANINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN VE UYGULAMALARININ
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Sümeysra SERT

Danışman
Doç. Dr. A. Dilşad MİRZEOĞLU

BOLU 2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Sümevra SERT'e ait "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motor Gelişim Alanına İlişkin Görüşlerinin ve Uygulamalarının İncelenmesi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

30/03/2016

Akademik Ünvan ve Adı ve SOYADI

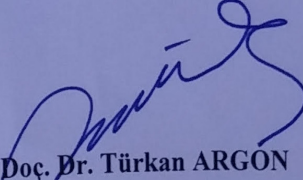
İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. A. Dilşad MİRZEOĞLU

Üye : Prof. Dr. Hülya AŞÇI

Üye : Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı


Doç. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA DAİR BEYAN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motor Gelişim Alanına İlişkin Görüşlerinin ve Uygulamalarının İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

....../....../2016

Sümevra SERT

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her aşamasında fikirleriyle, yönlendirmeleriyle bana ışık tutan ve tezin planlanma, hazırlanma ve sunulma aşamalarında sonsuz ilgi, anlayış ve sabır gösteren sevgili hocam, tez danışmanım Sayın Doç. Dr. A. Dilşad MİRZEOĞLU'na, çalışmalarım süresince benden yardımını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Müberra ÇELEBİ'ye, tezime değerli katkılar sağlayan Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN ve Prof. Dr. Hülya AŞÇI'ya, veri toplama sürecinde kıymetli fikirlerini paylaştan tüm okul öncesi öğretmenleri arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatımın ve tez çalışmalarımın her aşamasında maddi-manevi desteğini içtenlikle hissettiğim, ilk öğretmenlerim annem ve babama; deneyimleriyle daima beni aydınlatan canım ablam ve abime, hayatımın neşe kaynakları tatlı yeğenlerim Zeynep, Dilşad, Zehra ve Reyhan'a, ayrıca sabrıyla bana güç veren sevgili Ulaş'a teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI.....	ii
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA DAİR BEYAN	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLOLAR DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR	xii
ABSTRACT.....	xiii
ÖZET.....	xv
 I. BÖLÜM.....	 1
1. Giriş	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Alt Problemler.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Sayıtlılar.....	5
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar.....	5
 II. BÖLÜM	 7
2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür.....	7
2.1. Kuramsal Temeller	7
2.1.1. Eğitim.....	7
2.1.1.1. İnformal eğitim	9
2.1.1.2. Formal eğitim	10
2.1.2. Okul öncesi eğitim	11
2.1.2.1. Okul öncesi eğitimin amacı	12

2.1.2.2. Okul öncesi eğitimin önemi.....	14
2.1.2.3. Okul öncesi eğitim kurumları	16
2.1.2.4. Okul öncesi eğitim programı	17
2.1.3. Motor gelişim.....	23
2.1.3.1. Psikomotor gelişim dönemleri.....	24
2.1.3.2. Yaşlara göre motor gelişim özellikleri	26
2.1.4. Hareket.....	28
2.1.4.1. Hareket eğitimi	29
2.1.5. Yurt içinde yapılan çalışmalar	40
2.1.6. Yurt dışında yapılan çalışmalar	63
2.2. İlgili Literatür.....	40
2.2.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar	40
2.2.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar	63
III. BÖLÜM.....	67
3. Gereç ve Yöntem	67
3.1. Araştırma Modeli	67
3.2. Çalışma Grubu	68
3.2.1. Nicel boyut.....	69
3.2.2. Nitel boyut	70
3.3. Veri Toplama Araçları	72
3.3.1. Nicel boyut.....	73
3.3.2. Nitel boyut	74
3.4. Veri Toplama Süreci	75
3.5. Verilerin Analizi	75
3.5.1. Nicel boyut.....	75
3.5.2. Nitel boyut	75
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	76
3.6.1. Nicel verilerde geçerlik.....	76
3.6.2. Nicel verilerde güvenirlilik	76
3.6.3. Nitel veriler için geçerlik	77
3.6.4. Nitel veriler için güvenirlilik.....	77

3.7. Araştırmacının Rolü.....	78
IV. BÖLÜM.....	79
4. Bulgular ve Yorumlar.....	79
4.1. Bulgular	79
4.1.1. Alt Problem 1'e Ait Bulgular.....	79
4.1.2. Alt Problem 2'ye Ait Bulgular.....	119
4.1.3. Alt Problem 3'e Ait Bulgular.....	138
4.2. Yorumlar	141
4.2.1. Alt problem 1'e ilişkin yorumlar	141
4.2.1.1. Anket bulgularına yönelik yorumlar	141
4.2.1.2. Odak grup görüşmelerine yönelik yorumlar.....	147
4.2.2. Alt problem 2'ye İlişkin Yorumlar	151
4.2.3. Alt problem 3	164
V. BÖLÜM	169
5. Sonuç ve Öneriler	169
5.1. Sonuçlar	169
5.2. Öneriler	173
5.2.1. Araştırma sonuçlarına ilişkin öneriler.....	173
5.2.2. Gelecekte yapılacak çalışmalara ilişkin öneriler	174
KAYNAKÇA.....	176
EKLER	187
Ek-1 İzinler	188
EK-2 Anket Formu.....	190
EK-3 Odak Grup Görüşme Soruları.....	195
EK-4 Gözlem Formu.....	196
EK-5 Özgeçmiş	197

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1: Okul Öncesi Eğitim Kurumları	17
Tablo 2.2: 2013'de yenilenen programdaki değişiklikler.....	20
Tablo 2.3: Motor gelişim evresinin ilerleyişi.....	25
Tablo 2.4: Çocukların Motor Gelişim Özellikleri.....	27
Tablo 2.5: Yaygın olarak kullanılan tek boyutlu hareket sınıflandırma modelleri	29
Tablo 2.6: Hareket Eğitimi Çerçevesi	35
Tablo 3.1: Çalışmada anket uygulamasına katılan öğretmenlerinin farklı değişkenlere göre yüzde ve frekansları	69
Tablo 3.2: Odak Grup Görüşmelerine Katılan Öğretmenlerin Özellikleri	71
Tablo 3.3: Gözlem Yapılan Öğretmenlerin Özellikleri	72
Tablo 3.4: Alt Problemlere Göre Veri Toplama Araçları ve İstatistiksel Teknikler.....	73
Tablo 4.1: Öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine göre kazanım boyutuna ilişkin görüşleri	80
Tablo 4.2: Öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine göre göstergeler boyutuna ilişkin görüşleri	82
Tablo 4.3: Öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine göre içerik boyutuna ilişkin görüşleri	83
Tablo 4.4: Öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine göre eğitim durumları boyutuna ilişkin görüşleri	84
Tablo 4.5: Öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine göre sınav durumları boyutuna ilişkin görüşleri	86
Tablo 4.6: Öğretmenlerin meslek kıdem yılına göre kazanımlar boyutuna ilişkin görüşleri	88
Tablo 4.7: Öğretmenlerin meslek kıdem yılına göre göstergeler boyutuna ilişkin görüşleri	90
Tablo 4.8: Öğretmenlerin meslek kıdem yılına göre içerik boyutuna ilişkin görüşleri ..	91
Tablo 4.9: Öğretmenlerin meslek kıdem yılına göre eğitim durumları boyutuna ilişkin görüşleri	92

Tablo 4.10: Öğretmenlerin meslek kıdem yılına göre sınama durumları boyutuna ilişkin görüşleri	94
Tablo 4.11: Öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre kazanımlar boyutuna ilişkin görüşleri	96
Tablo 4.12: Öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre göstergeler boyutuna ilişkin görüşleri	98
Tablo 4.13: Öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre içerik boyutuna ilişkin görüşleri	99
Tablo 4.14: Öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre eğitim durumları boyutuna ilişkin görüşleri	100
Tablo 4.15: Öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre sınama durumları boyutuna ilişkin görüşleri	102
Tablo 4.16: Öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre kazanımlar boyutuna ilişkin görüşleri	104
Tablo 4.17: Öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre göstergeler boyutuna ilişkin görüşleri	106
Tablo 4.18: Öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre içerik boyutuna ilişkin görüşleri	107
Tablo 4.19: Öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre eğitim durumları boyutuna ilişkin görüşleri	108
Tablo 4.20: Öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre sınama durumları boyutuna ilişkin görüşleri	110
Tablo 4.21: Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programındaki motor gelişim alanlarına ilişkin görüşlerine yönelik $\bar{x}$ ve Sd değerleri	112
Tablo 4.22: Odak grup görüşmelerle elde edilen kodlar ve temalar	115
Tablo 4.23: Okul öncesi öğretmenlerinin hareket etkinliği yaptırma sürelerine ilişkin f ve % değerleri	121
Tablo 4.24: Okul öncesi öğretmenlerinin hareket etkinlikleri ile ilgili uygulamalarına ilişkin f ve % değerleri	122
Tablo 4.25: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan hareket etkinliği araç gereç ve ekipmanlarına ilişkin f ve % değerleri	126
Tablo 4.26: Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları temel hareket becerilerine ilişkin f ve % değerleri	129

Tablo 4.27: Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları birleştirilmiş hareketlere ilişkin <i>f</i> ve %değerleri	131
Tablo 4.28: Okul öncesi öğretmenlerinin hareket kavramları ile ilgili öğrettikleri kavramlara ilişkin <i>f</i> ve %değerleri	132
Tablo 4.29: Odak grup görüşmesinde elde edilen bulgular	133
Tablo 4.30: Gözlemlere ait bulgular	139



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1: Açımlayıcı Sıralı Desen	68
Şekil 4.1: Okul öncesi öğretmenlerinin hareket etkinliklerini gerçekleştirme amaçları	120
Şekil 4.2: Okul öncesi öğretmenlerin hareket etkinliklerini uygularken karşılaştıkları zorluklar	124
Şekil 4.3: Okul öncesi öğretmenlerinin hareket etkinliklerini uygulamak için aldıkları güvenlik tedbirleri	127

KISALTMALAR DİZİNİ

OMEP	: Dünya Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Örgütü
OÖ	: Okul Öncesi
OÖÖ	: Okul Öncesi Öğretmeni
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
THB	: Temel Hareket Becerileri
HK	: Hareket Kavramları

ABSTRACT

INVESTIGATION OF OPINIONS AND IMPLEMENTATIONS OF PRESCHOOL TEACHERS REGARDING TO THE FIELD OF MOTOR DEVELOPMENT

Sümeýra SERT

Master's Thesis

Department of Physical Education Teaching

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. A. Dilşad MİRZEOĞLU

February 2016, xvi + 197 Pages

The aim of this study was to determine the opinions of the preschool teachers working at the schools in the Central district of Bolu province, regarding to the field of motor development within the 3-6 ages preschool educational curricular; and also to introduce their implementations about this issue. The explanatory sequential design among the mixed models in which both quantitative and qualitative methods used together, was applied in this study. In order to select the preschool teachers to incorporate into the investigation, criterion sampling method was used. For the quantitative section of the research, a survey developed by the researcher was implemented to 148 teachers working at standalone preschools and nursery classes of primary schools regulated by the Ministry of Education, in the fall semester of 2014-2015 academic year. For the qualitative section of the research, data was collected by using semi-structured focus group discussion and observation form. A total of 16 teachers, joined the focus group interviews. Additionally, observation was made about fundamental movement skills at the classes of 6 teachers. Data obtained through the survey was analyzed in percentage and frequency. Data obtained after the focus group discussions and observations in class was interpreted and analyzed by using content analysis technique.

More than half of the preschool teachers, who graduated from different universities, having different year of profession, working at different kinds of schools and having different number of students in class evaluated aims, behavior objectives (indicators), content, teaching-learning process and assessment and evaluation factors of preschool curriculum, as favorable. Teachers considered the motor field part of preschool curriculum to be clear and instructive for teachers. On the other hand although they declared that some terms are not clear, but the curriculum was flexible.

The teachers identified motor development as fine and gross muscle (motor) development and not much used field; whereas they identified the importance of movement activities as enjoyable and supportive for learning in other fields (interdisciplinary), providing knowledge about their body and spending their excessive energy.

The participant teachers said that they generally offered movement activities composed of dance and folk dance and children liked mostly the competitive games, drama activities, activities including moving and musical activities. On the other hand, it was found that the participant preschool teachers did not spend sufficient time for movement activities.

The teachers said that the space in the schools was not enough for implementation of the movement activities and more than a half of them said that they used the available areas effectively. Besides, they specified that the usage of garden (outdoor space) was also not adequate because of various reasons. The main difficulties faced during the implementations were determined as attitude of parents, age and development features of the students, physical conditions, security problems and lack of teacher qualifications. Additionally, it was determined that the teachers mostly used ball, rope and mat for movement activities; and they seriously had trouble with supplying of materials. As a result, the participant teachers stated that they did not consider themselves to be sufficient to implement movement activities in their classes. Only one third of the teachers considered their undergraduate education to be supportive for implementation of these activities.

Keywords: Preschool, Motor development, Teacher, Opinion and implementations

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MOTOR GELİŞİM ALANINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN VE UYGULAMALARININ İNCELENMESİ

Sümeyra SERT

Yüksek Lisans Tezi

Beden Eğitimi Öğretimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. A. Dilşad MİRZEOĞLU

Şubat-2016, xvi + 197 Sayfa

Bu araştırma, Bolu İli Merkez İlçede bulunan okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin 3-6 yaş okul öncesi öğretim programındaki motor gelişim alanına ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemek ve yaptıkları uygulamaları ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma modellerden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin belirlenmesinde ölçüt örneklem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokulların anasınıflarında görev yapmakta olan 148 öğretmenine tamamına anket uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu kullanılarak veri toplanılmıştır. Odak grup görüşmelerine 16 öğretmen katılmıştır. Bununla birlikte, 6 öğretmenin sınıflarında hareket etkinliklerine ilişkin gözlem yapılmıştır. Anketle elde edilen veriler yüzde ve frekans hesaplamaları ile çözümlenirken odak grup görüşmesi ve gözlem sonrasında elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Çalışmaya katılan, farklı okullardan mezun olan, farklı meslek kıdem yıllarına sahip, farklı tür okullarda görev yapan ve sınıf mevcutları farklı olan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin yarısından fazlası okul öncesi eğitim programda yer alan motor gelişim alanı ile ilgili kazanım, göstergeler, içerik, eğitim

durumları ve sınama durumları öğelerini olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenler, okul öncesi eğitim programını açık-anlaşılır ve öğretmene yol gösterici olarak belirtirlerken, programdaki bazı kavramların anlaşılır olmadığını, ama esnek bir program olduğunu dile getirmişlerdir.

Öğretmenler motor gelişimi küçük- büyük kas gelişimi ve fazla kullanılmayan bir alan olarak tanımlarken; hareket etkinliklerinin önemini, çocukların bedenini tanıması, enerjilerinin atılması, diğer alanlardaki öğrenmelere destek sağlaması ve mutluluk verici etkinlikler şeklinde tanımlamışlardır.

Çalışmaya katılan öğretmenler genellikle sınıflarında dans ve halkoyunları şeklinde hareket etkinlikleri yaptıkları ve çocukların da en çok yarışmalı oyunları, drama çalışmalarını, hareketli etkinlikleri ve rontları sevdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, çalışmaya katılan okulöncesi öğretmenlerin hareket etkinliklerine yeterli süreyi ayırmadıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenler, okullarında bulunan mekânların hareket etkinliklerini uygulamak için yeterli olmadığını vurgulamışlar ve öğretmenlerin yarıdan fazlası bu alanları etkili kullandıklarını, ancak bahçe (dış mekân) kullanımının da çeşitli sebeplerle yeterli düzeyde olmadığını vurgulamışlardır. Uygulamalarda karşılaştıkları zorlukların veli tutumu, öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri, fiziksel koşullar, güvenlik ve öğretmen yeterliliği konularında olduğunu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin hareket etkinliklerinde en çok top, ip ve minder kullandıkları belirlenirken, malzeme temini konusunda ciddi sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak, çalışmaya katılan öğretmenler hareket etkinliklerini sınıflarında uygulamak için kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişler ve öğretmenlerin sadece üçte biri, üniversitede aldıkları eğitimin bu uygulamaları yapmalarını desteklediğini belirtirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, Motor gelişim, Öğretmen, Görüş ve uygulamalar

I. BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın amacı, önemi, problemi, sınırlılıklar, sayıtlar ve tanımlar yer almaktadır.

1. Giriş

Okul öncesi eğitimi, doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, çocukların bireysel özelliklerini ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı ve çevre imkânlarını sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Poyraz ve Dere, 2001). Bu dönemde çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklenmesi onun sağlıklı bir birey olmasında en önemli etkenlerden biridir. Bedenin ve buna bağlı olarak hareketlerin gelişimi, gerek ev gerekse okul eğitiminde en çok ihmal edilen konulardan biridir. Özellikle şehirlerde yaşayan çocuklar için ev ortamında çok sınırlı hareket imkânı vardır.

Okul öncesi dönem hem gelişimin hızı bakımından, hem de kişilik özellikleri ve alışkanlıkların şekillenmesi bakımından önem taşıdığından dolayı, bu dönemde uygulanacak planlı ve düzenli hareket etkinliklerinin, gelişimi olumlu etkilemenin yanında yetişkinlikte de hareketli ve sağlıklı yaşam sürmenin temelini teşkil edeceği düşünülmektedir.

Hareket gelişimi (motor gelişim), fiziki büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişmesine paralel olarak, organizmanın sisteme bağlı hareketlilik kazanmasıdır (Güven, 2005). Bedenini doğru bir şekilde kullanabilen, hareketlerini uygun şekilde kontrol edebilen bireyler, kişilik gelişiminin temel ögesi olan öz güveni kazanmayı da

başarabilir. Çocukların bedensel gelişimlerinin somut olarak gözlenebildiği okul öncesi dönemde, onların hareket gelişimlerini destekleyebilecek etkinlikler de yapılmalıdır. Bu etkinlik alanlarından birisi de hareket eğitimidir (İnan, 2003).

Hareket eğitiminin birinci hedefi çocuğun spor faaliyetlerinde veya etkinlikler sırasında hareket etme niteliğini artırmak ve çocuğun hareket ederken kendisine olan güvenini sağlamaktır. Hareket eğitimin amacı ise, çocuğun hareket niteliğinin düşük olması sonucu kendini başarısız hissetmesini önlemek ve yaptığı hareketlerden keyif alarak hareket etme güvenini artırmaktır (Graham, Holt/Hale ve Parker, 2009). Hareket eğitiminin çocuk yaşamına olan etkisini “bedende var olmak” sözleri ile ifade etmemiz mümkündür (Aykaç, 2001). Çocuğa okul öncesi dönemde verilecek olan sistemli ve programlı bir hareket eğitimi, ona sağlıklı ilgili alışkanlıkları, düzenli olmayı, iradesini kullanmayı, bedensel farkındalığı, fiziksel adaptasyonu ve işbirliği becerisini kazandıracaktır (Korkmaz ve Erol, 2004).

Çocuğun problem çözme yeteneğini geliştirmesi ve kendi benliğini ifade etmesi için yeni yollar ve yaratıcı çözümler aramasına yardım etmede hareket eğitiminden yararlanır. Hareket eğitimi, hareketin keşfedilmesi ve üretilmesi olarak tanımlanabilir. Dikkat etme, düşünceyi bir noktada toplama gibi temel yetenekleri geliştirmek için kullanılır. Çocuklara duygusal ve sosyal kazançlar sağlar. İyi planlanmış bir hareket eğitimi çocuğun, diğer çocukların farkına varmasına yardımcı olur ve onlarla uyum içinde hareket etme ve işbirliği kurma yeteneğini geliştirir (Özer ve Özer, 2009)

Hareket eğitimi programı; öğrencilerin, gelişim özellikleri göz önünde tutularak onların, bireysel ve toplumsal yönden sağlıklı, mutlu, dengeli, tutarlı, başkalarının haklarına saygı gösteren, yapıcı, yaratıcı, üretken, motor özelliklerini, bilişsel–sosyal gelişimlerini ve demokratik yaşamın gerektirdiği davranışları kazanmış bireyler olarak yetiştirilmeleri için önemli bir araç olarak görülmektedir.

Çocuğun öğrenme çevresini; tesis, araç, sınıftaki öğrenci sayısı, öğretmen, öğretmenin sağladığı öğrenme ipuçları gibi özellikler oluşturur ve çocukların hareket becerisi kazanımlarını önemli ölçüde etkiler (Özer ve Özer, 2009). Bu yüzden hareket eğitiminin yapılacağı mekanı, malzemeleri, öğrenme ipuçlarını çok iyi organize edip

erken çocukluk döneminde (3-6 yaşlar arasındaki) çocukların eğitimden maksimum faydayı sağlamalarına imkan verecek öğretmenler yetiştirilmelidir. Öğretmenin hareket eğitimindeki rolü bu kadar önemliyken, ülkemizde okul öncesi öğretmenlerin bu konu ve eğitim programındaki motor gelişim alanı ile ilgili görüşleri ve uygulamalarına dönük çalışmalar (Oğuz, 2013; Özmen, 2004; Korkmaz ve Erol, 2004) oldukça azdır. Bu nedenle, bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerin, okul öncesi eğitimi programındaki hareket eğitimini içeren motor gelişim alanına yönelik görüşleri ve uygulamaları belirlenerek, bundan sonraki çalışmalara ışık tutmak hedeflenmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma Bolu İli Merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin 3-6 yaş öğretim programındaki motor gelişim alanına ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemek ve yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşleri ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

“Okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimi programındaki motor gelişim alanına ilişkin görüşleri (program, uygulamalar, yaşanan sorunlar vb) ve uygulamaları nelerdir?” sorusu bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.3. Alt Problemler

Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki motor gelişim alanına ilişkin görüşleri;
 - Mezun oldukları okul türüne,
 - Meslek kıdem yılına,
 - Görev yaptıkları okulun türüne ve

- Sınıflarındaki öğrenci sayısına göre nasıldır?
- 2. Okul öncesi öğretmenlerin, okul öncesi eğitimi programındaki motor gelişim alanı ile ilgili uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3. Okul öncesi öğretmenlerin, okul öncesi eğitimi programındaki motor gelişim alanına ilişkin uygulamaları nasıldır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem, çocukların gelecekteki yaşantıları için temel oluşturan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda yeterli düzeye erişebilmeleri açısından çok önemli bir dönemdir. Buradan hareketle bu konudaki öğretmen görüşlerini belirlemekle birlikte çocukların sınıf içerisinde yapılan hareket etkinliklerini çocukların ne düzeyde yaptıkları ve hareket etkinlikleri uygulama hatalarını ortadan kaldırmak büyük önem taşımaktadır.

Okul öncesi kurumlarında en az yer verilen eğitim faaliyeti hareket eğitimi çalışmalarındır. Çocukların motor becerilerin geliştirilmesi ve motor performanslarının artırılması oyun içerisinde planlanmakta ve uygulanmaktadır. Ancak temel hareketler dönemi olgunluk evresi çocuklarının psikomotor gelişim düzeyleri; hem günlük işlerde, hem de gelecekte devam edecek spor yaşantılarında büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla çocukların psikomotor gelişimlerini etkileyen, okul öncesi eğitimi programındaki motor gelişim alanına dönük çalışmalarının öğretmenler tarafından algılanışı ve uygulamadaki etkililik düzeyi bu araştırmanın asıl konusudur.

Şimdiye kadar okul öncesi dönem çocukları ile yapılan araştırmalar daha çok çocukların mevcut motor performansları ve gelişim özelliklerini tespit etmeye yöneliktir. Bu araştırmada ise, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulöncesi kurumlarında hareket etkinlikleri uygulamaları gözlenerek ve okul öncesi eğitimi programındaki motor gelişim alanı konusunda öğretmenlerin görüşleri alınarak; sonuçlara bağlı olarak okul öncesi çağı çocukları açısından hareket etkinlikleri uygulamalarındaki durumu ve varsa eksiklikleri ve bunların nedenlerini belirleyerek daha bilinçli ve gelişim hedefine yönelik etkili bir biçimde eğitimin planlanabileceği düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlılar

Bu araştırmanın sayıtlısı aşağıda belirtilmiştir;

- Araştırma süresince yer alan öğretmenler veri toplama aşamasında yöneltilen sorulara yansız, samimi ve doğru cevaplar vermişlerdir.
- Gözlemler sırasında öğretmenlerin sınıflarındaki gerçekleştirdikleri uygulamalar, gerçek uygulamaları yansıtmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz dönemi ile,
- Bolu İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilçe ilkokullarda ve anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Okul Öncesi: Çocuğun okul çağına girmesinden önceki çağı.

Öğretmen: Bir bilim dalını, bir sanatı, bir tekniği veya belli bilgileri öğretmeyi kendisine meslek edinmiş kimse.

Okul Öncesi Öğretmeni: Okul öncesi çocuklara bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden sağlıklı bir şekilde gelişmeleri için, gerekli eğitimi veren kişidir.

Motor Beceri: Deneyim ve öğrenmenin etkisiyle doğru olarak yapılan, bir ya da bir grup hareket olarak tanımlanmaktadır (Gallahue, 1982).

Psikomotor Gelişim: Fiziki büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişmesine paralel olarak organizmanın isteme bağlı hareketlilik kazanmasıdır (İnan, 2003).

Temel Hareket (Motor) Becerileri: 2-7 yaşlarında ortaya çıkan spor ve gelişmiş aktivitelere temel oluşturan koşma, yakalama, zıplama gibi hareketleri içerir (Gallahue, 1982)

Hareket Eğitimi: Hareketin keşfedilmesi ve üretilmesine yönelik uygulamalar; oyun, spor, atletizm, yüzme, jimnastik, dans kullanımlarını ve bunların anlamlarını araştırmaya çalışan akademik bir disiplin (Tüfekçioğlu, 2001)



II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ve konu ile ilgili yurt dışı ve yurt içinde yapılmış olan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Kuramsal Temeller

2.1.1. Eğitim

İnsanlığın varoluşundan beri kültürün medeniyetin ve kısaca hayatın devam ettirilmesinde en temel unsurlardan olan eğitim bu uzun ve haklı tarihine paralel olacak şekilde birçok aydının, toplumun ve sistemin ilgi odağı olmuş ve üstüne çok çeşitli düşünceler geliştirilmiştir. Her toplumun kendi değerleri ölçüsünde kendine has bir eğitim sistemi olmuş ve çok çeşitli eğitim görüşleri insanlık ve eğitim tarihinde var olmuştur (Aydın, 2010)

Eğitimin anlamının farklı bakış açılarından nasıl görüldüğüne birkaç örnek verilecek olursa:

“Eğitimin ana görevi öğrenme isteği ve zemini oluşturmaktır; eğitim öğrenmiş değil öğrenen insan üretmelidir. Gerçek insan topluluğu, büyük anne-büyük babaların, anne-babaların ve çocukların birlikte olduğu, öğrenen bir toplumdur.” Eric Hoffer

“Henüz hiç kimse bir çocuğun ruhunda gizli olan sempati, nezaket ve cömertliğin değerini anlayabilmiş değildir. Gerçek bir eğitim, bu hazinenin kapılarını açmaya çabalamalıdır.” Emma Goldman

“Eğitimin tek amacı, bir öğrenciye nasıl yaşayacağını öğretmektir. Bunun için zihninin geliştirilmesi ve gerçekte baş etmesini sağlayacak bilgi ve becerilerin kazandırılması gerekir. İhtiyacı olan eğitim, teorik ve kavramsaldır. Ona düşünmenin, anlamının, bütünleştirmenin ve onaylamanın öğretilmesi gerekir. Ona geçmişte keşfedilen temel bilgiler ve kendi çabasıyla bilgi edinebilme yeterlikleri öğretilmelidir.” Ayn Rand

“Eğitimin amacı bize ne düşüneceğimizi öğretmek yerine, nasıl düşüneceğimizi öğretmek; belleğimizi başkalarının düşünceleri ile doldurmak yerine, kendimiz için düşünmemizi sağlayacak şekilde zihnimizi geliştirmek olmalıdır.” Bill Beattie

Yukarıda verilen örneklerde görüldüğü gibi eğitim, Ayn Rand’ın tanımında olduğu gibi objektif bir dünyanın gerçeklerinin çocuğa, öğrenciye kazandırılması olarak da görülebilir, Bill Beattie’nin tanımında olduğu gibi her öğrencinin kendi zihninde kendi dünyasını inşa etmesine yardımcı olmak olarak da görülebilir. İkincisinde eğitimin anlamı öğrencide öğrenme isteği, merakı ve bilgi için bir açlık yaratmaktır. Bunu yapabilecek öğretmenler ise kendisi birer öğrenci olan öğretmenlerdir. Öğrenemeyen bir öğretmen öğrenme merakı uyandıramaz ve öğrenmenin öğrenilmesini sağlayamaz (Aydın, 2010).

Bu noktadan yola çıkarak eğitimin belirli yıllar-yaşlar arasında başlayıp biten; ya da sonuç odaklı bir olgu değil, yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu söyleyebilmekteyiz. Bu süreç okulda, evde, işyerinde, yolda, seyahatte, oyunda vb. yaşamın tüm alanlarında geçerli olan bir süreçtir (Yeşilyurt, 2011). Eğitimin tanımı yapılmak istenildiğinde literatürde birçok tanıma rastlamak mümkündür. Eğitim yeni kuşakların toplum yaşamına hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri, tutum ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olma etkinliğidir. Eğitim, önceden

saptanmış amaçlar doğrultusunda insan davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler dizesidir (Karşlı, 2005).

En genel tanımıyla eğitim; “Bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen yönde değişme meydana getirme süreci” (Ertürk, 1979) olarak ifade edilebilir. Bu tanımlamaya göre denilebilir ki;

- Eğitim bir süreçtir.
- Eğitim sürecinde, bireyin davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesi amaçlanmaktadır.
- Davranışlarındaki değişme kasıtlı olarak gerçekleştirilmektedir.
- Eğitim sürecinde bireyin kendi yaşantıları esastır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

Dernekler, kitle iletişim araçları, siyasal partiler, türlü diğer kurumlar bu eğitim süreci içinde yer alırlar. Ancak çağımızda eğitim denince, artan ölçüde okullarda yapılan eğitim anlaşılmakta ve anlatılmaktadır (Ozankaya, 1979). Eğitimin informal ve formal olmak üzere iki türü vardır.

2.1.1.1. İnfomal eğitim

Yaşamın her alanında ve her anında, belli bir plan ve programa dayalı olmayan, kendiliğinden bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu oluşan eğitim informaldır. İnfomal eğitim; aile içinde, yaşamını devam ettirebilmek için gerekli temel becerilerin, taklit ederek ve gözlem yaparak kazanılmasıyla başlar, arkadaşlarla oyun oynarken, okulda öğretmenlerle iletişim kurarken, çarşı pazarda alış-veriş yaparken devam eden ve insan yaşamının son bulmasıyla biten eğitimidir (Kale, 2011)

İnfomal eğitim, gelişigüzel kültürlenmeyle gerçekleşen eğitim olarak da adlandırılabilir. İnfomal eğitim, yaşam içerisinde kendiliğinden oluşan bir süreçtir. Diğer bir deyişle, böyle bir eğitim, belli bir plan ve program uygulanmadan, yaşam içinde kendiliğinden gerçekleşir. Amaçlı ve planlı değil, gelişigüzeledir. Bu

nedenle bu eğitime “doğal eğitim” de denilmektedir. Kişi karşılaştığı durum ve içinde bulunduğu grubun üyeleriyle etkileşimde bulundukça farkında olmadan yeni şeyler öğrenir (Demirel ve Kaya, 2003)

İnformel eğitimin iki önemli öğrenme yolu gözlem ve taklittir. Birey gözlem yaparak etrafında olup bitenleri anlamaya, anlamlandırmaya çalışır. Bu çabalar sonucu öğrenme meydana gelir ve çoğu zaman birey bunun farkında bile olmaz. Taklit ederek öğrenmede ise model bir insan vardır. Örnek alınan insan gibi olmak, onun gibi konuşmak, onun gibi başarılı olmak için birey taklit yoluna gidebilir. Bireyin taklit ettiği davranışlar yani taklit ettiği modelin hareketleri, taklit eden bireyin davranışları haline gelmeye başlar. Bu durum çok etkili öğrenme yollarından biridir. Bundan dolayıdır ki aileler, çocuklarının arkadaşlarını seçmede, hangi ortamlarda bulunacağını belirlemede hep titiz davranırlar. Hatta insanlar komşularını seçerken bile bu durumları göz önünde bulundururlar (Kale, 2011)

Toplumlar büyüdükçe ve geliştikçe informal eğitim süreci insanların yetişmesinde yeterli olmamış ve formal eğitim uygulanmaya başlanmıştır (Demirel ve Kaya, 2003).

2.1.1.2. Formal eğitim

Belirli bir zaman diliminde, belirli amaçlara ulaşmak için, belirli bir plan ve program dahilinde, eğitimcilerin gözetim ve denetimi altında gerçekleştirilen ve gerekli değerlendirme ve düzeltme çalışmaları yapılan eğitime formal eğitim denir (Kale, 2011) Eğitim süreci öğretmen tarafından planlanır, uygulanır ve izlenir. Eğitim başlangıcından bitişine kadar özel bir çevre içinde kontrollü olarak yürütülür. Sürecin belli aşamalarında ve sonunda değerlendirme işlemi yer alır. Okullarda yapılan eğitim formaldır (Demirel ve Kaya, 2003)

Formal eğitim örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılır. Belli yaş gruplarına yönelik olarak, planlı ve programlı olarak, önceden belirlenmiş amaçlar

doğrultusunda ve okul çatısı altında gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine örgün eğitim denir. Örgün eğitimde genel, mesleki ve teknik eğitim programları uygulanır. Örgün eğitim; Okul Öncesi, İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretim kurumlarını kapsar (Kale, 2011) Bu tezin konusu itibariyle aşağıda sadece okul öncesi eğitime yönelik detaylı bilgiler verilmiştir.

2.1.2. Okul öncesi eğitim

Okul öncesi eğitim, çeşitli kaynaklarda farklı biçimlerde tanımlanmakla birlikte, bu tanımlarda temel bazı ortak noktaların vurgulandığı dikkati çekmektedir. Bu tanımların bazıları şu şekildedir:

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel-psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Çoban ve Nacar, 2006).

Doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerini ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı ve çevre imkanları sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi bir biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Poyraz ve Dede 2001).

Çocuğun 36-72 aylık dönemde zorunlu eğitim yaşına kadar geçen sürede, gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak, duyuşsal, fiziksel ve zihinsel gelişimlerini sağlamaya yönelik, aileler ve eğitimcilerin ortaklaşa gerçekleştirmeye çalıştıkları sistemli bir eğitimidir (Karip, 2011).

Okul öncesi eğitimin tüm yönleriyle ele alındığı XIV. Milli Eğitim Şurası (1993)'nda okul öncesi eğitimin tanım ve kapsamı şu şekilde belirtilmektedir: “Okul

öncesi eğitimi, 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkanları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir.

Görüldüğü gibi çeşitli kaynaklar okul öncesi eğitimi farklı yönleri ile ele almakla birlikte tanımlarda bazı ortak noktalar da ortaya çıkmaktadır. Tüm bu ortak noktalar göz önüne alındığında:

- * Çocuğun doğumu itibari ile 6 yaşına adar olan zaman dilimi içinde (0-72 ay),
- * Çocuğun tüm gelişim alanlarını (bilişsel, dil, duygusal-sosyal, fiziksel, psikomotor, kişisel) desteklemeye yönelik,
- * Gelişimsel özelliklerine ve bireysel farklılıklarına uygun,
- * Mevcut potansiyelin ortaya çıkartılması, geliştirilmesi ve kendini ifade etmeyi amaçlayan,
- * İlköğretimin gerektirdiği zihinsel ve duygusal-sosyal yeterliliklere ulaşmasını diğer bir deyişle ilköğretime hazırlığını sağlayan,
- * Çocuğun bulunduğu toplumun kültürel değerlerini tanımasını, benimsemesini ve topluma uyumunu gözetken,
- * Tüm bunlar için uygun ve uyarıcı bir çevre olanağı sunan,
- * Bir okul öncesi eğitim kurumunda, ailede ya da alternatif programlarda verilen sistemli ve planlı bir eğitim süreci olarak da tanımlanabilir (Kuru Turaşlı, 2007).

2.1.2.1. Okul öncesi eğitimin amacı

Okul öncesi eğitimin amaçları Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları çerçevesinde belirlenmektedir. Aşağıda verilen genel amaçlar ülkemizde tüm diğer eğitim basamaklarına olduğu gibi okul öncesi eğitime de rehberlik yapmaktadır:

MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı (2013)' nda okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri şu maddelerle sıralanmıştır: Milli Eğitimin genel amaçlarına ve ilkelerine uygun olarak;

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.

Görüldüğü gibi ülkemizde okul öncesi eğitimin öncelikli hedefleri arasında çocukların gelişimlerini desteklemek ve ilköğretime hazırlamalarını sağlamak kadar, çocuklar arasındaki fırsat eşitsizliklerini ortadan kaldırmak da vardır. Zira, her toplum kendi ihtiyaçları doğrultusunda eğitim önceliklerini belirlemektedir (Kuru Turaşlı, 2007).

Erken çocukluk eğitiminin evrensel amaçları olarak sayılabilecek görüşler, Dünya Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Örgütü'nün (OMEP) uzun süre başkanlığını yapan ünlü eğitimci Mialaret tarafından şöyle ifade edilmiştir:

Toplumsal Amaçlar

- ✓Çalışan kadınların çocuklarına bakmak
- ✓Her çocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel gelişmelerine katkıda bulunmak
- ✓Çocukların birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki içinde bulunmasına, sosyalleşmesine çok önemli katkıda bulunmak

Eğitici Amaçlar

- ✓Çocuğun duyu organlarını eğitmek (renge, sese, estetiğe...)
- ✓Çevreye olan duyarlılığını artırmak

Gelişimsel Amaçlar

- ✓Çocuğun doğal gelişimini temel alarak, gelişimle ilgili tecrübelerine önem vermek (Akt: Balat vd, 2010).

2.1.2.2. Okul öncesi eğitimin önemi

İnsanoğlunun hayatının ilk altı yılı, gelişimin en hızlı, en etkili, içinde yaşanan çevreyle etkileşiminin en fazla olduğu yıllardır. Bu yıllardaki eğitimin, çocuğun özellik ve ihtiyaçlarına uygun şekilde verilmesi gerekmektedir. Erken yaşlarda çocuğa verilen eğitimin sadece çocuk ve ailesine faydalı olmadığı, bunun yanı sıra toplum için de gerekli olduğu düşüncesi, her çocuğun mümkün olduğunca erken yaştan eğitim alması fikrini doğurmuştur. Her ailenin bu eğitimi karşılayacak bilinç ve/veya parası olmadığı için her çocuğa erken yaşta eğitim alabilme fırsatının verilmesi, toplumların önde gelen sorunlarından biridir. İmkanların kısıtlılığı gibi zorluklara rağmen, çocukların erken dönemde eğitim alması gerekliliği, yapılan bilimsel çalışmalar sonunda da iyice anlaşılmış ve her çocuğa eğitim fırsatının sağlanması ideali, “fırsat eşitliği” kavramıyla birlikte yaygınlaşmaya başlamıştır (Ural ve Ramazan, 2007)

Eğitimin en önemli amaçlarından biri, hatta en önemlisi bireyin içinde bulunduğu ortama dengeli bir şekilde uyum sağlamanın gerçekleştirilmesidir. Bu uyumun sağlanmasına esas olacak sağlam temellerin okul öncesi eğitim döneminde atılması gerektiği tartışılmaz bir gerçektir. Bu bakımdan eğitim ihtiyacımızın önemli, öncelikli ve ağırlıklı bir bölümü olan ve eğitim sistemimizin ilk basamağını teşkil eden “Okul Öncesi Eğitimi” hayati bir önem taşımaktadır (MEB, 1993).

Okul öncesi eğitimi iyi hazırlanmış eğitim programları aracılığıyla verildiği zaman, çocukların sağlıklı kişilik geliştirmeleri ve çevreye uyum sağlamaları açısından son derece büyük önem taşır ve çocukları geleceğe hazırlar.

Erken çocukluk eğitiminin önemini özetlersek;

- Çocuğun tüm gelişimlerinin olumlu seyretmesini sağlar.

- Çocuğu ilköğretime hazırlar.
- Erken çocukluk eğitimi alan çocuklar, sonraki eğitim kademelerinde ve hayatta, erken çocukluk eğitimi almayan çocuklara göre daha başarılı olur
- Suç işleme oranları erken çocukluk eğitimi almayanlara göre daha düşüktür.
- Temel hak ve kavramları, temel davranışları erken yaşta çok daha iyi algılayabilmektedir.
- Erken çocukluk eğitimi alan çocukların ana dilini ve ikinci bir yabancı dili öğrenme düzeyleri, okul öncesi eğitim almayanlara göre daha yüksektir.
- Erken çocukluk eğitimi alan çocuk kendisine verilen olanakları en iyi şekilde kullanarak karşılaştığı sorunları daha pratik bir şekilde çözer.
- Erken çocukluk eğitimi alan çocuk, almayanlara göre anne babası dışındaki kişilerle daha iyi diyalog kurar.
- Kendi yetenek ve becerilerinin farkında olarak yetişen çocuklar insanlarla uyumlu, sorumluluk ve iş birliği içinde toplumdaki yerlerini alırlar.
- Diş bakımı, beden sağlığı ve diğer tüm öz bakım becerileri ve sağlıklı beslenme bilinci erken çocukluk eğitimiyle çocuklara kazandırılır.
- Okul öncesi eğitimi alan çocuk duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade eder, anlama ve anlatma becerisi gelişir. (Mesleki ve Teknik Eğitim Programlar ve Öğretim Materyalleri, 2011).

Sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip çocuklar yetiştirmek, onların gelişim özelliklerini ve bu özellikler doğrultusunda ihtiyaçlarının neler olduğunu bilmeye bağlıdır. Çocukların özelliklerini bilmeden verilen eğitim, hem güçtür, hem de tamamen tesadüflere kaldığı için hata yapılmasına ve istemeyerek de olsa onların zarar görmesine yol açabilmektedir (Çoban ve Nacar, 2006).

Fiziksel koşulları ve eğitim programı bakımından iyi hazırlanmış bir okul öncesi eğitim kurumunda çocuk, arkadaş ilişkileri kurmayı, birlikte bir şeyler yapmayı, işbirliğini ve toplum içinde sorumluluk almayı ve sorumluluklarını yerine getirmeyi öğrenir. Başarı ve başarısızlık söz konusu olmadığı için yeteneklerini korkusuzca kullanır, becerilerini geliştirir (Şahin, 2005)

Erken yaşam deneyimleri çocuğun okulda, öğrenmeye ve kendi becerilerine dair geliştireceği tutumları belirler ve okul başarısını etkiler. Okul öncesi dönemde olumlu deneyimler yaşayan çocuk okula, öğrenmeye ve kendi becerilerine dair olumlu tutumlar geliştirir. Çocuğun erken yaşta olumsuz deneyimler yaşaması ise, onun bütün eğitim yaşamını etkileyecek problemler yaşamasına neden olabilir. Okul öncesi çağda olumsuz deneyimleri olan çocuğun öz değerinin düşük olduğu, okulda ve okul sonrası yaşamda büyük başarı gösterdiği ve daha fazla davranış problemi sergilediği bilinmektedir (MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı, 2013).

Okul öncesi dönem çocuğun çevresini araştırıp tanımaya çalıştığı, çevresiyle iletişim kurmaya istekli olduğu, yaşadığı toplumun değer yargılarını ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir. Kişiliğin temellerinin atıldığı bu dönemde, çocuğun ev, okul ve sosyal yaşantıda bilinçli bir rehberliğe ihtiyacı vardır. Erken yıllarda uygun eğitim fırsatları sağlanarak çocukların öz-bakım, zihin, dil, sosyal, duygusal ve motor yeteneklerinin gelişimi desteklenebilmektedir (Şahin, 2005)

Geçmişten günümüze bakıldığında, okul öncesi eğitim kurumlarını gerekli kılan nedenler ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte, pek çok ortak sebep de dikkati çekmektedir. Bugün gelişmiş veya gelişmekte olan diye nitelenen tüm ülkelerde okul öncesi eğitim, çok kere zorunlu eğitimin dışında tutulmakla birlikte, eğitim sistemlerinin en alt basamağını oluşturacak şekilde sistem içindeki yerini almış bulunmaktadır (Mesleki ve Teknik Eğitim Programlar ve Öğretim Materyalleri, 2011).

2.1.2.3. Okul öncesi eğitim kurumları

Ülkemizde okul öncesi çağı çocuklarına bakım ve eğitim hizmeti veren çok çeşitli kurumlar vardır. Bu kurumlar çeşitli yasa ve yönetmeliklerle, resmi ve özel kuruluşlar tarafından çeşitli adlarla açılmaktadır. Kreş, yuva, anaokulu, anasınıfı, gündüz bakım evi ve benzeri isimler altında işlevlerini yerine getirmeye çalışmaktadırlar.

Hizmet sunumlarına bakıldığında,

- Bağımsız anaokulları (3-6 yaş), ilköğretim bünyesindeki ana sınıfları (5-6 yaş), kız meslek liseleri bünyesindeki uygulama anaokulları ve uygulama anasınıfları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlıdır.
- Çocuk yuvaları (0-12 yaş), kreş ve gündüz bakım evleri (0-6 yaş) ve çocuk klüpleri ise Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı olarak hizmet vermektedirler (Oktay, 1999).
- Devlet kuruluşlarına ek olarak çeşitli Sivil Toplum Kuruluşları da farklı devlet kuruluşları ile işbirliği halinde ya da tek başına farklı hizmetler vermektedir. Bu kuruluşların başlıcaları; Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), Kadın Emekini Değerlendirme Vakfı, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği ve Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği ile birer uluslararası kurum olan UNICEF ve UNESCO'dur (Deretarla Gül, 2007)

Tablo 2.1: Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Kurum	Yaş	Kurum Özellikleri
Özel-Resmi Bağımsız Anaokulları	3-6 Yaş	Okul Öncesi Genel Müdürlüğüne bağlıdır.Md., Md. Yrd., öğretmenler ve yardımcı personeli bulunmaktadır.
Özel ya da Resmi Anasınıfları	5-6 yaş	İlkokullarının bünyesinde açılmaktadır. Yaygın olarak devlet okulları bünyesindedir, bazen özel okul bünyesinde de açılır.
Uygulama Anaokulları ve Ana sınıfları	3-6 yaş	MEB'e bağlıdır. Kız meslek lisesi öğrencileri, öğretmenleri denetiminde uygulamalar yapmaktadır.

2.1.2.4. Okul öncesi eğitim programı

2.1.2.4.1. Eğitim programı

Eğitim sistemleri eğitim programları ile işlerlik kazanır. Eğitim programı kapsamlı ve çok boyutlu olduğu için tanımında güçlükler ve çeşitliliklerle karşılaşmaktadır. Bu nedenle literatüründe eğitim programı birbirinden farklı tanımlarına rastlanmaktadır. (Erden, 1998)

Ertürk (1982) eğitim programını “yetişek olarak” nitelemekte ve geçerli öğrenme yaşantıları düzeni” olarak tanımlamaktadır. Ona göre yetişek, öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından ise bir eğitim durumları düzenidir (Akt: Demirel, 2004). Doğan (1979)’da bu tanıma benzer biçimde programını “öğrencilerden beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı” olarak tanımlamaktadır (Akt: Erden, 1998). Eğitim programı öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanabilir (Demirel, 2004). Eğitim programının 4 tane ögesi vardır. Bunlar Hedef, İçerik, Eğitim Durumları ve Sınama Durumlarıdır. Hedef, öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir. Programın içerik boyutunda belirlenen amaçlara ulaşmak için “ne öğretelim” sorusuna yanıt aranmaktadır. Eğitim durumları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi eğitim durumları aşamasında ele alınmaktadır. Sınama durumları ise, öğrencide gözlemeye karar verilen istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işidir (Demirel, 2004).

2.1.2.4.2. Okul öncesi eğitim programı

Okul öncesi eğitimin amaçlarının gerçekleşebilmesi, iyi planlanmış eğitim programları ile mümkün olabilir. Okul Öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları, okul-çocuk-aile üçgeninde gerçekleştirilen tüm yaşantıları kapsamaktadır. Bu noktada önemli olan; okulun belirlediği hedeflere ulaşabildiği, çocuğun eğitim gereksinimlerini karşılayabildiği ve ailenin beklentilerine karşılık bulabildiği eğitim programlarının hazırlanabilmesi ve uygulanabilmesidir. Bu da kaliteli eğitim programları ile sağlanabilir (Balat vd., 2010)

Okul öncesi eğitim programı 0-72 aylık çocukların kurumlarda okulöncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere; belirlenen hedefler doğrultusunda kazandırılmak istenen hedefler davranışlara uygun planlı ve sistemli eğitim yaşantıları düzenleyerek, sonuçta hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını gösteren, değerlendirmeyi de içine alan çalışmalar bütünüdür (Aral vd.,2000)

Türkiye’de bugün uygulanan okul öncesi eğitim programının özellikleri incelendiğinde, 1994 yılı dönüm noktası olarak kabul edilebilir. Zira 1994 yılından önce okul öncesi eğitimi kurumlarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hedef ve hedef davranışları belirlenmiş, merkezi bir eğitim programı kullanılmamakta idi. Bunun yerine öğretmenler her eğitim yılı başında Tebliğler Dergisinde yayınlanan ünite başlıkları ya da özel gün ve haftalar doğrultusunda; günlük, ünite ve yıllık planlarının hedeflerini ve çocuklara kazandırılması beklenen davranışları kendisi belirlemekteydi. 1994 yılında hazırlanan program; daha önceki aksaklıklar dikkate alınarak, çocuğun gelişim alanlarını kapsayan, konuları amaç değil araç edinen ve gelişimsel özellikleri taşıyan hedef ve hedef davranışları içermiştir. Gelişimsel özellik taşıyan bu hedef ve hedef davranışlar, öğretmenlere ilk defa hazır bir şekilde sunulularak onlara kolaylık getirmiştir (Balat, 2010)

1994 yılında hazırlanan ve uygulanmaya başlanan programdan sonra çeşitli üniversitelerden akademisyenler işbirliğiyle sırasıyla 2002 ve ardından 2006 programları hazırlanmış ve ait olduğu yıllarda uygulanmıştır. Okullarda şu an uygulanan program ise 2012’de hazırlanış 2013’de uygulanmaya başlanmıştır.

2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Program, çocukların gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra bütün gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığından destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği taşımaktadır (MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı, 2013).

Programda, “kazanım” ve “gösterge”ler temel alınmıştır. Programda çocukların gelişim özellikleri yaş gruplarına göre, kazanım ve göstergeler ise bütün olarak ele alınmıştır. Gelişim özellikleri bilimsel çalışmalar dikkate alınarak üç farklı yaş grubuna göre düzenlenmiştir ancak öğretmenin kendi grubundaki çocuklar için programdan kazanım ve göstergeleri seçerken çocukların gelişim özelliklerini dikkate alması

gerekmektedir. Gereksinim duyulduğunda programda yer almayan bir kazanım ve/veya gösterge, öğretmen tarafından belirlenerek eğitim planına eklenebilir. Ancak bu tür düzenlemelerde gerekçelerin iyi belirlenmesine; eklenen kazanım ve göstergelerin Türk Millî Eğitiminin Amaçları, Okul Öncesi Eğitiminin Amaçları, programın temel felsefesi, amaçları ve özellikleriyle tutarlı olmasına, diğer kazanımlarla çakışmamasına ve çelişmemesine özen gösterilmesi gerekmektedir (MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı, 2013).

Aşağıda 2006 ve 2013 okul öncesi eğitim programları arasındaki farklara yer verilmiştir.

Tablo 2.2: 2013'de yenilenen programdaki değişiklikler

2006 PROGRAMI	2013 PROGRAMI
* Yıllık plan	* Aylık plan
* Günlük plan	* Günlük eğitim akışı
* Amaç ve kazanımlar	* Kazanım ve göstergeler
* Köşeler	* Öğrenme merkezleri
* Serbest zaman etkinlikleri	* Oyun zamanı
* Kavramlar	* Kavram listesi kategorilenmiş
* Psikomotor gelişimi	* Motor gelişimi
* Öğretmen kılavuz kitabı	* Etkinlik kitabı
* Kazanım Değerlendirme Formu	* Gelişim gözlem formu
* Kaynaştırma eğitimi BEP	* Kaynaştırma eğitimi BEP, Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için uyarlama ve engel türüne göre yeterlilikler var.
* Oyun - Hareket etkinliği birlikte	* Hareket etkinliği ayrı
* Fen - Matematik etkinliği birlikte	* Fen ve Matematik ayrı
* Aile katılımı ve aile eğitimi çalışmaları	* Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Programı

2013 Okul öncesi eğitim programının temel özellikleri ise “çocuk merkezlidir, esnektir, sarmaldır, eklektiktir, dengelidir, oyun temellidir, keşfederek öğrenme önceliklidir, yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır, günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik eder, temalar/konular amaç değil araçtır, öğrenme merkezleri önemlidir, kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır, aile eğitimi ve katılımı önemlidir, değerlendirme süreci çok yönlüdür, özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermektedir, rehberlik hizmetlerine önem vermektedir” şeklinde ifade edilmiştir.

Okul öncesi eğitim programında beş gelişim alanı yer almaktadır. Bunlar: “dil gelişimi- motor gelişim - bilişsel gelişim - sosyal duygusal gelişim - özbakım becerileri” dir. Bilişsel gelişim alanında 22 kazanım, dil gelişimi alanında 12 kazanım, sosyal duygusal gelişim alanında 17 kazanım, özbakım becerilerde 8 kazanım, motor gelişim alanında ise 5 kazanım yer almaktadır. Bu tezin konusu itibariyle okul öncesi eğitimi programındaki motor gelişim alanı ele alınmıştır. 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan motor gelişimle ilgili kazanımlar ve göstergeleri aşağıda verilmiştir.

Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar. (Göstergeleri: Isınma ve soğuma hareketlerini bir rehber eşliğinde yapar. Yönergeler doğrultusunda yürür. Yönergeler doğrultusunda koşar. Belli bir yükseklikten atlar. Belli bir yüksekliğe zıplar. Belli bir yüksekliğe tırmanır. Tırmanılan yükseklikten iner. Engelin üzerinden atlar. Koşarak bir engel üzerinden atlar. Çift ayak sıçrayarak belirli mesafe ilerler. Tek ayak sıçrayarak belirli mesafe ilerler. Belirlenen mesafede yuvarlanır. Belirlenen noktadan çift ayakla ileriye doğru atlar. Kayma adımı yaparak belirli mesafede ilerler. Galop yaparak belirli mesafede ilerler. Sekerek belirli mesafede ilerler. Öne yuvarlanır.)

Kazanım 2. Denge hareketleri yapar. (Göstergeleri: Ağırlığını bir noktadan diğerine aktarır. Atlama, konma, başlama, durma ile ilgili denge hareketlerini yapar. Tek ayak üzerinde durur. Tek ayak üzerinde sıçrar. Bireysel ve eşli olarak denge hareketleri yapar. Çizgi üzerinde yönergeler doğrultusunda yürür. Denge tahtası üzerinde yönergeler doğrultusunda yürür.)

Kazanım 3. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Bireysel ve eşli olarak nesneleri kontrol eder. Küçük top ile omuz üzerinden atış yapar. Atılan topu elleri ile tutar. Koşarak duran topa ayakla vurur. Küçük topu tek elle yerden yuvarlar. Raket/sopa ile sabit topa vurur. Topu olduğu yerde ritmik olarak sektirir. Farklı boyut ve ağırlıktaki nesneleri hedefe atar. İp atlar.)

Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Nesneleri toplar. Nesneleri kaptan kaba boşaltır. Nesneleri üst üste / yan yana / iç içe dizer. Nesneleri takar, çıkarır, ipe vb. dizer. Nesneleri değişik malzemelerle bağlar.

Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir. Malzemeleri keser, yapıştırır, değişik şekillerde katlar. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar. Nesneleri kopartır/yırtar, sıkar, çeker/gerer, açar/kapar. Malzemelere elleriyle şekil verir. Malzemelere araç kullanarak şekil verir. Kalem doğru tutar, kalem kontrolünü sağlar, çizgileri istenilen nitelikte çizer.)

Kazanım 5. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. (Göstergeleri: Bedenini, nesneleri ve vurmalı çalgıları kullanarak ritim çalışması yapar. Basit dans adımlarını yapar. Müzik ve ritim eşliğinde dans eder. Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.) (MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı, 2013).

MEB Okul Öncesi Eğitimi Programında hareket etkinliği şu şekilde anlatılmaktadır;

Hareket etkinliğinin amacı, çocukların temel hareket becerilerini geliştirerek çocuğun fiziksel, motor, bilişsel, sosyal-duygusal, dil gelişimine ve özbakım becerilerine katkıda bulunmaktır. Böylece çocuğun fiziksel etkinliklere yaşam boyu katılımı da sağlanabilir. Çocukların fiziksel ve motor yeterliliklerinin, algısal motor gelişimlerinin ve hareket becerilerinin yani yer değiştirme, nesne kontrolü ve denge becerilerinin geliştirilmesini içeren etkinliklerdir. Bu etkinlikler süresince çocukların temel hareket becerileri, beden farkındalığı ve motor yeterliliği (güç, koordinasyon, hız, çabukluk), fiziksel yeterliliği (esneklik, kuvvet, dayanıklılık) gelişir. Çocukların motor gelişim düzeylerinin belirlenerek farklı etkinliklerin hazırlanıp uygulanması, kazanımlara dayalı bir eğitim programının oluşturulması önemlidir.

Etkinlikler en az 30 dakika sürmeli, bu sürenin ilk 5 dakikası ısınma oyunları, 20 dakikası bir önceki uygulamanın tekrarı ve yeni temel hareket becerileri, son 5 dakikası da soğuma etkinlikleri olmalıdır. Hareket beceri etkinlikleri sınıf içinde ya da açık havada, bahçede uygulanabilir. Programdaki motor gelişimi ile ilgili kazanımları çocuklara doğru bir şekilde kazandırabilmek için, öğretmenler öncelikle motor gelişim kavramını iyi bilmeli ve dayandığı kuramları bilerek ona göre hareket etkinlikleri planlamalıdır.

2.1.3. Motor gelişim

İnsan hareketini incelerken motor terimi, kendi başına kullanıldığında hareketi etkileyen tüm biyolojik ve mekanik faktörlerin temelini oluşturur. Bununla birlikte bu terim nadiren kendi başına kullanılır ve daha çok psikomotor, algısal motor, motor kontrol, motor gelişim ve motor beceriler gibi sözcüklerle ön ek veya son ek olarak kullanılır (Gallahue vd. 2012; akt.Özer ve Aktop)

Motor gelişim temelde kendisini harekete ilişkin davranışlardaki değişim yoluyla ortaya koyar. Çocukların hareketlerinde biyolojik ve çevresel faktörlerin etkisiyle ortaya çıkan gelişimsel farklılıkları süreç (biçim) ve ürünlerdeki (performans) değişimleri gözleyerek anlamak mümkündür. Bu nedenle motor gelişim sürecini incelemenin başlıca aracı, hareket yeteneklerinin gelişimsel olarak ilerlemesini gözlemektir (Gökmen vd, 1995)

Motor gelişim, spor bilimleri alanında yer alan bir çok akademik disiplinden - egzersiz fizyolojisi, biomekanik, motor öğrenme ve kontrol-gelişim ve sosyal psikoloji alanlarında bilgi birikim içerir. Motor gelişim, fiziksel ben ve hareket yetenekleri ile ilişkin geniş yelpazede yer alan konuları kapsar. Bunun yanı sıra, doğumdan ölüme kadar her yaştan bireyi içine aldığı gibi sporda, dans, günlük yaşamda gereken bütün hareket yeteneklerini, her gruptan bireyi (genç, sağlıklı, engelli, rehabilitasyona katılan) de içine alır (Aşçı ve Kirazcı, 2006)

Anne karnından başlayarak ölüme kadar devam eden süreçte insan vücudunda pek çok büyüme, gelişim ve değişimler yaşanmaktadır. Doğumdan itibaren görülen hareketler önceleri tepkisel bir yapıda iken, zamanla bazı faktörlerin devreye girmesiyle yerini bilinçli davranışlara bırakmaktadır (Muratlı, 1998).

Motor gelişim, yaşam döngüsü boyunca motor davranıştaki kesintisiz değişimdir. Hem süreç, hem de ürün olarak incelenir. Süreç olarak motor gelişim, bireyin bebeklik döneminden yaşlılık dönemine kadar motor davranışlarındaki değişimi etkileyen temel, biyolojik, çevresel ve görevsel taleplerin araştırılmasını içerir. Ürün

olarak ise motor gelişim, zaman içerisindeki tanımlayıcı ve normatif değişiklikler olarak kabul edilir ve genellikle motor davranış ve motor performanstaki yaşa bağlı değişiklikler olarak görülür (Gallahue vd. 2012; akt: Özer ve Aktop, 2014).

Motor gelişim fiziksel yapıda ve sinir kas işlevlerindeki değişim süreçlerini kapsar. Motor gelişim terimi ile psikomotor gelişim terimi sık sık birbirinin yerine kullanılır. Psikomotor gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreç olup motor becerilerde azalma ya da yeni bir becerinin kazanılması gibi tüm fiziksel değişimlerle ilgilenir. Çocukların motor gelişimi, hareket yeteneklerinin gelişimi ve fiziksel yeteneklerin gelişimini kapsar (Özer ve Özer, 2009).

2.1.3.1. Psikomotor gelişim dönemleri

Bu alt bölümde psikomotor gelişim dönemleri Gallahue (1982) tarafından geliştirilen model temel alınarak incelenmiştir.

Motor gelişimin her dönemi için değişen yaşlar, yaşın uygunluğunun geniş kavramını açıklayan genel bir rehber gibi görünmelidir. Bireyler genellikle deneyim geçmişlerine ve genetik yapılarına bağlı olarak farklı dönemlerde işlev gösterirler (Gallahue vd. 2012; akt: Öztürk, 2014).

Tablo 2.3: Motor gelişim evresinin ilerleyişi (Abels ve Bridges, 2010 syf 33.)

Aşama	Hareket özellikleri	Sözlü olmayan işaretler ile anlamları
Temel hareket aşaması: ilk üç aşama		
1. ilk	Çocukların, hareket kalıplarındaki ilk gözlenebilen girişimleriyle nitelendirilir. Hazırlık eylemi, kovalamak gibi rafine kalıpların bileşenlerinin çoğu yoktur.	“iyi deneme”
2. temel	Çocuğun hareket gelişiminde bir geçiş evresidir. Koordinasyon ve performans gelişir ve hareketleri üzerindeki kontrolü artar. Hatalı olarak yapılmasına rağmen, daha çok olgunlaşma kalıbı, hareketle birleştirilir.	“nerdeyse”
3. olgunlaşma	Hareket parçalarının tamamının, iyi koordine edilmiş, amaçlı bir eyleme dönüştürülmesidir. Hareket, kontrol ve mekanikte, vasıflı bir yetişkinin motor kalıplarına benzer, ama hareket performansı sayısal olarak ölçülmekten yoksundur	“iyi görünüyor”
Özel hareket safhası: sadece alttaki aşama		
Geçiş	Temel hareket becerileri üzerinde daha fazla şekil, kesinlik ve kontrol vardır. Temel hareket kalıplarının uygulaması hafif biraz daha karmaşık ve belli şekildedir.	“şimdi, gidiyorsun!”

İlk evre

Çocuklar kendi ilk hareket girişimlerini, hareketin eksik veya yanlış sıralı bölümleriyle karakterize edilen bu seviyede yaparlar. Çocukların vücut hareketleri, ya abartılı ya da kısıtlıdır. Hareketlerde çok az, etkili ritmik akış veya koordinasyon vardır. Genel olarak, bir çocuğun becerilerinin çoğu, yeni becerilerin başlangıcında temel seviyede olmasına rağmen, çocuklar bazı becerilerde ilk seviyede ve diğerlerinde yüksek seviyelerde olabilirler. Birçok hareketin ilk evresi, okul öncesi seviyede oluşmalıdır (ve genellikle oluşur). Buna rağmen, ilkökul öğrencilerinin çoğu en azından bazı becerilerde bu seviyededir. Bu yüzden ilkökul öğretmenleri bu niteliklerin farkında olmalıdır. Yukarıdaki tablo, bazı motor becerilerin kendine özgü ortaya çıkış zamanını göstermektedir.

Temel evre

Bu evre boyunca, bir çocuk hala ilk evrenin abartılı veya kısıtlı hareketlerini gösterir. Ancak, hareketlerin zamansal ve alansal elemanları geliştirilir, böylece, tipik okul öncesinin performansı daha iyi ve daha koordine edinilmiş hale gelir. Bu değişikliğin temel sebebi olarak basitçe fiziksel olgunlaşma düşünülür. Bazı çocukların olgunlaşması diğerlerine göre daha yavaş veya hızlıdır, bu durum da performansta bazı

farklılıklara sebep olabilir. Birçok çocuk ve yetişkin, becerilerini temel seviyede yaparlar.

Olgunlaşma evresi

Çocuklar tipik olarak lokomotor ve lokomotor olmayan becerilerinin çoğunda, olgun düzeyde performans gelişimsel potansiyellerine yaklaşık altı yaşında ulaşırlar. Ancak, çocukların bireysel motor gelişim düzeyine ulaşmasında büyük miktarda çeşitlilik vardır. Aksine, basit fiziksel olgunlaşmanın becerisel ilerlemeye öncülük ettiği temel seviyede, çocukların uygulama, cesaretlendirme ve etkili eğitim için uygun bir öğrenme çevresi olmalıdır. Motor öğrenim uygulama yöntemlerinin kullanımı, bu kritik seviyede yer alan öğrenme miktarında anlamlı miktarda bir pozitif değişiklik yapabilir. Çünkü çocukların gelişimsel farklılık alanı çok geniştir, bunun için olgunlaşma düzeyine ulaşmak için 6 yaşını kriter olarak kullanmak bir hatadır. Olgunlaşma performansı öncelikle iyi eğitim ve ders düzenlemesi ile kademe kademe gelişen fiziksel potansiyelin mevcut olduğu, genellikle mekanik olarak yeterli, koordine ve kontrol edilen performansla karakterize edilir (Abels ve Bridges, 2010)

2.1.3.2. Yaşlara göre motor gelişim özellikleri

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)'nda çocukların motor gelişim özellikleri şu şekilde verilmiştir:

Tablo 2.4: Çocukların Motor Gelişim Özellikleri (MEB, Okul öncesi eğitim programı, 2013, syf: 31)

36–48 Aylık Çocukların Motor Gelişimi	48 – 60 Aylık Çocukların Motor Gelişimi	60–72 Aylık Çocukların Motor Gelişimi
1. Düz çizgide yürür.	1. Dairesel çizgide yürür.	1. Engelin üzerinden koşarak atlar.
2. Kollarını sağ kol sol bacak/sol kol sağ bacak salınımı yaparak koşar.	2. Koşarken komutla yön değiştirir.	2. Ritmik olarak galop hareketini yapar.
3. Çift ayakla yerinde sıçrar.	3. 30 cm. yükseklikten atlar.	3. Ritmik olarak seker.
4. Tek ayak üzerinde sıçrar.	4. Engelin üzerinden çift ayak atlar.	4. Tek ayak sıçrayarak 2-3 m. ilerler.
5. Durduğu noktadan çift ayak öne doğru atlar.	5. Durduğu yerden kollarından kuvvet alarak çift ayakla ileri doğru atlar.	5. Topu tek elle omuz üstünden atar.
6. Değişik yönlerde yuvarlanır.	6. Tek ayak üzerinde ritmik olarak 4-6 kere sıçrar.	6. Topu tek elle yerden yuvarlar.
7. Topu iki eliyle hedefe atar.	7. Galop hareketini yapar.	7. Belli bir mesafedeki hedefi vurur.
8. Topu yere vurup tutar.	8. Kayma adımı yaparak ilerler.	8. Topu yerde 5-6 kere sektirir.
9. Durduğu yerde ayakla sabit topa vurur.	9. Tek ayakla sekme hareketi yapar.	9. İp atlar.
10. Atılan topu tüm vücudu ile tutar	10. Topu yerde 3 kere sektirir.	10. Vücudunun farklı bölümlerini kullanarak dengede durur.
11. Raketle yukarıya doğru topa vurur.	11. Küçük topu tek elle atar.	11. Tek ayak üzerinde 9-10 saniye durur.
12. Tek ayak üzerinde 4-5 saniye durur.	12. Atılan topu elleriyle tutar.	12. Yardımsız öne yuvarlanır (takla atar).
13. Denge tahtasında kısa mesafe yürür.	13. Küçük topu yerden yuvarlar.	13. Çeşitli hareketleri müzik ve ritim eşliğinde ardı ardına yapar.
14. Bisikletle pedal çevirerek ilerler.	14. Koşarak sabit topa ayakla vurur.	14. Yumuşak malzemeleri kullanarak 2-3 parçalı kompozisyonlar oluşturur.
15. Sıvıları bir kaptan başka bir kaba boşaltır.	15. Raket/sopa ile sabit topa vurur.	15. Model gösterildiğinde kâğıdı çapraz şekilde katlar.
16. Yumuşak malzemeleri kullanarak değişik şekiller oluşturur.	16. Tek ayak üzerinde 7-8 saniye durur.	16. Modele bakarak daire, üçgen, kare ve dikdörtgen çizer.
17. Verilen basit şekilleri keser.	17. Denge tahtasında ayak değiştirerek yürür.	17. Yatay, dikey, eğri ve eğik çizgiler çizer ve bunlardan yeni bir şekil oluşturur.
18. Baskı-yapıştırma işlerini yapar.	18. Bisikletle köşeleri döner.	18. Kalem doğru tutar
19. Daire şeklini çizer.	19. Yardımla öne yuvarlanır (takla atar).	
20. 8 küple kule yapar.	20. Basit dans adımları yapar.	19. 1-5 arası rakamları kopya eder
21. Müzik eşliğinde serbest dans eder.	21. Sembolleri kopya eder.	
	22. Nesneleri ipe dizer.	

2.1.4. Hareket

Hareket terimi, bedenin herhangi bir bölümünün gözlemlenebilir pozisyon değişikliği olarak açıklanmaktadır. Hareket, temel motor süreçlerin en üst eylemidir. Hareket becerisi, motor beceri ile aynı anlama gelir. “Motor” beceri, temel mekanizmaların (sinirsel, kassal, biyomekaniksel ve algısal) göreceli etkileşimini vurgularken; “hareket” becerisi çıplak gözle görülür olan özelliklere vurgu yapar (Gallahue vd. 2014; akt Özer ve Aktop).

Hareket, çocukların çevrelerini tanıması ve kendi davranışlarının kontrolünü kazanması için bilinen en iyi yollardan birisidir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, hareket her yaştaki, cinsiyetteki ve farklı öğrenme stiline sahip tüm çocuklar için iyi bir öğrenme aracıdır. Kısaca, hareket insan bedeninin temel bir koşuludur. İnsan çevresini hareketle algılar ve dış dünyayı hareketle keşfeder. Hareket toplumsal bir iletişim aracıdır. Sporun ve oyunun merkezinde insan hareketi vardır (Mirzeoğlu, 2006). Dilimizde zaman zaman devinim veya aksiyon şeklinde de ifade edilen hareket kavramı TDK (1945) sözlüğüne göre “bir organizmanın çeşitli kısımlarının birbirine göre durumunu ya da yerini değiştirmesi” şeklinde ifade edilmektedir.

Hareket becerilerinin tek boyutta sınıflandırmasında 4 farklı yöntem bulunmaktadır. (1) kassal, (2) zamansal, (3) çevresel ve (4) işlevsel. Bu yöntemlerin her biri Tablo 2.5’te de verilmiştir.

Tablo 2.5: Yaygın olarak kullanılan tek boyutlu hareket sınıflandırma modelleri
(Gallahue vd. 2014; akt. Özer ve Aktop)

Hareketin kassal özellikleri (boyutu ve kapsamı)	Hareketin zamansal özellikleri (gerçekleştiği zaman serisi)	Hareketin çevresel özellikleri (gerçekleştiği ortam)	Hareketin fonksiyonel özellikleri (amacı)
<i>Kaba Motor Beceriler:</i> Bir hareket görevini yerine getirmek için büyük kaslar kullanılır (koşma, zıplama, atma, yakalama)	<i>Kopuk Motor Beceriler:</i> Açıkça belirlenmiş başlama ve sonlandırma aşaması vardır (topa vurma, düğmeyi çevirme)	<i>Açık Motor Beceriler:</i> Öngörülmez ve devamlı değişken bir ortamda oluşur (güreş, top yakalama, bilgisayar oyunlarının çoğu)	<i>Denge Becerileri:</i> Statik veya dinamik hareket durumlarında denge kazanma veya denge koruma önem kazanır (oturma, ayağa kalkmak, tek ayak üzerinde durma, dar bir giriş üzerinde yürüme).
<i>İnce Motor Beceriler:</i> Bir hareket görevini doğruluk ve titizlikle yerine getirmek için birden fazla küçük kas kullanır (elle veya klavyeyle yazma, örgü örme, resim yapma)	<i>Seri Motor Beceriler:</i> Hızlı bir sıralama içinde yerine getirilen kopuk beceriler serisi (basketbol topu sürme, kilitli bir kapıyı açma) <i>Sürekli Motor Beceriler:</i> İsteğe bağlı olarak belirlenmiş bir süre içinde tekrar edilerek yerine getirilen beceriler (bisiklette pedal çevirme, yüzme, keman çalma).	<i>Kapalı Motor Beceriler:</i> Durağan, değişmeyen bir ortamda oluşur (golfta, top yerleştirme, bilgisayarda yazı yazma).	<i>Yer Değiştirme Becerileri:</i> Bedeni mekan içinde bir noktadan diğerine taşır (emekleme, koşma, yüksek atlama). <i>Manipülatif Beceriler:</i> Bir nesneye güç verir veya bir nesneden güç alır (sopayla vurma, topa vurma, yazma, örgü örme).

İnsan vücudu hareket için yaratılmıştır. Çocuğun yaşamında hareket, doğal bir eylemdir. Çocuklardaki bu doğal eylem, onların vücutlarını tanıyıp, doğru kullanabilmelerini, kendi hareket potansiyelini değişik spor etkinliklerinde değerlendirebilmelerini ve fiziksel uygunluğu hakkında bilgi geliştirebilmelerini hareket eğitimi ve öğretimi sayesinde sağlar (Muratlı, 1998).

2.1.4.1. Hareket eğitimi

Hareket eğitimi yaklaşımı aslen 1930'ların sonlarından 1960'lara kadar İngiliz program modellerinden elde edilmiştir. Hareket eğitimi 1960 ve 1970'lerdeki hümanistik ve çocuk merkezli eğitim hareketi, ilkökul beden eğitimi programlarında bir etkinlik kategorisi olarak hareket keşfinden hareket yaklaşımına terfi etmiştir. Son iki on yılda, ilkökul beden eğitimi öğretmenleri ve öğretmen eğitimcileri artan bir oranda hareket eğitimini kullanmışlardır (Barrett, 1997; akt. Chen, 2002).

Rudolf Laban tarafından geliştirilen hareket eğitimi öğrenci tarafından geliştirilen problem çözme becerisini, öğrencinin bilişsel ve yaratıcı olarak katılımını, çözüme ulaşmada bilgiyi keşfetme, analiz etme ve uygulamayı ve bireysel farklılıkları dikkate almayı içerir. Bu süreçte öğretmen rehber ve yol gösterici konumundadır (Abels ve Bridges, 2010). Ancak hareket eğitimini anlayabilmek için, öncelikle hareket eğitiminin tanımını bilmek gerekir. Hareket eğitimi kavramının birçok şekilde tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Hareket eğitimi; uygulama, oyun spor, atletizm, yüzme, jimnastik, dans kullanımları ve bunların anlamlarını araştırmaya; bunların birbirlerine veya gruplara olan etkilerini anlamaya çalışan akademik bir disiplindir. Bir başka tanıma göre, hareket eğitimi; çocuğun paylaşmayı, duygularını ifade etmeyi, kişisel amaçlar belirlemeyi ve özgürce hareket etmeyi öğrenmesi için fırsatlar yaratır. Diğer bir tanımda, hareket eğitimi; günlük yaşama değer veren ve yaşamla bütünleşen fiziksel etkinliğe odaklanan aktif yaşamı anlatır (Aykaç, 2001). Abels ve Bridges'in (2010)' a göre, hareket eğitimi hareket kavramları yardımı ile temel hareket becerinin öğretilmesi ve geliştirilmesini içerir. Hareket kavramları özel hareket amaçlarını gerçekleştirmek için bireyin kendi davranışlarını adapte etmesine ve düzenlemesine izin veren hareketlerin bilgisi ve anlayışıdır.

Hareket eğitiminin birinci hedefi çocuğun spor faaliyetlerinde veya etkinlikler sırasında hareket etme niteliğini artırmak ve çocuğun hareket ederken kendisine olan güvenini sağlamaktır. Hareket eğitimin amacı ise, çocuğun hareket niteliğinin düşük olması sonucu kendini başarısız hissetmesini önlemek ve yaptığı hareketlerden keyif alarak hareket etme güvenini artırmaktır (Graham, Holt/Hale ve Parker, 2009).

Hareket eğitimine ait özellikler aşağıda belirtilmiştir.

- Hareket eğitimi bireysel keşiftir.
- Hareket eğitimi öğrenci merkezlidir.
- Temelinde problem çözme vardır.
- Geleneksel beden eğitiminden daha az formal yapıdadır.
- Motor becerilerin öğrenilmesini kolaylaştırır.

- Hareketlerin yapılış sırasında çocuk tarafından tatmin duygusunun yaşanmasını sağlar.
- Hareket analizini destekler.
- Uygun malzeme ve araç-gereç gerektirir. Ancak bu araç-gereçler kolay bulunan ve ekonomik araç-gereçlerdir.
- Hareket eğitimindeki gelişmeler, belirli aralıklarla ölçülmelidir (Mirzeoğlu, 2006).

Hareket eğitiminde spor yapısına bağlı olarak sportif beceriden daha çok beceri temalarını (yer değiştirme, denge, nesne kontrolü... vb.) öğrenme ve uygulama üzerine odaklanması gerekir. Bu odaklanma sonucunda bireyin temel hareket algılama beceri düzeyi artar, böylece sportif beceriye geçişte öğrenme ve uygulama sürecini geliştirme fırsatı bulur (Bulca, 2013).

Çocuk, okumayı öğrenirken önce harfleri, sonra heceleri ve en sonunda da cümle kurmayı öğrenir. Matematikte problem çözmek için önce rakamları sonra temel matematik işaretlerini öğrenir ve problemi çözer. Bir çalgı aleti çalmak için önce notaların seslerini, sonra notaları öğrenir ve bir ezgiyi çalar. Ancak genel olarak spor eğitimcileri çocuğa oyun oynamayı, dans etmeyi, karmaşık akrobatik jimnastik hareketlerini veya bir sporun karmaşık becerilerini temel motor beceri hareketlerini öğretmeden öğretmekteyiz. Dolayısıyla çocuk sıklıkla bir eğitsel oyunun, bir dans oluşumunun veya spor dalına ait becerilerine ilişkin kuralları biliyor olmasına karşın, temel hareket becerilerini başarılı bir şekilde sergileyebilecek hareket etme becerisine ve niteliğine sahip olmayabilir. Spor eğitimcileri olarak çocuğa çeşitli aktivitelerde etkin bir katılımın nasıl olduğunu öğretmemiz ve temel hareket becerilerine odaklanarak uygun gelişim programı hazırlamalıyız (Bulca, 2013).

Hareket eğitimi bakış açısı diğer öğretim yaklaşımlarından problem çözmede yoğunlaştığı için farklıdır. Problem çözme yaklaşımı, beden eğitimi öğretiminde yıllarca kullanılmasına rağmen, hareket eğitimi “hareketlerle ilgili kelime bankası” denilen bilişsel beden bilgisini de içine katan tek yoldur. Bilişsel anlama ve hareket

elementlerini (öğelerini) uygulamayı başarma yoluyla, öğrenen kendi bedeninin hareket etme yolları ve nasıl problem çözeceklerini keşfeder. (Abels ve Bridges, 2010)

Hareket eğitiminin çocuk yaşamına olan etkisini “ bedende var olmak” sözleri ile ifade etmemiz mümkündür. Vücut, sadece düşünce gücüyle yapılması imkansız olan hareketin bilinçli olarak yapılmasına olanak sağlayan bir araçtır. Vücut zihin enerjisini sağlar, zihin de vücuda enerji verir. Genellikle hareket eğitimi ve öğretimi, hareketlerin doruk noktasına ulaşılmasında ve bir mutluluk hissi yaratılmasında etkilidir. Hareket eğitimi zihin ve vücudun karşılıklı olarak birbirini tamamlayan bir bütün olduğu anlayışını uyandırır. Bu bağlamda hareket eğitimi, yaşamı zenginleştirmenin en iyi yollarından biri olarak kabul edilebilir (Aykaç, 2001).

Hareket eğitimi etkinlikleri, çok amaçlı açık oyun alanı, zemini yumuşak kapalı oyun alanları, jimnastik salonları ya da hareket eğitimi için özel hale getirilmiş oyun alanlarında gerçekleştirilir. Yaşantıya dönüştürülen bu etkinlikler, çocuğun nasıl etkili hareket ettiğinin, güvenli ve verimli hareketlerin nasıl yapıldığının anlaşılmasına olanak sağlar. Böylece hareket eğitimi ve öğretimi, çocukların uygun sosyal etkileşimini cesaretlendiren bir şekilde yürütülür (Aykaç, 2001).

Hareket eğitiminin çocuklardaki katkıları şu şekilde açıklanabilir:

1. Sağlıklı olma: Sağlıklı olmanın çocuğun gelişiminde ve mutlu olmasında çok önemli katkıları vardır. Bu da kısmen egzersizlerle sağlanabilir.
2. Duygusal rahatlama: Çocuklar çaba gerektiren egzersizlerle enerjilerini boşaltarak, gerilimden kurtulurlar, fiziksel ve psikolojik olarak rahatlarlar.
3. Bağımsızlık: Çocuk kendi kendine ne kadar çok iş başarırsa mutluluğu o kadar artar, kendini yeterli hisseder ve bu güven onu bağımsızlığa doğru iter.
4. Kendi kendini eğlendirme: Motor kontrolü iyi gelişen bir çocuk, oyun arkadaşı olmadığı zamanlarda bile, kendine zevk veren etkinlikler bulma ve uğraşma gücünü bulur.
5. Sosyalleşme: Motor kontrolü iyi gelişen bir çocuk, diğer arkadaşları tarafından daha kolay kabul görür ve bu durum onun toplumsal becerileri öğrenmesine olanak sağlar. Çocuk sırada beklemeyi, iş bölümü yapmayı,

grup içinde gereken davranışları yerinde ve zamanında yapmayı, aktif bir şekilde öğrenme fırsatı bulur.

6. Benlik gelişimi: Çocuğun hareket gelişimi sayesinde kazandığı fiziksel güven daha sonra psikolojik güvene dönüşerek, çocuğun diğer alanlarda da avantajlı duruma gelmesini etkiler. Çocuk kendisi hakkında olumlu düşünür (Güven, 2005).

Bireyin temel hareket yeteneklerinin dengeli bir biçimde geliştirilmesi, yaratıcı ve düzenleyici bir öğretimle mümkündür. Temel hareketin gelişiminde, deneyim, alıştırma, spor alanları, çocuk parkları, spor yapan bireylerin varlığı gibi çevresel etmenler önemlidir. Çocuğa okul öncesi dönemde verilecek olan sistemli ve programlı bir hareket eğitimi, ona sağlıklı ilgili alışkanlıkları, düzenli olmayı, iradesini kullanmayı, bedensel farkındalığı, fiziksel adaptasyonu ve işbirliği becerisini kazandıracaktır. Daha sonraki yaşamında spor yapma alışkanlığının temelleri bu eğitimle atılmış olacaktır. Kas kuvveti, dayanıklılık, esneklik ve çeviklik gibi temel beceri unsurları okul öncesi dönemdeki eğitimle gelişecektir (Atay, 2005; Korkmaz ve Erol, 2004)

Okulöncesi dönemde lokomotor gelişimin sağlıklı bir biçimde sağlanabilmesi için çocuğa yeterli deneme fırsatı verilmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle, anaokulu programlarında motor gelişim hedeflerine daha çok yer verilerek, çocukta çok yönlü gelişmeyi sağlayacak oyun ağırlıklı, düzenli ve planlı egzersizlerin uygulanması çocukların sonraki gelişim dönemlerine hazır girmelerinde ve yaşam boyu aktif spor katılımcısı olmalarında rol oynayacaktır (Kerkez, 2004)

Motor gelişim alanı ile ilgili okul öncesi dönemde hareket eğitimi kapsamında programlı olarak Temel Hareket Becerileri (THB) ve Hareket Kavramları (HK), çocuklara verilmelidir. Aşağıda THB ve HK ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1.4.1.1. Temel hareket becerileri (THB) ve hareket kavramları (HK)

Temel hareket becerileri (THB) bacaklar, kollar, gövde ve baş gibi farklı vücut parçalarını içeren hareket kalıplarıdır ve koşma, sekme, yakalama, atma, vurma ve dengeleme gibi becerileri içerir. THB oyunlarda, dansa, cimdastikte, doğa sporları eğitiminde ve fiziksel rekreatif etkinliklerde kullanılan daha özel ve kompleks temel veya öncü (ilk) hareket kalıplarıdır. THB farklı gruplarda kategorize edilirler çünkü planlama, öğretme ve değerlendirme daha kolay olur. Bu kategoriler dengeleme (vücut yönetimi), yer değiştirme hareketleri ve nesne kontrolüdür. Bu gruplarda pek çok beceriler yer alır.

Dengeleme Hareketleri (vücut yönetim becerileri) hareketsiz ve hareketli durumlardaki vücut dengesini içerir. Statik ve dinamik denge, yuvarlanma, durma, konma, eğilme, esnetme, dönme, salınım ve tırmanma vücut yönetim becerilerindendir. Tek ayak üzerinde durma, çizgide veya dengede yürüme, öne takla ve tırmanma vücut yönetim becerilerine örnektir. Yer değiştirme hareketleri (lokomotor), vücudu bir noktadan diğer noktaya taşımayı içerir. Emekleme (sürünme), yürüme, koşma, sekme, sıçrama, galop, kayma ve yüzme yer değiştirme becerilerindedir. Kısa mesafe koşusu, sürekli sıçramalar, uzun atlama, yüksek atlama, yana galop, sekmeler yer değiştirme hareketlerine örnektir. Nesne kontrolü gerektiren (manipulatif) beceriler, herhangi bir araç-gerecin (sopa, raket veya çember vb.) veya nesnenin (örn. toplar) elle veya ayakla kontrolünü içerir. Atma, tutma, ayakla vurma, araçla vurma, top zıplatma ve top sürme gibi beceriler nesne kontrolü gerektiren becerilerdendir. El altı atış, başüstü atış, göğüs pası, yakalama, vuruş, topa havadayken vurma, elle top sürme, ayakla top sürme nesne kontrolü gerektiren becerilere örnektir (Fundamental Movement Skills, 2013).

THB ile daha güvenli olan birey, yaşamları boyunca geniş çeşitlilikte rekreatif etkinliklere katılırlar. Becerili (düzgün, ritmik ve koordineli hareket eden) bireylerin kendilerine özsaygıları ve özgüvenleri yüksektir (Henderson, May ve Umney, 1989). Bu kişiler okul ortamında daha yüksek oranda risk alma eğilimindedirler, takım arkadaşı olarak popülerlerdir ve daha fazla aktif ve sağlıklı yaşam tarzını benimserler. Bazı çocuklar farklı öğrenme alanlarında yazma, çizme veya konuşma yolundan çok hareketler yoluyla bilgilerini, anlayışlarını, becerilerini, tutum ve değerlerini daha etkili

gösterebilirler. THB’lerinde istenilen seviyede olmayan pek çok çocuk, oyun alanında oynanan oyunlara katılmaya oldukça isteksizdirler. Çünkü bu çocukların öz saygıları, kendine güvenleri düşüktür ve sık sık fiziksel etkinliğe katılmaktan kaçınırlar (Bouffard et. al.,1996; Larkin and Hoare, 1991; Smyth and Anderson, 2000; Akt. Fundemantal Movement Skills, 2013) . Sonuç olarak, kas ve kemik gelişimi yeterince olmayabilir, fitness seviyeleri düşer ve sosyal gelişimdeki yeterlilik fırsatları azalır (Fundemantal Movement Skills, 2013).

Hareket eğitiminin ikinci boyutu hareket kavramlarıdır. HK, temel hareket becerilerini geliştirmek, genişletmek ve çeşitlendirmek için kullanılmaktadır. Bir eylem kendisini niteleyen bir çeşitlendirici ile birlikte yapıldığında daha anlamlıdır. Örneğin koş eylemi tek başına çok anlamlı değilken, kısa adımlar kullanarak, zigzag koş hareketi daha anlamlıdır. THB hareket kavramları ile nitelenir (Bulca, 2013).

Aşağıda hareket kavramları ve temel hareket becerileri ilişkisini gösteren tablo yer almaktadır.

Tablo 2.6: Hareket Eğitimi Çerçevesi (Abels ve Bridges, 2010)

Kavramlar	Kategoriler ve Alt Kategoriler	Hareket Unsurları
Vücut farkındalığı	Vücut parçaları	Baş, boyun, kulaklar, gözler, burun, ağız, omuzlar, dirsek, kol bileği, eller, parmaklar, karın, göğüs, sırt, popo, kalça, dizler, topuklar, ayaklar ve ayak parmakları
	Vücut şekilleri	Dar-geniş, yuvarlak, bükülü, simetrik ve asimetrik
	Vücut parçalarının hareketleri	Ağırlığı taşıma, güç veya yükü alma, kuvvet uygulama, harekete yol göstermek ve vücut ağırlığının transferi
	Tüm vücudun hareketleri	Dengeleme Esneme, kıvrılma, bükülme, dönme, döndürme, sallama,, iteleme, çekme, yukarı kalkma, batma, e-kol-baş oynatma, atlama, dengede durma, karşı-denge, karşı-germe
		Yer değiştirme Yürüme, atlama, sürünme, ayı yürüyüşü, yengeç yürüyüşü, koşma, sıçrama, sekme, atlama, zıplama, galop, kayma, sallanma ve yuvarlanma
Alan farkındalığı	Nesne kontrolü	Atma, yuvarlama, vurma, ayakla vurma, yakalama, fırlatma, top sürme ve taşıma
	Yer	Kişisel alan ve genel alan
	Yön	Öne, geriye, yana, yukarı, aşağı, saat yönüne, saat yönünün tersine
	Seviye	Düşük, orta, yüksek
	Yol	Düz, eğimli, zigzag
	Düzlem	Sagital, cephesel, enine, horizontal, transvers
	Uzanma	Küçük ve büyük

Tablo 2.6: (devamı) Hareket Eğitimi Çerçevesi (Abels ve Bridges, 2010)

Kavramlar	Kategoriler ve Alt Kategoriler		Hareket Unsurları
Efor farkındalığı	Süre		Hızlı, yavaş ve ivmelenme
	Güç		Zor ve kolay
	Akıcılık		Zorunlu ve serbest
	Odaklanma		Doğrudan ve dolaylı
İlişkiler farkındalığı	Kişi ile		Solo, grupta yalnız, eşle, grup ile, gruplar arası, grup içinde bireysel, 3'lü grup, daire, kare, dağınık, X
	Konum ile		Üst/alt, yakında uzakta, fazla/az, ters, binme-inme, önde/arkada, yanında, yanısıra, direk, etrafında, destekle-destek olarak, kalkma/ kaldırma, yarışma/ ayrı, yakın-uzak
	Zamanlama	Eş zamanlı	Ayna, eşli, karşıt, birlikte
		Değişimli	Sırayla yapmak
		Ardışık	Hareket serileri, canon, soru-cevap, aktif-pasif, öncü-takipçi, kriterlere göre
	Hedef		İşbirlikli, yardımcı, yarışmaya dayalı
	Çevre		Statik, dinamik

Hareket eğitiminde hareket kavramları ile ilgili cevaplanması gereken sorular aşağıdaki gibidir.

- * Vücudumuz nasıl hareket eder?
- * Nerede hareket ederiz?
- * Nasıl hareket ederiz?
- * Kiminle veya ne ile hareket ederiz?

Bu soruların cevaplarına bakıldığında, hareket etmek için bazı şeylere ihtiyacımız var- *Vücutlarımız*, hareket etmek için bir yere ihtiyacımız var- *Alan*, hareket etmek için enerjiye ihtiyacımız var- *Çaba* (efor) ve hareket etmek için sık sık diğer kişilere, nesnelerle ilişki kurmaya ihtiyacımız var- *İlişkiler* olduğunu görmekteyiz. Vücut farkındalığı, öğrencinin vücut bölümlerinin ve vücudunun yapabileceği hareketlerin ayrımında olarak hareket edebilmesidir. Vücut farkındalığının amaçları, vücut parçalarını tanımlama ve yerlerini söyleme, vücudun alacağı şekiller ve pozisyonları bilme, vücut hareketlerinin farkında olma, vücudu duyguları anlatan bir iletişim aracı olarak algılama/kullanma, kas geriliminin ve rahatlamının farkında olmasıdır (Abels ve Bridges, 2010).

Alan farkındalığı, öğrencinin vücudunu farklı yönlerle hareket ettirirken daha güvenli hareket edebilmesi için seviye, uzam, yol, yön ve konumun farkında olmasıdır.

Genel alan, öğrenciler güvenli bir şekilde yer değiştirme yapabileceği, sınırları belli olan alandır. Kişisel alan ise öğrencinin hareket ederken kollarını açtığında sahip olduğu varsayılan alan boşluktur. Alan farkındalığının amaçları ise, kişisel alanını tanıır ve diğerlerine saygılı olma, genel alanda güvenle hareket eder, farklı yönleri tanıır ve yönleri nasıl değiştireceğini bilir, hareketin farklı seviyelerini anlar, çeşitli hareketli objeler ile farklı yollar boyunca hareket eder ve görev ve duruma göre hareket serisi düzenlemedir (Abels ve Bridges, 2010).

Efor (çaba) farkındalığı, zaman, güç ve akıcılık bileşenlerinden oluşan ve vücudun nasıl hareket ettiğinin tanımlanmasıdır. Efor farkındalığının amaçları şu şekildedir: Denge; statik ve dinamik dengenin doğasını ve harekette dengenin rolünü anlama. Tempo; Hızda (süratte) farklılaşmayı anlama ve hareket hızında artma ve azalmayı kavrama. Güç; Yaratıcı olur ve görevin gerektirdiği gücü karşılamak için düzenleme yapma. Akıcılık; hareketleri kolayca birbirine bağlama ve sınırlı zaman ve alanda hareketlerini gerçekleştirme (Abels ve Bridges, 2010).

Hareket ilişkileri farkındalığı, hareket ederken vücut parçaları ile, nesne ile, eşli ve grupla nasıl doğru hareket edileceğinin tanımlanmasıdır. Hareket ilişkileri amaçları, vücut parçalarının birbiriyle ve tüm vücutla olan ilişkilerini anlama, eşle ve/veya grupla etkili bir şekilde hareket etme ve vücut veya onun parçaları ile obje arasındaki ilişkiyi anlamadır (Abels ve Bridges, 2010).

Erken çocuklukta (2-6 yaş) lokomotor ve nesne kontrol becerilerini kapsayan motor beceriler, daha sonraki çocukluk döneminde oyun ve spora katkı sağlar. Çocuklarda temel hareket becerilerinin büyüme ve gelişme ile kazanıldığı ve çevrenin bunu çok az etkilediği savunulmaktadır. Oysa çocuklara verilen fırsatlar ve hareket eğitimi, becerilerin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Güven, 2005). Okul öncesi eğitim veren kurumlara eğitimi yetiştiren tüm programlarda beden eğitimi ve oyuna yönelik dersler yer almaktadır (Duman, 2014). Beden eğitim etkinlikleri, anaokulu döneminden itibaren en az önem verilen etkinliklerin başında gelmektedir. Anaokullarında uygun mekan bulunmayışı, öğretmenlerin fiziksel aktivitelere ilgi duymayışı ve beden eğitimi öğretmenin bulunmayışı nedenler arasında sayılabilir.

Beden eğitimi programlarının bilinçli bir şekilde planlanıp uygulanmayışı, eğitimde büyük bir eksiklik oluşturmaktadır. Çocukların hareket gereksinimlerini karşılayacak en uygun etkinlik, beden eğitimi programlarıdır (Özer ve Özer, 2012; Tepeli, 2010). Hareket etkinlikleri başta fiziksel gelişim olmak üzere, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemektedir (Duman, 2014). (Akt: Özyürek, Özkan, Beğde ve Yavuz, 2015). Bu noktada, THB'nin öğretmenler tarafından anlaşılması son derece önemlidir. Aşağıda THB'nin öğretiminde öğretmenlerin bilmesi gereken bazı hususlar yer almaktadır.

1. THB çocuğun tüm gelişiminde önemlidir: Okul öncesi öğretmeni çocuğun kapasitesinin ya da zihninin tüm açılardan gelişiminde uzun süreli inançlara sahiptir. THB çocukların uzun süreli sağlığı ve zindeliği için önemlidir, çünkü çocuğun fiziksel gelişimini destekler. Ayrıca, THB çocuğun diğer öğrenme alanlarında da gelişimini destekler.

2. THB diğer tüm öğrenmelerde olduğu gibi, en iyi okul, aile ve toplum birlikte çalışırsa desteklenir: Aileler ve toplum çocuğun aktif olması ve THB'ni uygulaması için olanaklar sağladığı gibi, çocuklara fiziksel aktiviteleri hakkında önemli bilgi ve anlayış da sağlar. Çeşitli toplumlarda dansın, müziğin, dilin ve oyunların paylaşımını destekleme, çocuğun yaşantısında THB'nin amacını anlamayı güçlendirir. Ailelerle ya da toplum üyeleri ile kabul edilen veya uygun uygulamalar hakkında konuşma ev ve okul arasındaki anlayışın paylaşılmasını destekleyecek ve öğretmenin öğrenme deneyimlerini planlamasına yardımcı olacaktır.

3. THB günlük sınıf etkinlikleri ile bütünleşik olmalıdır: Fiziksel etkinlik okul programının esas ve ayrılmaz bir parçasıdır. Her gün THB için üç 10 dakikalık etkinlik bölümü etkili olacak ve sağlık alışkanlığının edinilmesini yükseltecektir. Öğrenme sürecinde çeşitli çocuk ve aile merkezli öğrenme deneyimleri çocuğun ilgisinin, katılımının ve heyecanının oluşmasına yardımcı olur.

4. THB oyun yoluyla öğrenilir: Erken çocukluk döneminde olan çocuklar en etkili olarak oyun yoluyla öğrenirler. Çünkü oyunda kontrol edilebilen ve kendi risk

seviyelerini seçebilecekleri motive edici bir ortam vardır. Oyun ortamları çocuklar için THB'yi uygulama, deneyimler kazanma, pekiştirme ve uzmanlaşma için olanaklar sunmada ideal ortamlardır. Ayrıca, oyun karar verme, problem çözme ve duyguların yönetilmesi gibi özyönetim becerilerinin gelişmesinde ve sosyal becerilerin, sözlü ve sözsüz iletişimin uygulamasında olanaklar sağlar.

Oyunun pek çok tanımı vardır. Oyun büyükler veya çocuklar tarafından yapılandırılır. Oyun “iş” gibi görünür ya da “iş”dir, efor, kural ve plan (yapı) gerektirir. Oyun eğlenceli olduğu kadar, önemlidir, deneme olduğu kadar rahatlatıcıdır, başkalarını düşündüğü kadar aktiftir. Oyun pek çok şekilde olabilir ve çeşitli ortamda, toplumda ve kültürde farklı görünebilir. Oyun açık ya da kapalı, spontan veya planlı, bireysel veya grupta olabilir (Dockett and Flee, 1999).

Çocuklar için THB'yi uygularken farklı yollar vardır:

- Okulda güne başlarken
- Etkinlikler erken bittiğinde
- Çocuklar uyuşukken ya da uykuluyken
- Güneşli güzel bir günde
- Alan ve deneyim arasında geçişlerde ve
- Programda yer alan öğrenmenin gösterilmesi yolu olarak.
- Salon içi ve salon dışında
- Tüm hava koşullarında

5. Hareket becerileri gelişimi yaşla ilgilidir ancak yaşa bağlı değildir: Çocuklar farklı oranlarda ve pek çok yolla gelişir ve öğrenir. Hareket becerileri önceden belirlenmiş, evrensel düzende gelişmez. Bu durumda, aynı yaşta olan çocuklar belli bir beceride aynı düzeyde yeterlilik gösteremeyebilir. Bazı çocuklar becerileri daha hızlı ve daha erken yaşta başarırken, diğerleri becerilerde yeterlilik için desteğe ve zamana ihtiyaç duyabilir. Çocuğun yaşı kaç olursa olsun, beceri gelişimi için öğretme noktası, kötü alışkanlıkların pekiştirilmesinden kaçınmak ve koordineli hareketin gelişiminin teşvik edilmesi için hareketin etkili yollarına odaklanmaya ihtiyaç duyulur. Çocuğun beceriyi ne ölçüde gösterdiği, THB için belirlenen anahtar göstergeler tarafından

desteklenmiş ince değerlendirme aşamalarının belirlenmesi ve gözlem sonuçlarına bağlıdır.

6. Erken çocukluk THB'nin öğrenilmesi ve öğretilmesi için en uygun zamandır: Çocuklar “öğrenmek için hareket eder” ve “hareket etmek için öğrenirler”. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar motive edilmeye ve hareket etmenin usta yollarını denemeye, vücudunu kontrol etmeye ve koordineli hareket etmeye meraklıdır. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar, kendi zihinsel kapasitelerini arttırma, bağımsızlık duygusunu ve girişimciliğini geliştirme ve sınırlılıklarını test etme için aktiftirler. Çocukken fiziksel etkinlik için olumlu tutumlar geliştirmek çok önemlidir. Fiziksel etkinlik için olumlu tutum kişinin kendini tanımasını, benlik tasarımını ve özgüvenini geliştirir, çocuğun diğerleri ile birlikte çalışmasını ve birlikte olmasını destekler, sağlığını ve zindeliğini geliştirir ve yaşamı boyunca fiziksel etkinliğe katılımını arttırır (Fundamental Motor Skills, 2013).

2.2. İlgili Literatür

Araştırmanın bu bölümünde, konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar

Yarımkaya ve Ulucan (2015) araştırmalarında anaokuluna devam eden altı yaş çocuklar motor gelişimlerine beden eğitimi çalışmalarının etkisini incelemeyi amaçlanmıştır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenle Ankara Üniversitesi'ne bağlı üç anaokulunun altı yaş gruplarına devam eden 20 deney ve 20 kontrol olmak üzere toplam 40 denek üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Hirst et al. (1986) tarafından geliştirilen okul öncesi çocukların motor performanslarını değerlendirme testi ile çocuğa ve ailesine ait bilgileri edinmek için “Çocuk- Aile Bilgi Formu” geliştirilmiştir. Deney grubundaki çocuklara motor

becerilerin gelişimini destekleyici on iki haftalık, haftada iki gün, kırk beşer dakikalık toplam yirmi dört seanslık beden eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar bu eğitim programına katılmamıştır. Eğitim programı sonunda her iki gruba da okul öncesi çocukların motor performanslarını değerlendirme testi son test verilerini elde etmek için uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda bulgular, deneysel işlemin etkisi, cinsiyet, deneklerin ailelerine ilişkin değişkenler açısından incelenmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda deneysel işlemin deney grubu lehine sabit uzun atlama ve dinamik denge alt testi performanslarında $p < .01$, statik denge ve koşu alt testi performanslarında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık yarattığı gözlenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamındaki çocukların motor performans değerlendirme testinden aldıkları puanlar gruplara göre karşılaştırıldığı analiz sonuçlarında, deney grubu kız çocukların uygulanan eğitim programından erkek çocuklardan daha fazla yararlandıkları saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda okul öncesi kurumlarda beden eğitimi çalışmalarına günlük programlarda yer verilerek, çocukların hem motor beceri performanslarını geliştirmelerine, hem de becerilerde gittikçe olgunluk evresine yaklaşmalarına fırsat tanınması önerilmektedir.

Yıldırım vd. (2013) özel okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 4–6 yaş çocuklara yönelik uygulanan 8 haftalık hareket eğitiminin çocukların motor performanslarına etkisini bulmak için bir çalışma yapmışlardır. Araştırmaya denek olarak İzmir’de Milli Eğitim Bakanlığı ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’na bağlı rasgele seçilmiş 8 özel okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 240 öğrenci katılmıştır. Denekler hareket eğitimi uygulanan grup (deney grubu $n=120$) ve hareket eğitimi uygulanmayan grup (kontrol grubu $n=120$) olarak ikiye ayrılmıştır. Çalışmada veri toplama yöntemi olarak okulöncesi çocukların motor performanslarını ölçmek amacıyla Morris, Atwater, Williams ve Wilmore’un 1980 yılında geliştirdikleri motor performans test protokolü (Çabukluk, durarak uzun atlama, tek ayak üzerinde dengede durma, tenis topu fırlatma, sürat koşusu ve top yakalama) uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden bağımlı ve bağımsız gruplar t testi istatistik teknikleri uygulanmıştır. Hareket eğitimi uygulamayan grubun tenis topu fırlatma performansı dışındaki performans değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grupların deney öncesi ön-test değerleri ile son-test değerlerin

karşılaştırılmasında; hareket eğitimi uygulayan grubun tüm değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Son testleri arasında ise deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Sonuç olarak 8 haftalık hareket eğitimi 4–6 yaş çocukların motor performanslarını olumlu yönde arttırdığı belirlenmiştir.

Altınkök vd. (2013)'nin araştırması, 16 haftalık beden eğitimi program tasarısının, 5-6 yaş okulöncesi dönemindeki çocuklara uygulanarak, çocukların temel motor becerilerinin gelişimine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, 5–6 yaş çocuk grubundan oluşmuş, 30 öğrenci deney (15 kız 15 erkek) ve 30 öğrenci kontrol (16 kız 14 erkek) grubu olarak toplam 60 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada uygulanan beden eğitimi programının çocukların üzerindeki etkisini araştırmak için; statik (flamingo) ve dinamik denge (stabiliometre), el ve parmak kuvveti, dikey sıçrama ve havada kalma süresi, esneklik ve durarak uzun atlama, sürat ve çeviklik ile tenis topu fırlatma testleri uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun son test değerleri arasında sol el kavrama kuvveti haricindeki değerlerde değişik düzeylerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Statik ve dinamik denge, dikey sıçrama ve havada kalma süresi, durarak uzun atlama ve tenis topu fırlatma, sürat ve çeviklik ile sağ el parmak kuvveti değerleri ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Deney grubunun ön–son test değerleri arasında sol el kavrama kuvveti haricindeki değerlerde değişik düzeylerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Statik ve dinamik denge, dikey sıçrama ve havada kalma süresi, durarak uzun atlama ve tenis topu fırlatma, parmak kuvveti sağ el ve esneklik, sürat ve çeviklik değerleri ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kontrol grubunun ön-son test değerleri arasında statik denge ve kavrama kuvveti sağ el değerleri arasında, parmak kuvveti sağ ve sol el ile dinamik denge değerleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Diğer değerler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Kontrol grubunda bulunan farklılıklar son testlerin aleyhine bulunmuştur. Sonuç olarak, plânlı ve uzun süreli uygulanan beden eğitimi programı, 5–6 yaş çocukların temel motor becerilerini anlamlı düzeyde geliştireceği anlaşılmaktadır.

Oğuz (2013) yaptığı araştırmasında Milli Eğitim Bakanlığı 2006 yılı okulöncesi eğitim programıyla ilgili öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırma 2011-2012 eğitim

öğretim yılı içerisinde NUTS 1. bölge Balıkesir, Bolu, Elazığ, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, Kastamonu, Manisa, Mersin, Nevşehir, Rize, Ankara illerinde görev yapan 240 okulöncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Tarama modeliyle yapılan bu araştırmada öğretmenlerin okulöncesi eğitim programıyla ilgili görüşlerini ortaya koymak amacıyla da anket kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm öğretmenlerin mesleki kıdem, hizmet içi eğitim, okul türü, mezun olunan okul, yaş gibi kişisel bilgileri kapsayan sorulardan, ikinci bölüm ise 2006 yılı okulöncesi eğitim programıyla ilişkin öğretmen görüşlerini belirleyen maddelerden oluşmaktadır. Araştırmada t-testi, levene F testi ve Anova testi yapılmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre; okulöncesi öğretmenlerinin 2006 okulöncesi eğitim programına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem, okul türü ve yaş değişkenlerinden etkilenmediği, öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim programı ile ilgili olumlu görüşte oldukları ortaya çıkmıştır.

Beyazıt (2012)'ın yaptığı araştırmanın amacı, hareketli müzik etkinliklerinin anasınıfı çocuklarında beden koordinasyonu gelişimine etkisinin incelenmesidir. Bu amaçla araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar İlçesi'nde yer alan bir okulda yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, bu okulun anasınıflarında eğitim alan 5 ve 6 yaş grubu 28'i deney, 28'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 56 çocuktan oluşmuştur. Araştırmada, haftada bir gün 25-30 dakika süre ile toplam 10 hafta devam eden uygulamalar yapılmıştır. Uygulama başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına Çocuk Beden Koordinasyon Testi ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda 10 hafta süresince "Hareketli Müzik Etkinlikleri" uygulanmış, kontrol grubuna ise okul öncesi eğitim günlük planlarında yer alan olağan müzik etkinlikleri dışında hiçbir özel etkinlik uygulanmamıştır. Çalışmanın sonunda deney ve kontrol gruplarına Çocuk Beden Koordinasyon Testi son test olarak uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Çocuk Beden Koordinasyon Testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Çocuk Beden Koordinasyon Testi ölçümlerinden elde edilen son test sonuçları deney grubu lehine artış göstermiştir. Başka bir deyişle, etkinliklerin uygulandığı deney grubunun kontrol grubuna göre daha fazla ilerleme

kaydettiği görülmüştür. Buna göre; okul öncesi müzik etkinlikleri planlanırken, içerisinde hareket, dans, ritim vb. çalışmaları içeren etkinliklere daha fazla yer verilmesi çocukların beden koordinasyonunu geliştirerek onların kazandığı temel becerilerin niteliğini artıracakları belirlenmiştir.

Gülmez-Dağ (2012) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları öğretmen eğitimi programlarının etkililiğine yönelik algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma için veriler Ankara’da hizmet veren resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 17 öğretmenden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, araştırma soruları çerçevesinde ortaya çıkan ve yapılandırılan kod ve temalara dayandırılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları 1998 Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Programının uygulamada öğretmenleri desteklemesi bakımından kısmen yeterli olduğunu ortaya koymuştur. Programın temel zayıf noktalarından biri kuram odaklı yapıya sahip olması ve bu nedenle gerek derslerde gerekse okul deneyimine yönelik derslerde uygulamaya dönük yeterli fırsatın sağlanmıyor olmasıdır. Diğer taraftan, alanın halihazırda emeklilik döneminde bulunması nedeniyle, bazı ders içeriklerinin daha çok ilköğretim düzeyine yönelik işlendiği ve bu durumun okul öncesi dönemin gereklerine aykırı düştüğü ortaya çıkmıştır.

Türkeç (2012)’in araştırması, okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Aydın il ve ilçe merkezinde bulunan 96 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 165 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Öğretmenleri Gelişim ve Değerlendirme Alanı Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Sözü edilen araç, Milli Eğitim Bakanlığı’nın Öğretmen yeterlikleri çalışması kapsamında yapılandırmış olduğu Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlik ifadelerinin, ölçek maddelerine dönüştürülmesi sonucunda geliştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca tek yönlü varyans analizi ve t-testi kullanılmıştır. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin ölçme aracında yer alan maddelerin tümüne ilişkin katılımları genellikle “tamamen katılıyorum” düzeyinde olmuştur. Okul öncesi

öğretmenleri, ölçme aracında yer alan dokuz alt boyuttan “Öğrenme Sürecini Planlayabilme” konusunda kendilerini en yüksek düzeyde yeterli olarak betimlerken, “Meslektaşları ile İşbirliği Yapabilme” yeterliği açısından kendilerini diğer alt boyutlara göre daha az yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Ölçme aracında yer alan tüm alt boyutların birbiriyle anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak, okul öncesi öğretmenlerinin A3 düzeyindeki yeterlikler açısından kendilerini A1 ve A2 düzeyindeki yeterliklere göre daha az yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin mezun oldukları okul, sözleşmeli ya da kadrolu olma durumları ve bölümlerini istekli olarak seçip seçmeme durumları ile yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Araştırmanın sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin kıdemleri arttıkça “Farklı öğrenme ihtiyacı olan çocuklara yönelik çalışmalar yapabilme” yeterliliklerinin de arttığını göstermiştir. Yine görev yapılan okulun sosyo-ekonomik koşullarının olumlu niteliğinin, okul öncesi öğretmenlerinin “Eğitim programını ve çocukların gelişimini değerlendirebilme” yeterlilik düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kıldan (2012), yaptığı çalışmada, öğretmen ve velilerin okul öncesi eğitimin amacına ilişkin algı ve görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya Kastamonu il merkezinde bulunan 23 ilköğretim okulu ve üç anaokulundaki 302 öğretmen ve bu okullardaki okul öncesi eğitim alan çocukların 347 velisi olmak üzere toplam 649 kişi katılmıştır. Öğretmen ve velilerin okul öncesi eğitimin amacına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “okul öncesi eğitimin amacına ilişkin algı ve görüşler anketi” kullanılmış, ayrıca öğretmen ve velilerin demografik bilgileri için kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Araştırma verilerinin analizinde bağımsız grup t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır. Hem okula hazırlık hem de hayata hazırlık boyutunda öğretmen ve velilere göre okul öncesi eğitimin amacında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Kök vd. (2011) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının MEB tarafından “Temel Eğitime Destek Projesi” kapsamında geliştirilen okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri değerlendirilmektedir.

Araştırmaya konu olan okul öncesi öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri, 7 yeterlik alanı, 19 alt yeterlik alanı ve bunlara bağlı olarak her yeterliğe ait olarak A1, A2, A3 şeklinde sınıflandırılmış, “Performans Göstergeleri”nden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama formu olarak MEB tarafından okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterlikleri ve buna bağlı olarak A2 düzeyinde 62 performans göstergesinin dereceleme ölçeğine dönüştürülmesi ile elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının Özel Alan Yeterliklerinin 7 yeterlik alanı olan Gelişim Alanları, Ailelerle İletişim, Aile Katılımı Ve Aile Eğitimi, Değerlendirme, İletişim, Yaratıcılık Ve Estetik, Okul Ve Toplumla İş Birliği Yapma, Mesleki Gelişimi Sağlama alanlarındaki A2 düzeyindeki performans göstergelerine verdikleri cevaplara göre “Gelişim Alanları” (1-Gelişim alanlarını desteklemek için eğitim sürecini planlayabilme 2- Eğitim ortamını düzenleyebilme 3- Materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme 4- Eğitim faaliyetlerini yürütebilme) boyutunun 4.23 ortalama ile en yüksek, “Ailelerle İletişim, Aile Katılımı Ve Aile Eğitimi” boyutu 3,93 ortalama ile en düşük ortalama ile sahip olduğu tespit edilmiştir.

Durmuşçelebi ve Akkaya (2011), 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan Okulöncesi Eğitim Programını, okulöncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırma, mevcut durumu saptamaya yönelik betimsel bir araştırmadır. Kayseri ili Merkez ilçelerde, resmi bağımsız anaokulu, kız meslek lisesine bağlı anaokulu ve ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapan 152 okulöncesi öğretmeni, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin programın amaç ve kazanımlar, içerik, eğitim durumları boyutlarını olumlu; değerlendirme boyutunu ise olumsuz değerlendirdikleri belirlenmiştir. Okulöncesi Eğitim Programının “Amaç ve Kazanımlar, İçerik, Eğitim Durumları ve Değerlendirme” boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne, mezun oldukları okul türüne ve meslekteki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Yeşilyurt (2011)’un araştırmasının amacı; ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ve okul öncesi eğitim kurumlarının bu beklentileri karşılayıp karşılamadığını saptamaktır.

Çalışmada aynı zamanda ebeveynlerin beklentilerinin yaşadıkları coğrafi bölgeye göre değişkenlik gösterip göstermediği incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya çocukları 2010-2011 eğitim-öğretim yılı içinde anasınıfına devam eden 1050'si bayan; 415'i bay olmak üzere, bulundukları coğrafi bölge içerisinde en fazla okul öncesi eğitim kurumuna sahip olma kriteri göz önüne alınarak belirlenen çeşitli illerde; tesadüfi yöntemle seçilmiş 63 okuldan 1465 veli katılmıştır. Araştırma verileri t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak çözümlenmiştir. T testi ve (ANOVA) sonucunda; ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyleri üzerinde, gelir durumları, eğitim durumları ve yaşadıkları coğrafi bölge değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı saptanmıştır. Cinsiyet ve yaş değişkenlerinin ise ebeveynlerin beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir.

Ulutaş (2011)'ın çalışmasının amacı, okul öncesi dönemde (6 yaş) belli başlı oyunların çocukların psikomotor gelişimine etkisini incelemektir. Bu nedenle ön test-son test kontrol grup deseni kullanılmıştır. Araştırmayı yapmak için Malatya'da bulunan bir anaokulu ve Adıyaman'da ilköğretim okulu bünyesinde bulunan bir anasınıflı 6 yaş grubu çocukları çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplamak için Morris ve arkadaşlarının 1980 yılında geliştirmiş oldukları motor performans testi kullanılmıştır. Ön test ve son testte motor performans testi uygulanmış olup, çocukların denge, sekme, sıçrama, koşma, yakalama, durarak uzun atlama, tenis topu fırlatma becerileri ölçülmüştür. Araştırmada çocuklarla haftada iki saatlik seanslarla iki ay (sekiz hafta) boyunca, çocukların psikomotor becerilerini geliştirdiği düşünülen bazı oyunlarla etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu oyun etkinlikleri sonucunda çocukların temel hareketler dönemindeki her bir hareket boyutunda (denge, sekme, sıçrama, koşma, yakalama, durarak uzun atlama, tenis topu fırlatma) gösterdikleri performanslar, çocukların cinsiyet, yaş, boy ve kilolarına göre değerlendirilmiştir. Araştırmada verilerin çözümünde frekans, yüzde ve verilerin homojen dağılıp dağılmadıklarına göre, bağımsız gruplar t testi, eşli gruplar t testi ve basit korelasyon anlamlılık testlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, oyun etkinliklerinin; çocukların yakalama becerisi dışındaki denge, sekme, sıçrama, koşma, durarak uzun atlama ve tenis topu fırlatma becerilerini olumlu yönde etkilediği, çocuklardaki denge, sekme, sıçrama,

koşma, yakalama, durarak uzun atlama ve tenis topu fırlatma becerilerinde yaşa (ay), boya ve kiloya göre farklılaşma oluşturmadığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmaların kız çocukların denge, sekme, sıçrama, koşma, yakalama, durarak uzun atlama ve tenis topu fırlatma becerilerini olumlu yönde etkilediği, erkek çocukların yakalama becerisi dışındaki denge, sekme, sıçrama, koşma, durarak uzun atlama ve tenis topu fırlatma becerilerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Erden (2010)'in yaptığı çalışmanın amacı ise, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygulama sırasında yaşadığı sorunları ve bu sorunların öğretmenlerin eğitim durumu, mezun oldukları bölüm, çalıştıkları okul türü, hizmet içi eğitim durumlarına göre değişip değişmediğini incelemektir. Ayrıca en çok karşılaşılan sorun alanlarının olası sebeplerini okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısından irdelemektir. Bu çalışmada, nicel ve nitel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Nicel veriler Ankara'da devlet ve özel okullarda çalışan 223 okul öncesi öğretmeninden anket aracılığı ile toplanmıştır. Nitel veri ise 223 okul öncesi öğretmeni içinden seçilen öğretmenlerle yapılan görüşme ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizi için tek yönlü tekrarlı varyans analizi (ANOVA) ve çok yönlü varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Nitel veriler için ise içerik analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin en çok değerlendirme ve fiziksel olanaklar ile ilgili alanlarda sorun yaşadıklarını göstermiştir. Ayrıca, fen ve matematik etkinlikleri planlama, alan gezileri düzenleme, aile katılımını sağlama ve kaynaştırma da en çok sorun yaşadıkları alanlar arasında bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygulama sırasında yaşadığı sorunlar çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Devlet anasınıflarında çalışan öğretmenler özel anaokullarında çalışan öğretmenlere göre fiziksel olanaklar ile ilgili sorunlarla daha çok karşılaşmaktadırlar.

Çelebi (2010)'nin yaptığı araştırmanın amacı, okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların uygulanan hareket eğitiminin çocukların fiziksel ve motor gelişmelerini etkileyip etkilemediğini incelemektir. Araştırmada düzenli hareket eğitimi uygulayan grup ile olağan programlarını uygulayan grup karşılaştırılarak, hareket eğitiminin fiziksel ve motor gelişime etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya 2009-2010 öğretim yılında Muğla ili Emir Beyazıt ilköğretim

okulu ve 75. yıl okul öncesi programına devam eden 5-6 yaş grubu 60 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veri toplama yöntemi olarak boy, vücut ağırlığı, BKİ, skinfold ölçümleri ve okulöncesi çocukların motor performanslarını ölçmek amacıyla motor performans test protokolü kullanılmıştır. Test protokolü; çabukluk, durarak uzun atlama, tek ayak üzerinde dengede durma, tenis topu fırlatma, sürat koşusu ve yakalama olmak üzere 6 unsurdan oluşmaktadır. Deney grubunda bulunan çocuklar 8 hafta süreyle, haftada 3 gün 45'er dakikalık toplam 24 ders hareket eğitimi programına katılmıştır. Elde edilen sonuçların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanıp, aritmetik ortalamalar arasındaki fark t-testi ile kontrol edilmiştir. DG kız deneklerin ön ve son test fiziksel ölçümleri sonunda vücut ağırlığı, BKİ, biceps, triceps ve subscapula değerlerinde istatistiksel olarak düzeyinde anlamlı farklılıklar tespit edilirken, boy değerlerinde anlamlı farklılık tespit edilememiştir. DG erkek deneklerin ön ve son test fiziksel ölçümleri sonunda boy, vücut ağırlığı, BKİ, biceps, triceps ve subscapula değerlerinde istatistiksel olarak düzeyinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Her grubun kendi motor performans başlangıç değerleri ile son değerlerinin karşılaştırılması sonucunda; hareket eğitimi uygulayan kız ve erkek grubun tüm değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Fiziksel ölçüm değerleri son testlerin karşılaştırılması sonucu DG kız ve KG kızlar arasında BKİ, biceps, triceps ve subscapula değerlerinde; DG erkek ve KG erkeklerin arasında vücut ağırlığı, BKİ, biceps, triceps ve subscapula değerlerinde istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Motor performans değerleri son testlerin karşılaştırılması sonucu DG kız ve erkek denekler ile KG kız ve erkek denekler arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Sonuç olarak, plânlı ve uzun süreli uygulanan hareket eğitimi programı, 5-6 yaş çocukların bazı fiziksel özelliklerini (vücut ağırlığı, BKİ, biceps, triceps, subscapula) olumlu yönde etkilemiş ve motor performanslarını pozitif yönde arttırmıştır.

Aydın (2010) yaptığı araştırmasında amaç, okul öncesi dönem çocuğuna gerekli bilgi, beceri, tutum ve değer yargılarını kazandırmada uygulanan programın ve okul öncesi öğretmeninin önemini vurgulamaktır. Araştırmanın genel amacı, Kars ili ve ilçelerinde görev yapan okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programına yönelik görüşlerinin incelenmesidir.

Araştırma, betimsel bir alan araştırmasıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Uzun (2007) tarafından geliştirilmiş anket kullanılmıştır. Analiz işleminde kay-kare test tekniği kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri, çalıştıkları kurumun türü, en son mezun oldukları bölüm, mesleki kıdem ve sınıfta bulunan öğrenci sayısı değişkenlerine göre incelenmiş ve ankette bulunan maddelerin bu değişkenlerle ilişkisi olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin çoğu anaokullarında çalışmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler ağırlıklı olarak okul öncesi öğretmenliği mezunudur. Öğretmenlerin çoğunun mesleki kıdemi 0-5 yıl arasındadır. Öğretmenlerin görev yaptığı sınıflardaki çocuk sayısı ağırlıklı olarak 16-20 arasındadır. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programını uygulama konusundaki görüşleri araştırmanın 2. alt problemindeki değişkenlerle karşılaştırıldığında; bu görüşleri ile anketin 18 (Eğitim ortamını hazırlarken, sınıf dışındaki ortamları da göz önünde bulundururum), 20 (Etkinliklere başlamadan önce gerekli güvenlik önlemleri alırım), 25 (Eğitim etkinlikleri sırasında, bireysel çalışmalarla küçük-büyük grup çalışmalarına dengeli olarak yer veririm, 26 (Seçilen eğitim etkinliklerini, çocuğun yaşantılarından yararlanarak oluştururum), 36 (Planda yer alan etkinliklerin sıralarını değiştirebilirim ve fırsatları değiştirerek farklı çalışmalara yer veririm), 39 (Doğru, açık, yalın ve anlaşılır Türkçe kullanırım), 43 (Öğrencilerin evlerine ziyaret yaparım) ve 45 (Gezi gözlem etkinlikleri planlarım) maddeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öztürk (2009)'ün çalışması, okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların fiziki gelişim ve fiziki uygunluk düzeylerinin, atletizm ve halk oyunları eğitim modellerinin aracılığı ile geliştirilmesine katkıda bulunmak ve hangi eğitim modelinin daha iyi olduğunu saptamak amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılan 5 ve 6 yaş aralığındaki çocuklar 20' si deney (atletizm), 20'si deney (halk oyunları), 20' si kontrol grubu olmak üzere toplam 60 kişiden oluşmaktadır. Deney gruplarına 4 ay boyunca haftada 3 gün 40 dk süreyle alanları ile ilgili eğitim uygulanmıştır. Kontrol grubu günlük okul öncesi eğitim programına devam etmiştir. Değerlendirme her çocuk için ayrı ayrı 5 antropometrik (boy uzunluğu, vücut ağırlığı, oturarak boy, kulaç uzunluğu, bacak uzunluğu) ve 5 motor özelliklerini kapsayan (denge, esneklik, durarak uzun atlama, sağ

ve sol el pençe kuvveti, disklere dokunma) testler uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda; atletizm grubunun, ön-son test; boy, kilo, kulaç uzunluğu, oturma yüksekliği, durarak uzun atlama, sol el pençe kuvveti, sağ el pençe kuvveti, dengede durma süresi, disklere dokunma süresi ve oturarak uzanma mesafesi ölçüm değerlerinde, 4 ay çalışma süresi sonrası yapılan istatistik analizler sonucunda okul öncesi çocuklarının atletizm ve halk oyunlarına yönelik eğitim çalışmalarında fiziksel gelişim ve fiziksel uygunluk niteliklerinde mutlak gelişim değerleri artarken kontrol grubundaki çocukların mutlak gelişim değerleri düşük olduğu saptanmıştır.

Akkaya (2009)'nın araştırması, 2006-2007 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan Okul Öncesi Eğitim Programını, okulöncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, betimsel bir araştırmadır. Kayseri ili merkez ilçelerde, resmi bağımsız anaokulu, kız meslek lisesine bağlı anaokulu ve ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapan 152 okulöncesi öğretmeni, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekilde özetlenmiştir: Öğretmenlerin çoğunluğunun bir amaç ve kazanımın yıllık plana alınma sıklığına, çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve eğitim gereksinimlerini göz önünde tutarak karar verdikleri, amaç ve kazanımlar seçilirken, seçilen amaç ve kazanımın birden fazla gelişim alanına hizmet etmesine dikkat ettikleri; programda konuların amaç değil araç olduğuna, yaratıcılığın ön planda olduğuna ve geliştirilmeye açık olduğuna katıldıkları; eğitim ortamı hazırlanırken, sınıf dışındaki ortamları da göz önüne alınarak düzenleme yaptıkları, eğitim etkinliklerini çocuğun yaşantılarından yararlanarak oluşturdukları; programın öğretmenin kendisini, öğrencilerini ve programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmediği, programda verilen ölçme ve değerlendirme örneklerinin yeterli olmadığı görüşlerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Okulöncesi Eğitim Programının “Amaç ve Kazanımlar, İçerik, Eğitim Durumları ve Değerlendirme” boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları ve mezun oldukları okul türüne, meslekteki kıdemlerine, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği, öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Günebakan vd. (2009)'ın çalışmasının amacı, 3-4 yaş grubu okul öncesi eğitim kurumundaki çocuklarda 8 haftalık düzenli hareket eğitimi programının, koordinasyon, denge ve esneklik özellikleri üzerine etkisini saptamaktır. Çalışmada gözlem ve deney grubuna ön ve son test uygulanmıştır. Koordinasyon becerisinin belirlenmesi için koordinasyon testi, dengenin belirlenmesi için flamingo denge testi, esnekliğin belirlenmesi için otur-eriş testi uygulanmıştır. Çalışmada ön ve son test farkı karşılaştırılmasında Wilcoxon testi, kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney grubunun esneklik ve dengede $p<0,01$, koordinasyonda $p<0,05$ düzeyinde fark bulunmuştur. Kontrol grubunda ise esneklikte $p<0,05$ düzeyinde anlamlı fark varken diğer özelliklerde fark bulunamamıştır.

Kırıcı (2008)'nin yaptığı araştırmanın amacı, özel okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocuklara yönelik uygulanan 8 haftalık hareket eğitiminin çocukların motor performanslarını etkileyip etkilemediğini bulmaktır. Çalışmaya İzmir'de Milli Eğitim Bakanlığı'na ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı rasgele seçilmiş sekiz (8) özel okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 240 öğrenci katılmıştır. Hareket eğitimi uygulayan grup (deney grubu $n=120$) ve hareket eğitimi uygulamayan grup (kontrol grubu $n=120$) ailelerinin ve devam ettikleri eğitim kurumlarının izniyle gönüllü olarak çalışmaya katılmışlardır. Çalışmada veri toplama yöntemi olarak okulöncesi çocukların motor performanslarını ölçmek amacıyla Morris, Atwater, Williams ve Wilmore'un (1980) geliştirdikleri motor performans test protokolü kullanılmıştır. Test protokolü; çabukluk, durarak uzun atlama, tek ayak üzerinde dengede durma, tenis topu fırlatma, sürat koşusu ve yakalama olmak üzere 6 unsurdan oluşmaktadır. Çalışma dört aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. 1. Pilot Çalışma 2. Ön Test, 3. Hareket Eğitimi, 4. Son Test. Çalışmada çocukların temel motorik gelişim seviyeleri göz önüne alınarak hazırlanan hareket eğitimi, haftada 5 gün, günde 50 dakika olmak üzere (10 dk. genel ısınma, 15 dk. lokomotor hareket eğitimi, 15 dk. Manipülatif hareket eğitimi, 10 dk. bitiriş ve soğuma) 8 hafta süresince deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubu ise olağan programlarını uygulamışlardır. Elde edilen verilerin aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız ve bağımsız gruplar t-testi ile kontrol edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, her grubun kendi öntest değerleri ile

son test değerlerinin karşılaştırılması sonucunda; hareket eğitimi uygulayan grubun tüm değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hareket eğitimi uygulamayan grubun ise tenis topu fırlatma performansı dışındaki performans değerleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Grupların son testlerin karşılaştırılması sonucu gruplar arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Hareket eğitimi 4–6 yaş çocukların çabukluk, tek ayak üzerinde dengede durma, tenis topu fırlatma, durarak uzun atlama, yakalama ve sürat koşusu performanslarını pozitif yönde geliştirmiştir. Erkek ve kız çocuklar arasında hareket eğitimi alan ve almayan grupların sadece durarak uzun atlama testinde anlamlı bir farka rastlanırken bu farklılık, deney grubunda kızlar lehine, kontrol grubunda ise erkekler lehine bulunmuştur. Sonuç olarak hareket eğitimi 4–6 yaş çocukların motor performanslarını pozitif yönde artırdığı belirlenmiştir.

Bayazıt vd. (2007)'nin yaptıkları çalışmada, okulöncesi eğitim kurumlarında yaptırılan rekreatif etkinliklerin çocukların sosyal gelişim ile güven duygusu gelişimine etkisinin incelenmesi amaçlamışlardır. Verilerin toplanması amacıyla; Kocaeli ilinde bulunan İlgievi Anaokulu (21 çocuk), SSK Kreşi (22 çocuk) ve İlk Adım Anaokulu (9 çocuk) olmak üzere üç ayrı okulda 5-6 yaş grubundan oluşan toplam 52 çocuğa öğretmenleri eşliğinde anket yapılmıştır. Çocukların yaşlarına uygun olarak haftada üç gün günde 40 dakika olmak üzere toplam 12 hafta süreyle yaratıcı drama, eğlenceli atletizm çalışmaları, step, dart, bowling gibi rekreatif etkinlikler uygulanmıştır. Etkinlikler sonrasında elde edilen sonuçlar, 'gözlem' tekniklerinden biri olan 'vaka' (olay) kaydı tekniği ile raporlandırılmıştır. Veriler, her okulda 3 gözlemci tarafından kaydedilmiştir. Aynı gruba belirtilen süre tamamlandıktan sonra, araştırmacılar tarafından geliştirilen toplam 22 soruluk anket uygulanmıştır. Ölçme aracına göre değerlendirilen çocukların; %86.5'i kendini daha rahat ifade eden, %86.5'i kendisinden küçüklere, sevgi ve ilgi gösteren, %86.5'i yetişkinlerin yönettiği grup oyunlarına katılmaktan zevk alan, %88.5'i diğer çocuklarla oyun oynamayı seven, %86.5'i etkinlikler esnasında sırasını bekleyen, %84.6'sı övgüden hoşlanan, %80.8'i topluluk önünde rahatlıkla konuşabilen, %88.5'i yeteneklerini etkinlikler sayesinde geliştirebilen, %86.5'i etkinlikler aracılığıyla yaratıcılıklarını geliştirebilen, %84.6'sı kendine ait farklı özellikleri görerek kendini tanımaya çalışan, %78.8'nin kendine olan

güvenini arttıran, %88.5'i tek başına hareket etmeyi öğrenen bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur.

Uzun (2007)'ün araştırması, 36-72 aylık çocuklar için hazırlanmış olan ve 2002-2003 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan Okul Öncesi Eğitim Programı'nı, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, betimsel bir alan araştırmasıdır. Malatya İli Belediye Sınırları içindeki, MEB'e bağlı, bünyesinde anasınıfı bulunan 36 resmi ve özel ilköğretim okulu ve altı anaokulunun altı yaş düzeyi sınıfındaki 63 okul öncesi öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırmada evren üzerinde çalışılmış ve veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgileri ve okul öncesi eğitim kurumunun demografik bilgileri ile ilgili dört soru; ikinci bölümünde ise Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik kırk beş madde bulunmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde frekans ve yüzde (%), varyans analizi ve non- parametrik testler gibi istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir; okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun çocuk gelişimi ve eğitimi veya okul öncesi öğretmenliği mezunu olduğu, birçoğunun görevinde kıdem olarak ilk beş yılının içinde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının genellikle orta düzey sosyo-ekonomik bölgelerde bulunduğu, öğrenci sayılarının 21-30 arasında olduğu ve sınıflarda büyük oranda öğrenci yoğunluğu yaşanmadığı saptanmıştır. OÖEP'nin uygulanmasında, okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunlukla, eğitimi planlarken veya uygularken OÖEP'ndeki hedeflerden uygun olanları seçtiklerini, çocukların sorumluluk almalarına ve aldıkları sorumlulukları yerine getirmede çocuklara destek olduklarını, çocukların yaratıcılıklarını öne çıkarma ve destekleme konusunda ve liderlik özellikleri taşıyan çocukların bu özelliklerinin desteklenmesi ve diğer çocukların da liderlik özelliklerinin ortaya çıkarılması konusunda etkinlikler yapıldığı saptanmıştır. Buna karşılık, programın uygulanmasında, eğitim ortamının hazırlanmasında sınıf dışı ortamları ve imkanları göz önüne alma konusunda, eğitim öğretim materyallerinin sınıfta hazır bulundurulmasında, konuların çocuğun çevresel ve bireysel gereksinimlerini karşılayacak şekilde seçilmesinde, okul öncesi öğretmenlerinin sınırlılıklarla karşılaştıkları görülmüştür.

Ünal Gürocak (2007) yaptığı çalışmada, anasınıfına devam eden 60–72 ay çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma 2006–2007 eğitim öğretim yılında Bolu il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki okullarda yürütülmüştür. Çalışmaya toplan 165 çocuk dâhil edilmiştir. I. aşamada; alt problemlerde yer alan yaş, cinsiyet, okulöncesi eğitime devam süresi, sosyo-ekonomik düzey ve ailelerin demografik özelliklerini belirlenmesine ilişkin bir anket kullanılmıştır. II. aşamada; anket sonuçlarına göre belirlenen örneklem grubundaki çocuklara Denver Gelişim Değerlendirme Testi uygulanarak dil ve ince motor gelişim düzeyleri belirlenmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin dil gelişimlerinin, ailelerinin ekonomik düzey değişkenine göre farklılık olduğu, ince motor gelişimlerinde fark olmadığı bulunmuştur. Yapılan çalışma sonucunda; dil gelişimi ve motor gelişimin yaş ve cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Kerkez (2006)'nin yaptığı çalışmanın amacı; 12 haftalık oyun ve egzersiz programının kurum bakımı altında bulunan dezavantajlı çocuklarla, ailesi tarafından bakılan ve anaokuluna gönderilen 5-6 yaş grubu çocukların fiziksel ve motor gelişim düzeyleri üzerindeki etkililiğinin araştırılmasıdır. Araştırmaya Trabzon Fatih ve Giresun Çocuk Yuvasından 47 çocuk ile Trabzon il merkezinde ailesinin yanında kalan ve anasınıfına devam eden 105 çocuk olmak üzere toplam 152 çocuk denek olarak katılmıştır. Anaokulu ve Yuva'da bulunan çocuklar tesadüfi yöntemle deney ve kontrol grubu olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. Tüm deneklere; boy, kilo, BKİ, uzunluk, genişlik, çevre ve vücut yağ yüzdesi ölçümleri ile Toplam Motor Gelişim Testi (TGMD) ve kişisel bilgilerle sosyo-ekonomik düzeyin belirlenmesine yönelik anket uygulanmıştır. Deney grubunda bulunan çocuklar, 12 hafta süreyle, haftada 2 gün 45'er dakikalık toplam 24 seans oyun ve egzersiz programına katılmıştır. Egzersiz programı sonunda tüm deneklere son-test uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin analizinde K-S normallik testi, bağımsız t testi, kovaryans analizi ve tekrarlı ölçümler varyans analizi yapılmıştır. Çalışma sonuçları ilk ölçümlerde kurum bakımı altındaki çocukların fiziksel ölçümlerden boy, kilo, büst ve bacak uzunluğu, omuz ve kalça genişliği, baş ve uyluk çevresi, derialtı yağ ortalamalarının, ailesinin yanında kalan ve anaokuluna giden çocuklardan istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğunu

göstermiştir. Motor testlerin tümünde yuvada kalan çocukların ortalamaları, anaokuluna giden çocuklardan daha düşük bulunmasına karşın farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. 12 hafta süreyle uygulanan oyun ve egzersiz programının ardından yapılan son test sonuçları; deney gruplarının ortalamalarının bazı fiziksel ölçümlerde ve motor testlerin tümünde kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğunu göstermiştir. Bu araştırma sonuçları oyun ve egzersiz programının etkililiğini ortaya koymanın ötesinde, özellikle kurum bakımı gibi olumsuz çevre şartlarından etkilenen dezavantajlı çocukların fiziksel ve motor özelliklerinin normal standartlara ulaştırılmasında, fiziksel aktivitelerin önemini bir kez daha göstermektedir.

Şıvgın (2005)'in araştırmasının amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan programa ilişkin görüşlerini saptamaktır. 2004-2005 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Denizli il merkezinde bulunan 34 okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan toplam 114 öğretmene ait veriler, programı değerlendirmeye yönelik olarak geliştirilen Program Değerlendirme Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Formu aracılığıyla elde edilmiştir. Ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri alınırken, çalıştıkları okul türü, en son mezun oldukları okul ve kıdem yılları bağımsız değişken olarak alınmış ve değişkenlerle öğretmen görüşleri arasındaki ilişkiler saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada grup ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı “t testi”, ve “tek yönlü varyans analizi” teknikleri kullanılarak test edilmiştir. Elde edilen bulgular kısaca şöyledir: Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile okul öncesi eğitim programının eğitim durumları ve planlama ve programın genel olarak değerlendirilmesi ile ilgili görüşleri açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Burada en düşük puanın resmi bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlere ait olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin en son mezun oldukları okul ile okul öncesi eğitim programının, aile katılımı ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Ön lisans mezunu öğretmenlerin puanları daha düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin kıdem yılları ile okul öncesi eğitim programının değerlendirme ögesi ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puanları, en düşük puan olarak bulunmuştur.

Kök vd. (2005) okul öncesi eğitimin, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri üzerindeki etkisini inceledikleri bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada ilköğretim birinci sınıflarda öğrenim gören 425 öğrenci örnekleme alınmıştır. Araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanan ve ön uygulamaları yapılan 67 maddelik gözlem formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Verilerin analizleri sonucunda; psiko-sosyal, dilsel, psiko-motor ve bilişsel gelişim özellikleri bakımından, okul öncesi eğitimi almış olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha iyi durumda oldukları bulunmuştur. Ancak cinsel gelişim özellikleri açısından öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler arasında psiko-motor gelişim özellikleri açısından bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak t testi analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Çalışmada ayrıca okul öncesi eğitim alan öğrencilerin psiko-motor gelişim özellikleri açısından daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgulara göre okul öncesi eğitimin öğrencilerin psiko-motor gelişim özellikleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Dursun (2004) gerçekleştirdiği araştırmasında, okulöncesi 6 yaş grubunda uygulanan özel beden eğitimi programının çocukların motor beceri erişileri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya, 2002-2003 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokuluna devam eden 6 yaş grubundan 54 öğrenci katılmıştır. İki gruba yürütülen araştırmada kontrol grubunda 26, deney grubunda 28 çocuk yer almıştır. İşlem süresince kontrol grubu, anaokulunda 6 yaş için yürütülen okul öncesi programa devam ederlerken, deney grubu beden eğitimi etkinliklerini özel hazırlanmış programla yürütmüştür. Motor beceri düzeylerinin ölçümünde Morris ve ark. (1980)'nin geliştirdikleri denge, sürat, çeviklik, top fırlatma, top yakalama, durarak uzun atlama motor becerilerinin değerlendirildiği motor performans testi kullanılmıştır. Veriler, kovaryans analizi ile test edilmiş, gruplar arasında, denge, sürat, çeviklik, top fırlatma, top yakalama, durarak uzun atlama becerilerinde deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. 6 yaş çocukların motor beceri düzeylerinde cinsiyetlerine göre tenis topu fırlatma becerisinde anlamlı fark bulunurken, diğer motor becerilerde cinsiyetler arasında fark bulunmamıştır. Sonuçta, 6 yaş grubu çocuklara uygulanan özel beden

eğitimi programının uygulamayan gruba göre temel motor gelişimlerini olumlu yönden etkilediği ve cinsiyete bağlı olarak ortaya çıkan değişimlerin benzer olduğu bulunmuştur.

Şen (2004)'in çalışmasının amacı; hareket eğitimi programının çocuklarda motor gelişimi etkileyip etkilemediğinin araştırılmasıdır. Çalışmanın evrenini Türkiye’de spor ile uğraşan 4-6 yaş arası sporcular, örneklem grubunu Hacı Sabancı Anasınıfı’nda öğrenim gören 4-6 yaş grubu 40 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere 12 hafta süre ile hareket eğitimi programı uygulanmıştır. 12 haftalık antrenman programı öncesinde ve sonrasında hem kontrol hem deney grubuna çocuk motor performans testi (Morris ve ark., 1980) uygulanmıştır. Veriler ortalama ve standart sapmalar verilerek özetlenmiştir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu arasında son test bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya deney grubu olarak katılan öğrencilerin ön test – son test karşılaştırılmasında son test puanları lehine, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, hareket eğitimi programının, 4-6 yaş grubu öğrencilerin motor gelişim düzeylerinde anlamlı farklılığa neden olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda, hareket eğitimi programının çocuklarda motor gelişim üzerinde olumlu yönde etki ettiği saptanmıştır.

Özmen (2004)'in yaptığı çalışmada Okulöncesi Eğitim Kurumlarında görev yapan öğretmenlerin hareket eğitimi konusuna yaklaşımları ve bu konudaki bilgi ve beceri düzeylerini ortaya çıkarma amaçlanmıştır. Araştırmada yer alan okulöncesi eğitim kurumlarında varolan oyun alanlarını, materyallerini ortaya çıkartma, hareket eğitimi etkinliklerinin işlevsel olarak nasıl düzenlendiğinin saptanması hedeflenmiştir. Hareket eğitimi uygulamalarının işlevsel olarak kullanılmasında, planlanmasında, öğretim yöntemlerinin, öğretmenin öğrenim düzeyinin, meslekteki kıdeminin, mesleki kaynakları izlemesinin etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmada Eskişehir ilinde bulunan 86 İlköğretim okulundaki 139 anasınıfı öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre okulöncesi eğitim kurumlarındaki etkinlik alanları ve araç-gereçlerin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Diğer bir sonuca göre anasınıfı öğretmenlerinin %56.8'inin Anaokulu Öğretmenliği Önlisans mezunu olduğu, %53.2'sinin hareket eğitimi uygulamalarına bir haftada 5 ders saati ve üzerinde

bir zaman ayırdıkları, hareket eğitimi uygulamalarında şarkılı oyunlar, ritim ve danstan yeteri kadar yararlandıkları, bunun aksine drama- pandomim ve halkoyunlarından yeteri kadar yararlanmadıkları ve araştırma grubunun %38.1'nin mesleki yayınları takip etmediği görülmektedir.

Korkmaz ve Erol (2004)'un yaptıkları çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarının çocuğun spor yapma bilincine katkıda bulunup bulunmadığını, beden eğitimi aktivite/erinin hangi düzeyde yapıldığının incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Bursa'da bulunan Milli eğitime bağlı 8 anaokulu oluşturmaktadır. Bu okullarda çalışan 68 okul öncesi öğretmenin programları 5-6 yaş gurubunda hareket eğitimi ve beden eğitimi uygulamaları açısından 3 ay boyunca ders yaptıkları esnada daha önce yetiştirilmiş 60 okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencileri tarafından gözlenmiştir. İnceleme sırasında araştırmacılar tarafından hazırlanmış gözlem formları kullanılmıştır. Öğretmenlerin Bulgaristan ve Türkiye'de eğilim almalarına göre programları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genellikle sınıf içi oyunları tercih ettikleri, oyunlar esnasında çocukların büyük kas becerileri ile kas koordinasyon ve denge hareketlerine yer verdikleri saptanmıştır. Ancak, oyunlarda top, ip vb. materyaller kullanmadıkları, bahçe ve dış mekanları tercih etmedikleri bulunmuştur. Temel becerilerin geliştiği ve sportif oyunların oynanabileceği 5-6 yaş dönemidir. Araştırmaya konu olan sadece 2 öğretmenin sportif oyunlar oynattığı, öğretmenlerin uygulamalar esnasında sporun yararlarından bahsetmedikleri, sabah ve öğleden sonra eğitim yapan bu kurumlarda cimmastik çalışmalarına çok az yer verildiği gözlenmiştir. Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin bu konuda daha fazla bilinçlendirilerek sportif etkinliklere zaman ayırmaları sporun insan sağlığı açısından öneminin yaratıcı drama çalışmaları da kullanılarak çocuklara öğretilmesi ve çocukların temel spor eğitimi almaları sağlanmalıdır.

Kerkez (2004) yaptığı bir başka çalışmada, geliştirilmiş Oyun-Egzersiz Programının (OEP) 5-6 yaş grubu anaokulu çocuklarında lokomotor becerilere etkisinin araştırılmasıdır. Çalışmaya Trabzon il merkezinde bulunan 3 farklı anaokulundan toplam 105 denek (54 kız-51 erkek) katılmıştır. Locomotor becerilerin ölçülmesinde TGMD-2 (Kaba Motor Gelişim Testi) uygulanmıştır. Testin lokomotor alt testleri; koşu,

durarak uzun atlama, sıçrama, yana kayma, galop ve seksektir. İlk testlerin tamamlanmasının ardından denekler, seçkisiz atama yoluyla deney (n=57) ve kontrol (n=48) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki çocuklar 14 kişilik gruplar halinde 12 hafta süreyle, haftada 2 kez 45 dakikalık toplam 24 seans OEP'ye katılmıştır. OEP, 5-6 yaş grubu için tavsiye edilen temel lokomotor, obje kontrol, denge, eksensel beceri, ritm çalışmaları ile bu hareketleri içeren oyunlardan oluşmuştur. OEP uygulaması sonunda tüm deneklere son-test uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin analizinde bağımsız gruplarda t testi, tekrarlı ölçümlerde varyans analizi ve tanımlayıcı istatistik uygulanmıştır. Analiz sonuçları deney grubundaki çocukların lokomotor becerilerinin kontrol grubuna oranla istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha olumlu gelişme kaydettiğini göstermiştir.

Demirdalıc (2003)'ın araştırması Çorum il merkezinde okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin oyun etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme, oyuncak seçimi ve kullanımı becerilerini incelemek amacıyla planlanmıştır. Çorum il merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan 95 öğretmenin tamamı araştırmanın örnekleme alınmıştır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket formuna bağlı kalınarak örneklem grubuna karşılıklı görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Çorum il merkezinde okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenim düzeyi ve meslekteki kıdeminin oyun etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve oyuncak seçimi, kullanımı becerileri üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin çocuklara yönelik ilgi köşeleri hazırladıkları ancak sanat ve geçici köşe hazırlamaya gereken önemi vermedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin genel olarak oyun etkinliklerine bir saat süre ayırdığı, bu süreyi belirlerken çocukların ilgi ve gereksinimlerini, günlük etkinlik programına uygunluğunu, planlanan oyunun özelliğini dikkate aldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin oyun etkinliklerini halihazırdaki kaynaklardan yararlanarak planladıkları belirlenmiştir. Oyun etkinliklerini planlarken oyunla ilgili eğitimsel amaç belirledikleri, oyunları sırasında araç-gereç kullanmayı tercih ettikleri, oyun etkinliklerinde müzik çalışmalarına yer verdikleri görülmüştür. Öğretmenler sınıflarında kullanılmak üzere bazen oyun materyalleri ve oyuncak hazırladıkları, genelde oyuncak satın aldıkları, satın alırken de dikkat edilmesi gereken noktalara dikkat ettikleri saptanmıştır.

Cömert (2003)'in yaptığı araştırmanın amacı; okulöncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerinin alınması, öğretmenlerin programa ilişkin uygulamalarının gözlenmesi ve gözlem bulguları ile görüşlerinin arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere "öğretmen anket formu" ve "gözlem formu" geliştirilmiştir. Anket formu, araştırmanın evren ve örneklemini oluşturan Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı tüm özel ve resmi anasınıflarında çalışan toplam 201 öğretmen ve usta öğreticiye uygulanmıştır. Oranlı örnekleme yolu ile seçilerek gözlenen toplam 91 öğretmen ve usta öğreticinin programa ilişkin uygulamaları geliştirilen gözlem formuna işaretlenmiştir. Öğretmenlerin programa ilişkin uygulamalarının tespit edilmesi amacıyla doldurulan gözlem formlarından elde edilen verilerin frekans ve yüzde tabloları oluşturulmuştur. Program hakkındaki öğretmen görüşleri ile uygulamalarının arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentlar Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgu ve yorumlara göre öğretmenlerin M.E.B. 2002 yılı o.ö.e. programı ile ilgili görüşlerinde çok büyük olumsuzlukların bulunmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte birkaç basamağında sorunların olduğu ve bazı değişkenler bakımından anlamlı görüş farklılıklarının olduğu sonucuna varılmıştır. Böylelikle programın bu yönlerden (içerik, aile katılım çalışmaları, öğretim yöntemleri, değerlendirme) yeniden ele alınarak geliştirilmesi, öğretmenlerin bu konularda bilgilendirilmesi önerilmiştir.

Uşun ve Cömert (2003)'in yaptıkları araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını ve bu programlara katılmaya yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiş olup, Çanakkale il genelinde, (94) okul öncesi eğitim kurumu ve bu kurumlarda görevli toplam 105 öğretmen araştırmanın çalışma evrenini oluşturmuştur. Öğretmenlere verilen anketlerin 90'ı geri dönmüştür. Araştırmanın bazı temel bulguları şunlardır: 16-20 yıl arası kıdeme sahip okul öncesi öğretmeni, daha önceki yıllarda düzenlenen hizmet içi eğitim programlarına diğer gruplara oranla daha fazla daha çok katılmışlardır. Öğretmenlerin en yüksek katılım oranı ile katılmayı istedikleri ilk üç hizmet içi eğitim programı öncelik sırası ile; Çocuk Ruh Sağlığı; Yaratıcı Etkinlikler ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kullanılan Planlar' dır. Öğretmenlerin en yüksek oranda katılmak

istedikleri “Çocuk Ruh Sağlığı” programı tercihleri ile, daha önce hizmet içi eğitim alıp almama durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Arıkan (2002)’ın araştırması, Ankara'daki resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan fiziksel aktivite programlarının belirlenmesi ve bazı önerilerin geliştirilmesi üzerine kurgulanmıştır. Araştırma 114 özel ve 70 resmi okul öncesi eğitim kurumunda olmak üzere toplam 184 okulöncesi eğitim kurum üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verilerini toplamak amacıyla uzman görüşlerine başvurularak oluşturulan gözlem formu birebir görüşmeler yoluyla cevaplanmış ve frekans dağılım tabloları ile yüzde dağılımları tablolastırılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda; özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarının programlarında, tamamının fiziksel aktiviteye yer verdiği, fiziksel aktivite ile ilgili programların belirlenmesinde kurum yöneticilerinin ve uygulanmasında üniversitelerin çocuk gelişimi bölümü mezun kişilerin aktif rol aldığı. Beden eğitimi bölümü mezunlarının daha az katıldığı tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel aktiviteler sırasında kullandıkları materyallere bakıldığında en fazla top materyalinin olduğunu, aktiviteler sırasında kullanılabilecek ip, çember, minder gibi malzemelerin az olduğu belirtmiştir.

Aytekin (2001) okul öncesi dönemde oyunun çocuk gelişim üzerine etkilerini araştırmak üzere 50 anasınıfı öğretmen ve 400 anasınıfı öğrenci velisi üzerinde yapmış olduğu tez çalışması sonucunda; okul öncesi dönemde oynatılan oyunların bir program dâhilinde ve alanında uzman kişiler tarafından oynatıldığı takdirde çocuk gelişiminde önemli etkilere sahip olduğunu, çocukların gelişimi için oynatılan oyunlar bir süre dâhilinde oynatılması gerektiğini, oyun alanlarının temiz olması, kurumların araç ve gereç yönünden yeterli duruma getirilmesi gerektiği, oyun etkinliklerinin sıkıcı olmaması, güç, karmaşık, yorucu, fazla kurallı ve gereğinden çok ciddiyet isteyen oyunlar olmaması gerektiği ifade edilmiştir.

Çağlak (1999)’ın araştırması, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaşları arasındaki çocukların enerji kavramı gelişimine "Beden Eğitimi Etkinlikleri"nin etkisini test etmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla 1998 yılında araştırmacı tarafından "Enerji Kavramı Testi" geliştirilmiştir Testin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

yapılmıştır. Yine araştırmacı tarafından "Enerji kavramı" gelişimi için "Beden eğitimi etkinlikleri programı" geliştirilmiştir. Deneme modeli kullanılarak yapılan araştırmanın örneklemini Üsküdar Hazerfen Ahmet Çelebi İlköğretim Okulu Anasınıfına devam eden 20'si kontrol ve Şeyhli İlköğretim Okulu Anasınıfına devam eden 20'si deney grubu olmak üzere toplam 40'in çocuk oluşturmaktadır. Öntest sonuçlarından sonra, 10 gün süren bir eğitim programı uygulanmış daha sonra alınan veriler değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda enerji kavramı testinin geçerli ve güvenilir bir test olduğu ve beden eğitimi etkinliklerinin yer aldığı programın bu kavramın geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. 5-6 yaş genel deney-kontrol grupları enerji kavramı toplam puanlar ve tüm alt ölçekler için sontest sonuçlarına bakıldığında deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Bu sonuç 5-6 yaş grubu çocuklarda enerji kavramı eğitiminde, beden eğitimi etkinliklerinin geleneksel eğitime göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

2.2.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Sevimli-Çelik ve Johnson (2013)'ın yaptıkları çalışmada; 149 okul öncesi öğretmeni tarafından sınıflarındaki fiziksel etkinlik uygulamaları ile ilgili anket doldurmuşlardır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin büyük kısmı okul öncesi dönemde fiziksel etkinliği desteklemektedir. Bununla birlikte, fiziksel etkinliği öğretmeye dair sınırlı bilgiye ve az miktarda yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin %61'i bu konudaki bilgilerinin ve yeterliliklerinin sınırlı olduğunu bilincinde olduğunu ve erken çocukluk döneminde fiziksel etkinlik ile ilgili profesyonel gelişim olanaklarına ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışma erken çocukluk eğitiminin ihmal edilen alanında, düzenlenmiş programlamaya ihtiyaç olduğunu belirtmektedir.

Vidoni ve Ignico (2011)'nın çalışmasının amacı desenlenen girişimlerin tanımlanması: 1. Beden eğitimcilerin profesyonel hazırlığı süresince fiziksel etkinlikte erken çocuklara hizmet etmek, 2. Okul öncesi öğretmenlerine günlük ders planlarında nitelikli fiziksel etkinlik deneyimleri sunmaya yardımcı olmaktır. Yerel bir okul öncesi

kurumdan çocuklar, 60 dakikalık fiziksel etkinlik programına katılmaları için üniversite kampüsüne getirilmişlerdir. Temel hareket becerileri ve hareket kavramları bu programın temel öğretimini oluşturmuştur. Bununla birlikte, üniversite eğitmenleri okul öncesi öğretmenlerine hareket becerilerinin ABC 'si hakkında (denge, koordinasyon ve çabukluk) temel bilgiler sunmuşlardır. Okul öncesi öğretmenleri günlük ders planlarında fiziksel etkinlikleri nasıl kullanacakları hakkında bilgi almışlardır.

Goodway vd. (2010) çalışmalarında cinsiyet ve bölge farklılıklarının nesne kontrolü ve yer değiştirme beceri gelişimine etkisini incelemiştir. Katılımcıların 275'i Afrika asıllı Amerikan ve 194'ü güneydoğu İspanya ırkından, dezavantajlı okul öncesi öğrencisidir. Öğrencilerin hepsi TGMD ile değerlendirilmiştir. 2 cinsiyet (kız, erkek) ve 2 bölge (ortabatı, güneydoğu) değişkenlerinin analizleri, nesne kontrolü ve yer değiştirme hareketi yüzdelik derecesine göre yürütülmüştür. Ortabatı ve güneydoğu okul öncesi öğrencilerinin her ikisinde de, nesne kontrolü gerektiren ve yer değiştirme becerilerinde gelişimsel gecikme vardır. Cinsiyet ve cinsiyet- bölge etkileşiminde nesne kontrolü gerektiren beceriler açısından önemli bir fark vardır. Ortabatı ve Güneydoğu'da erkek öğrenciler, kızlardan nesne kontrolü gerektiren becerileri daha iyi yapmaktadırlar. Yer değiştirme becerilerinde ise bölge değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmuştur, ortabatıdaki okul öncesi öğrencileri yer değiştirme becerilerinde daha iyi bulunmuştur.

Sevimli (2008)'nin aile ve anaokulu yöneticilerinin okul öncesi eğitimde hareket eğitimi hakkındaki görüşleri ve okullarda uygulanan hareket eğitimi etkinliklerini incelenmeyi amaçladığı çalışmaya, rastgele seçilmiş, Çankaya ilçesine bağlı 8 özel anaokulu yöneticisi ve bu okullara devam eden 21 çocuğun ailesi katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi metodu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri analizinde içerik çözümlemesi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda planlanmış oyun ve hareket etkinliklerinin ailelerin okul seçimi üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı ve ailelerin okul programlarının planlanmasında karar mekanizması olmadığı sonucuna varılmıştır. Yapılandırılmış oyun ve hareket etkinlikleri, hem okul yönetimleri hem de aileler tarafından akademik ders olarak görülmeyip, serbest oyun olarak algılandığı, oyun ve hareket etkinliği olarak sunulan etkinliklerin gelişimsel

olarak çocukların temel hareket becerilerini geliştirici olmaktan uzak, belirli sporlara yönelik etkinlikler olduğu saptanmıştır. Genel olarak aileler ve okul yönetimleri anaokullarında fiziksel gelişime bağlı olarak belirli sporlara yönelik etkinliklerin programlarında yer almasını istemişlerdir. Son olarak her iki grup da okullarda çocukların rahat bir şekilde oynayabilecekleri daha büyük mekanlara ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Sonuç olarak, aileler ve okul yönetimleri anaokulu hareket eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip değiller, bu yüzden de her iki katılımcı grubun da alanında uzman kişiler tarafından hazırlanan seminer ya da uygulamalı çalışmalar yolu ile konu hakkında bilgi düzeylerinin arttırılmaya ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir.

Hands ve Martin (2003)'in örnek olay incelemesi kullanarak sunulan çalışmalarında, sınıftaki çocuklarda temel hareket beceri programlarının uygulamasında öğretmenleri desteklemek için desenlenen yeni öğretim kaynağının etkisi sunulmuştur. Erken çocukluk ortamlarının birçoğunda örnek olay incelemeleri öğretmenler ve çocuklarla birlikte yapılmıştır. Programın çocukların güven seviyelerine, temel hareket becerileri bilgisine ve bireysel etkinlik seviyesine etkisi sunulmuştur. Çalışmada bilgiler doğrudan gözlem metotları, gözlem kayıtları ve anketler yoluyla toplanılmıştır. Bulgular, çocuklarda fiziksel etkinlik düzeyinin, temel hareket becerileri hakkında güven ve bilginin arttığını göstermiştir. Çocukların %94'ü dışarıda yapılan oyun zamanları ve oyun oynamak için olumlu oldukları, kendilerini atma, yakalama, koşma ve sıçramada iyi buldukları ve koşmada mutlu hissettikleri belirlenmiştir. Enteresan olarak, çocukların bir kaçı terli ve heyecanlı olma ya da kalplerinin hızlı atma duygusundan hoşlanmışlardır.

Martin ve Hands (2003) bir başka çalışmasında da öğretmenleri destekleyici temel hareket becerileri programının uygulanmasında, yeni desenlenen bir öğretim kaynağının etkisi örnek olay yöntemi ile sunulmaya çalışılmıştır. Örnek olay çalışmaları, çeşitli erken çocukluk ortamında öğretmenlerin çalışmaları ile yapılandırılmıştır. Öğretmenlerin temel hareket becerileri bilgisinde, kendine güven seviyelerinde ve bireysel fiziksel etkinlik seviyelerinde programın etkisi sınanmıştır. Bilgiler günlükler, grup toplantıları, yüz yüze bireysel görüşmeler ve yazılı final değerlendirmeyi içeren yapılandırılmış öz yansıtma süreci kullanılarak toplanmıştır.

Bulgular öğretmenlerin kendilerine güven ve bilgi düzeylerinin arttığını fakat bireysel fiziksel etkinlik düzeylerine katkısı olmadığını göstermiştir.



III. BÖLÜM

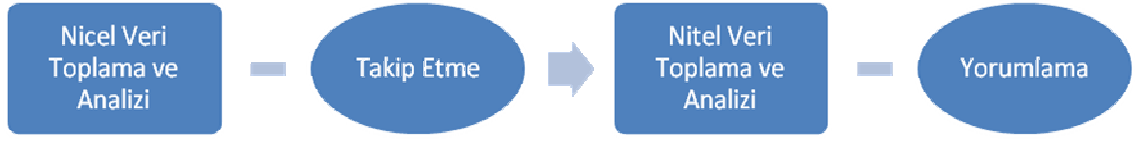
3. Gereç ve Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmaya katılan çalışma grubu ile araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve ulaşılan verilerin çözümlemesi ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma modellerden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Karma model araştırmada araştırmacının yapmış olduğu araştırmanın bir aşamasında ya da araştırma süreçlerinin iki ya da daha fazla aşaması boyunca hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımlarını karmalanması şeklinde ifade edilebilir (Kıral, 2011).

Açıklayıcı sıralı desen, iki ayrı etkileşimli aşama içinde gerçekleşir (Şekil 3-1). Bu desen, araştırma sorusuna birincil öncelikle karşılık veren nicel verilerin toplanması ve çözümlemesiyle başlar. Bu ilk aşamanın ardından nitel verilerin toplanması ve çözümlemesi gelir. Nitel aşamanın gerçekleştiği ikinci aşama, birinci aşamanın (nicel aşama) sonuçlarının (yani birinci sonuçların) takip edilmesiyle gerçekleşir. Araştırmacı, nitel sonuçların ilk aşamadaki nicel sonuçların açıklanmasına nasıl yardımcı olduğunu yorumlar (Creswell ve Plano Clark, 2014). Aşağıda bu desenin şematik görünümü yer almaktadır.



Şekil 3.1: Açıklayıcı Sıralı Desen

Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımı boyutunda, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2011).

Araştırmanın nitel boyutunda ise olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim çalışmaları kişilerin bir olay ya da konuya yönelik yaşadıkları deneyimlerin anlamını açığa çıkarmak (Creswell, 1998), ya da araştırma kapsamında yer alan insanlar için araştırılan olgunun kaynağı ve yapısı nedir? sorusuna yanıt aramak (Patton, 1990) için kullanılır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin belirlenmesinde ölçüt örneklem kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmaya ilişkin uygulamanın yapılmasında, okul yönetiminin ve öğretmenlerin araştırmacıyla işbirliği yapmada istekli olmaları, öğretmenlerin ve okul yönetiminin bilimsel araştırmalara ilgi duyması, okulun yeterli bir fiziksel alana sahip olması gibi nedenler etkili olmuştur. Çalışmada veri toplama süreçlerinde çalışmaya

katılan okul öncesi öğretmenlere ait bilgiler nicel ve nitel boyut başlıkları altında aşağıda verilmiştir.

3.2.1. Nicel boyut

Araştırmanın nicel boyutunda, 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz döneminde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokulların anasınıflarında görev yapmakta olan 148 öğretmenin tamamına ulaşılmış ve anket (1. ve 2. bölüm) verilmiştir; ancak bu öğretmenlerden %84'ünden (124) geri dönüş sağlanmıştır. Çalışmada anket uygulamasına katılan öğretmenlerinin farklı değişkenlere göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1: Çalışmada anket uygulamasına katılan öğretmenlerinin farklı değişkenlere göre yüzde ve frekansları

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	120	96.8
	Erkek	4	3.2
Hizmet süresi	1 yıldan az	3	2.4
	1-5 yıl	30	24.2
	6-10 yıl	52	41.9
	11-15 yıl	23	18.5
	15 yıldan fazla	16	12.9
Eğitim düzeyi	On lisans	8	6.5
	Lisans	110	88.7
	Yüksek lisans	6	4.8
Mezun olunan okul	Eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği	61	49.2
	Çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü	6	4.8
	Mesleki eğitim fakültesi anaokulu öğretmenliği	15	12.1
	Açıköğretim fakültesi okul öncesi öğretmenliği	41	33.1
	Diğer	1	0.8
Çalıştığı okul türü	İlkokula bağlı anasınıfı	80	64.5
	Bağımsız anaokulu	44	35.5
Çalıştığı yaş grubu	4 yaş	26	21
	5 yaş	67	54
	6 yaş	31	25
Statü	Kadrolu öğretmen	122	98.4
	Ücretli öğretmen	2	1.6
Sınıf mevcudu	11-15	49	39.5
	16-20	43	34.7
	21-25	31	25
	26-30	1	0.8

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden 120'si kadın (%96.8), 4'ü erkektir (%3.2)'tir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin hizmet sürelerine bakıldığında %41.9'unun 6-10 yıl arasında öğretmenlik yaptıkları, %24.2'sinin ise 1-5 yıl arasında

öğretmenlik yaptıkları belirlenmiştir. Anketi uygulayan öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde, büyük çoğunluğun (%88.7) lisans mezunu olduğu gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları okullara bakıldığında %49.2'sinin Eğitim Fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu oldukları, %33.1'inin ise Açık Öğretim Fakültesinin okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin %64.5'inin ilkokullara bağlı anasınıflarında, %35.5'inin ise bağımsız anaokullarında çalıştığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 5 yaş grubuyla (%54) çalıştıkları belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları sınıfların mevcutlarına bakıldığında ise %39.5'inin 11-15 kişilik, %34.7'sinin ise 16-20 kişilik sınıflarda görev yaptıkları belirlenmiştir.

3.2.2. Nitel boyut

Araştırma problemini çözümlemek için çalışmanın nitel boyutunda odak grup görüşmesi, anket (3. Bölüm) ve gözlem yolu ile veri elde edilmiştir. Aşağıda odak grup görüşmesine katılan ve gözlem yapılan öğretmenlere ait detaylı bilgiler verilmiştir.

a. Odak grup görüşmesi

Çalışmada okul öncesi eğitim programında yer alan motor gelişim alanı ve ders içi uygulamalarına ilişkin veriler elde edilmesi için nicel veri toplama tekniğinin yanında, 8'er öğretmenin katıldığı, iki odak grup görüşmesi (toplam 16 öğretmen) gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesine katılan öğretmenler, öğretmen grubunun %13'ünü oluşturmuştur. Odak grup görüşme için ölçüt örneklem yöntemiyle sekizerli iki grup oluşturulmuştur. Birinci odak grupta; bağımsız anaokulunda çalışan, okul öncesi lisans programı mezunu ve kıdem yılı 10 yılın altında olan öğretmenlerden bir grup oluşturulmuştur. İkinci odak grupta ise ilkokullara bağlı anasınıflarında görev yapan, kıdem yılı en az 1 yıl olan öğretmenler ile odak grup görüşme yapılmıştır. Odak grup görüşmesine katılan öğretmenler ile ilgili ayrıntılar Tablo 3.2'de sunulduğu gibidir.

Tablo 3.2: Odak Grup Görüşmelerine Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

	Öğretmen	Özellikleri
1. Odak Grup Görüşme	Ö1	Bağımsız anaokulu, Kadın, 10 yıl çalışma süresi, Örgün öğretim mezunu, 3 yaş grubu öğretmeni
	Ö2	Bağımsız anaokulu, Kadın, 8 yıl çalışma süresi, Açık öğretim mezunu, 4 yaş grubu öğretmeni
	Ö3	Bağımsız anaokulu, Erkek, 7 yıl çalışma süresi, Örgün öğretim mezunu, 4 yaş grubu öğretmeni
	Ö4	Bağımsız anaokulu, Kadın, 6 yıl çalışma süresi, Örgün öğretim mezunu, 3 yaş grubu öğretmeni
	Ö5	Bağımsız anaokulu, Kadın, 1 yıl çalışma süresi, Açık öğretim mezunu, 4 yaş grubu öğretmeni
	Ö6	Bağımsız anaokulu, Kadın, 6 yıl çalışma süresi, Açık öğretim mezunu, 5 yaş grubu öğretmeni
	Ö7	Bağımsız anaokulu, Kadın, 6 yıl çalışma süresi, Açık öğretim mezunu, 4 yaş grubu öğretmeni
	Ö8	Bağımsız anaokulu, Kadın, 5 yıl çalışma süresi, Açık öğretim mezunu, 5 yaş grubu öğretmeni
2. Odak Grup Görüşme	Ö9	İlkokula bağlı anasınıfı, Kadın, 6 yıl çalışma süresi, Açık öğretim mezunu, 4-5 yaş grubu öğretmeni
	Ö10	İlkokula bağlı anasınıfı, Kadın, 6 yıl çalışma süresi, Açık öğretim mezunu, 4-5 yaş grubu öğretmeni
	Ö11	İlkokula bağlı anasınıfı, Kadın, 6 yıl çalışma süresi, Açık öğretim mezunu, 6 yaş grubu öğretmeni
	Ö12	İlkokula bağlı anasınıfı, Kadın, 14 yıl çalışma süresi, Açık öğretim mezunu, 6 yaş grubu öğretmeni
	Ö13	İlkokula bağlı anasınıfı, Kadın, 10 yıl çalışma süresi, Açık öğretim mezunu, 4 yaş grubu öğretmeni
	Ö14	İlkokula bağlı anasınıfı, Kadın, 6 yıl çalışma süresi, Açık öğretim mezunu, 4-5 yaş grubu öğretmeni
	Ö15	İlkokula bağlı anasınıfı, Kadın, 6 yıl çalışma süresi, Örgün Öğretim mezunu, 4-5 yaş grubu öğretmeni
	Ö16	İlkokula bağlı anasınıfı, Kadın, 23 yıl çalışma süresi, Açık öğretim mezunu, 4-5 yaş grubu öğretmeni

Çalışmada odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlerin özellikleri incelendiğinde %94'ünün kadın, %75'inin Açık Öğretim Fakültesi mezunu olduğu belirlenmiştir. 1.odak gruptaki öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin ortalamasının 6.13 $\pm$ 2.59 yıl, 2.odak gruptaki öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin ortalamasının ise 9.63 $\pm$ 6.14 yıl olduğu belirlenmiştir.

b. Gözlem

Araştırmada ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi programındaki motor gelişim alanı ile ilgili uygulamalarını belirlemek amacı ile gözlem yapılmıştır. Bu amaçla farklı okullardan 6 öğretmenin okul öncesi programda yer alan motor gelişim alanı ile ilgili derslerdeki uygulamaları gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan okulların 3'ü bağımsız anaokulu, 3'ü ise ilkokullara bağlı anasınıfları olarak

belirlenmiştir. Gözlemlenen ilkokullara bağlı anasınıflarının hareket etkinliklerini uygulayabilecekleri sınıf dışında mekan bulunmazken, bağımsız anaokullarında okul öncesi eğitimi programındaki motor gelişim alanına ilişkin etkinlik, oyun vb. uygulamaların yapılabileceği uygun koşullarda bahçe, orta oyun alanı ve konferans salonu bulunmaktadır. Gözlem yapılan öğretmenler ile ilgili ayrıntılar Tablo 3.3’de sunulduğu gibidir.

Tablo 3.3: Gözlem Yapılan Öğretmenlerin Özellikleri

Öğretmen	Özellikleri
Ö1	Bağımsız anaokulu, Kadın, 5 yıl çalışma süresi, Açık öğretim mezunu, 5-6 yaş grubu öğretmeni, Sınıfı 14 öğrenci
Ö2	İlkokula bağlı anasınıfı, Kadın, 14 yıl çalışma süresi, Açık öğretim mezunu, 6yaş grubu öğretmeni, Sınıfı 13 öğrenci
Ö3	İlkokula bağlı anasınıfı, Kadın, 6 yıl çalışma süresi, Açık öğretim mezunu, 6 yaş grubu öğretmeni
Ö4	Bağımsız anaokulu, Kadın, 6 yıl çalışma süresi, Açık öğretim mezunu, 5-6 yaş grubu öğretmeni
Ö5	İlkokula bağlı anasınıfı, Kadın, 25 yıl çalışma süresi, Açık öğretim mezunu, 4-5 yaş grubu öğretmeni
Ö6	Bağımsız anaokulu, Kadın, 9 yıl çalışma süresi, Örgün öğretim mezunu, 3 yaş grubu öğretmeni

Tablo 3.3 incelendiğinde gözlemlenen öğretmenler 25 ile 5 yıl meslek kıdem yılına (ortalama 10.8 ± 7.8 yıl) sahiptirler. Tamamı kadın olan öğretmenlerin, birinin çalıştığı yaş grubu 3 yaş grubu iken diğerleri 4-6 yaş arası değişiklik göstermektedir. Gözlemlenen okullardan bağımsız anaokulu olan okulların mekan ve malzeme olarak yeterli donanımına sahipken, ilkokula bağlı anasınıfların sınıfların dar ve malzeme konusunda yetersiz olduğu gözlemlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri elde etmek için nicel boyutta anket (1. ve 2. bölüm), nitel boyutta odak grup görüşmesi, anket (3.bölüm) ve gözlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama amaçlı kullanılan araçlar nitel ve nicel olarak iki boyutta ele alınarak aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 3.4: Alt Problemlere Göre Veri Toplama Araçları ve İstatistiksel Teknikler

Alt Problemler	Anketin 1. ve 2. Bölümü (Nicel)	Anketin 3. Bölümü (Nitel)	Odak Grup Görüşme (Nitel)	Gözlem (Nitel)
1.Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki motor gelişim alanına ilişkin görüşleri nasıldır?	Yüzde Frekans	Yüzde Frekans	İçerik Analizi	–
2. Okul öncesi öğretmenlerin, okul öncesi eğitimi programındaki motor gelişim alanı ile ilgili uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?	Yüzde Frekans	Yüzde Frekans	İçerik Analizi	–
3. Okul öncesi öğretmenlerin, okul öncesi eğitimi programındaki motor gelişim alanına ilişkin uygulamaları nasıldır?	–	–	–	İçerik Analizi

3.3.1. Nicel boyut

Araştırmada, araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerine yönelik olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşleri alınan anket uygulanmıştır (Ek-2). Anket üç bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde “Kişisel Bilgiler” başlığı altında 9 (cinsiyet, hizmet süresi, yaşı, eğitim düzeyi, mezun olunan okul türü, çalıştığı okul türü, çalıştığı yaş grubu, meslek statüsü ve sınıf mevcutları), ikinci bölümde "Okul öncesi eğitim programındaki motor gelişim alanına ilişkin görüşler" başlığı altında 28 soru sorulmuştur.

Çalışmanın 1. alt probleminin çözümü için okul öncesi eğitim programının motor gelişim alanını oluşturan kazanımlar, göstergeler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini elde edebilmek için, program değerlendirme türlerinden biri olan program tasarısına bakarak, programın öğelerine yönelik değerlendirme yapılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirleyebilmek için hazırlanan anketin ikinci bölümündeki sorular, gerekli literatür taraması yapıldıktan ve Erden (1998) tarafından önerilen sorular incelendikten sonra, araştırma amacına yönelik olarak düzenlenerek kullanılmıştır. Oluşturulan sorular daha sonra, beden eğitimi ve spor alanında çalışan 2 program geliştirme uzmanından uzman kanısı alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşler 3'lü likert tipi ile puanlanmıştır: Evet (3), Kısmen (2), Hayır (1). Puanlama yapılırken “evet” cevabını 3, “kısmen” cevabına 2, “hayır” cevabına ise 1 değeri verilerek çözümler yapılmıştır.

3.3.2. Nitel boyut

Araştırmanın nitel boyutunda odak grup görüşmesi, anket (3. Bölüm) ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır (Tablo 3:4). Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu, anket (3. bölüm) ve gözlem formu kullanılarak veri toplanmıştır.

Araştırmacı tarafından odak grup görüşmelerine katılacak öğretmenler belirlendikten sonra, katılımcılar ile randevulaşıp, 2 adet odak grup görüşme yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi programda yer alan motor gelişim alanına ilişkin görüşlerini içeren sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış sorular aracılığı ile veriler toplanmıştır (Ek-2). Her odak grup görüşmesine 8 öğretmen katılmıştır. Görüşmeler Abant İzzet Baysal Üniversitesi Spor Yöneticiliği Bölümü'nde çalışan nitel araştırmalar konusunda uzman bir moderatör ve araştırmacının yardımcılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin yapıldığı ortam sessizliğin sağlanabildiği, yeterince aydınlatıldığı, katılımcıların rahat oturabileceği şekilde düzenlenmiş ve görüşmeler yaklaşık 2 saat sürmüştür. Görüşmeler esnasında katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kaydının yanı sıra araştırmacı tarafından kısa notlar tutulmuştur.

Çalışmada ayrıca öğretmenlerin hareket etkinlikleri okul ortamında, ders uygulama süresince gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemin güvenilir olması açısından uygulamaları iki kişi gözlemlemiştir. Gözlemcilerden biri araştırmacının kendisi olup diğeri hareket eğitimi konusunda bir uzmandır. Gözlemlerde, araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır (Ek-3).

Anketin 3. bölümünde öğretmenlerin sınıflarında hareket etkinlikleri uygulamalarına yönelik 20 yarı yapılandırılmış soru bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden gerekli boşluklara kendilerine en uygun cevapları doldurulması istenmiştir. Anketler 2014-2015 güz döneminde Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü öğretmenlerine elden iletmek ve toplanmak yoluyla araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır. Anketler, araştırmada ele alınan problemlere yorum getirecek şekilde düzenlenerek çözümlenmiştir (Ek-1).

3.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmada gerçekleştirilen işlem süreci detaylı şekilde aşağıda yer almaktadır.

- 1) Etik kurulundan izin alındı.
- 2) Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden izin alındı.
- 3) Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alındı.
- 4) Anketler gönüllü katılım esası ile öğretmenlere uygulandı.
- 5) Gözlem ve görüşme yapılacak okul ve öğretmenler belirlendi.
- 6) Okul yöneticileri ve öğretmenler bilgilendirildi.
- 7) Görüşmeler ve gözlemler için randevular ayarlandı ve bunlar gerçekleştirildi.
- 8) Toplanan tüm veriler analiz edildi.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel ve nicel boyutlara ilişkin verilerin çözümlemesine ait yöntemler aşağıda yer almaktadır.

3.5.1. Nicel boyut

Anketin 1. ve 2. bölümünden elde edilen veriler SPSS istatistik programı kullanılarak yüzde ve frekans hesaplamaları ile çözümlenmiştir.

3.5.2. Nitel boyut

Anketin 3. bölümünden elde edilen veriler SPSS istatistik programı kullanılarak yüzde ve frekans hesaplamaları ile çözümlenmiştir. Araştırmada görüşme ve gözlemler ile elde edilen veriler, içerik analiz yöntemleri ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Odak grup görüşmesi ve gözlem sonrasında elde edilen veriler, 8 yıldır Milli Eğitim Bakanlığı'nda okul öncesi öğretmenliği yapan araştırmacının kendisi ve hareket eğitimi alanında uzmanlaşmış ve konusuna hakim bir uzman tarafından birbirlerinden bağımsız olarak kodlanmış ve bu süreç araştırmanın güvenilirliğine destek sağlamıştır. Elde edilen veriler, araştırmacıya kolaylık sağlaması açısından kısaltmalar kullanılarak kodlanmıştır (Ö1,Ö2, Ö3...).

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada uygulanan anket, görüşme ve gözlem tekniğine ilişkin geçerlik ve güvenilirlik bilgileri aşağıda açıklanmıştır.

3.6.1. Nicel verilerde geçerlik

Ankette yer alan sorular literatür taraması yapılarak oluşturulmuştur. Anket içerisindeki maddelerin veya soruların amaçladığı konuları dengeli bir şekilde temsil etme derecesini ifade eden kapsam geçerliğini sağlamak amacı ile uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Görüşlerine başvuru uzmanlar şöyledir;

- Eğitimde program geliştirme ve öğretim alanında iki uzman
- Okul öncesinde motor gelişim alanında bir uzman
- Nitel çalışmalar için iki uzman

Görüşlerine başvuru uzmanlardan gelen dönütler sonucunda ankette gerekli düzenlemeler yapılarak çalışmada kullanılmıştır.

3.6.2. Nicel verilerde güvenilirlik

- Anketin 1. ve 2. bölümünde yer alan sorular literatür taraması yapılarak oluşturulmuştur.

- Uzman görüşleri alınarak cevaplar kod ve temalara ayrılmıştır.

3.6.3. Nitel veriler için geçerlik

Nitel araştırmada geçerlilik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemlemesi anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011) Kullanılan geçerlilik stratejileri doğrultusunda bu araştırmanın geçerlilik çalışması aşağıdaki hususlar dikkate alınarak yapılmıştır.

- Bulguların kendi içinde tutarlı ve anlamlı olmasına dikkat edilmiştir.
- Elde edilen bulgular, araştırmada temel alınan ve kullanılan kuramsal çerçeve ile uyumludur. Kuramsal çerçeve veri toplamada temel oluşturmuştur.
- Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak yapılan genellemeler veriler ile tutarlılık göstermektedir.
- Araştırmanın örnekleme, ortamı ve süreç özellikleri ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.
- Veri toplama yöntemi (odak grup görüşme, gözlem), verilerin analizi kodlanması ve temaların bulunması), yorumlanma ve sonuçlara ulaşma açıkça ifade edilmiştir.
- Araştırma sonuçları, araştırma sorusu ve araştırmada temel alınan kuramsal çerçeve ile tutarlılık göstermektedir.
- Anketin 3. kısmını oluşturan sorularda 3 cevap boşluğu sınırlaması konularak anketin güvenilirliği artırılmıştır.
- Anketin 3. kısmındaki soruların çözümlenmesi iki kişi tarafından yapılarak güvenilirliği sağlamaya çalışılmış.

3.6.4. Nitel veriler için güvenilirlik

- Araştırmanın yöntemleri açık ve ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır.
- Veri toplama, işleme, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma konusunda neler yapıldığı açıkça anlatılmıştır.

- Araştırmada farklı görüş ve alternatif açıklamalar dikkate alınmıştır.
- Ham veriler başkalarının inceleyeceği biçimde saklanmaktadır.
- Araştırma soruları açık bir şekilde ifade edilmiştir.
- Araştırma sonuçları veriler ile uyumluluk göstermektedir.
- Veriler araştırma sorularının gerektirdiği biçimde ayrıntılı ve amaca uygun toplanmıştır.
- Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacı ile alanında uzman iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak veriler kodlanmıştır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, araştırmanın okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapılabilmesi için Sosyal Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan izin aldıktan sonra Bolu Valiliği ve Bolu Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın uygulanabilirliği konusunda izin istemiştir. Gerekli izinler onaylandıktan sonra, tüm öğretmenlere ulaşp anketleri uygulamıştır. Ardından görüşme yapılacak kişiler ve randevu tarihleri belirlemiştir. Görüşmeler katılımcıların dönütleri doğrultusunda verilen tarih ve saatte araştırmacının moderatör yardımcılığıyla uygulamıştır. 1. Odak grup görüşmede 94 dk'lık bir ses kaydı elde edip, bu görüşmede 24 sayfa (12p A4), 2 odak grup görüşmesinde ise 123 dk lık ses kaydı elde edip, 32 sayfa (12p A4) şeklinde deşifre yapılmıştır.

Araştırmacı, okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu olup, şu anda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokulda, 8 yıldır okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır. Araştırmacının okul öncesi eğitimde aktif öğretmen olarak çalışıyor olması, araştırmada verilere ulaşımında önemli rol oynamıştır.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim programında yer alan motor gelişim alanına ilişkin görüşleri ve uygulamalarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmaya ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Bulgular

4.1.1. Alt problem 1'e ait bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini “Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki motor gelişim alanına ilişkin görüşleri mezun oldukları okul türüne, meslek kıdem yılına, görev yaptıkları okulun türüne ve sınıflarındaki öğrenci sayısına göre nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu soruyu çözümlmek için, çalışmaya katılan öğretmenlere anket uygulanmış ve akabinde yapılan odak grup görüşmesinde bu alt problemlere ilişkin sorular sorulmuştur. Aşağıda bu soruyla ilgili elde edilen veriler anketten elde edilen bulgular ve odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular şeklinde sunulmuştur.

4.1.1.1. Anketten elde edilen bulgular

a. Mezun olunan okul türü değişkeni ile ilgili bulgular

Tablo 4-1. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine göre kazanım boyutuna ilişkin görüşleri

Maddeler Kazanımlar	Seçenek	Mezun olunan okul türü									
		Eğitim Fakültesi N=61		Çocuk Gelişimi N=6		Mesleki Eğitim N=15		Açık Öğretim N=41		Diğer N=1	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Çocuğun ilgi ve beklentilerine uygun mu?	Evet	35	57.4	-	-	8	53.3	20	48.8	-	-
	Kısmen	24	39.3	3	50	7	46.7	20	48.8	1	100
	Hayır	2	3.3	3	50	-	-	1	2.4	-	-
2.Öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?	Evet	32	52.5	5	83.3	7	46.7	25	61	1	100
	Kısmen	25	41	-	-	8	53.3	16	39	-	-
	Hayır	4	6.5	1	16.7	-	-	-	-	-	-
3.Çocuğun öğrenmesi gereken bilgileri içeriyor mu?	Evet	37	60.7	4	66.7	10	66.7	33	80.5	1	100
	Kısmen	20	32.8	2	33.3	5	33.3	8	19.5	-	-
	Hayır	4	6.5	-	-	-	-	-	-	-	-
4.Birbiriyle tutarlı mı?	Evet	43	70.5	4	66.7	14	93.3	29	70.7	1	100
	Kısmen	15	24.6	2	33.3	1	6.7	12	29.3	-	-
	Hayır	3	4.9	-	-	-	-	-	-	-	-
5. Yeterince açık ve anlaşılır mı?	Evet	39	63.9	5	83.3	13	86.7	27	65.9	-	-
	Kısmen	16	26.2	1	16.7	2	13.3	12	29.2	1	100
	Hayır	6	9.9	-	-	-	-	2	4.9	-	-
6.Gerçekleştirilebilecek nitelikte mi?	Evet	33	54.1	2	33.3	8	53.3	16	39	-	-
	Kısmen	22	36.1	4	66.7	7	46.7	19	46.3	1	100
	Hayır	6	9.8	-	-	-	-	6	14.6	-	-
7.Sayısı yeterli mi?	Evet	36	59	3	50	11	73.3	34	82.9	-	-
	Kısmen	20	32.8	1	16.7	4	26.7	4	9.8	1	100
	Hayır	5	8.2	2	33.3	-	-	3	7.3	-	-

Tablo 4.1'e göre farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri "Kazanımlar çocuğun ilgi ve beklentilerine uygun mu?" sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %57.4'ü evet, %39.3'ü ise kısmen cevabını vermiştir. Açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %48.8'i evet şeklinde yanıt verirken yine %48.8'i kısmen yanıtını vermişlerdir.

Farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri "Kazanımlar öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?" sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %52.5'i

evet, %41'i ise kısmen cevabını vermiştir. Açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %61'i evet diye yanıt verirken, %39'u kısmen yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.1'e göre farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri "Kazanımlar çocuğun öğrenmesi gereken bilgileri içeriyor mu?" sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %60.7'si, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden 80.5'i evet yanıtını vermişlerdir.

Farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri "Kazanımlar birbiriyle tutarlı mı?" sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %70.5'i, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %70.7'si evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.1'e göre farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri "Kazanımlar yeterince açık ve anlaşılır mı?" sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %63.9'u, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %65.9'u evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.1'e göre farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri "Kazanımlar gerçekleştirilebilecek nitelikte mi?" sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %54.1'i evet, %36.1'i ise kısmen cevabını vermiştir. Açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %46.3'ü kısmen diye yanıt verirken, %39'u evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.1'e göre farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri "Kazanımların sayısı yeterli mi?" sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %59'u, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %82.9'u evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.2: Öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine göre göstergeler boyutuna ilişkin görüşleri

Maddeler Göstergeler	Seçenek	Mezun olunan okul türü									
		Eğitim Fakültesi N=61		Çocuk Gelişimi N=6		Mesleki Eğitim N=15		Açık Öğretim N=41		Diğer N=1	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Açık anlaşılır ve net bir şekilde yazılmış mı?	Evet	44	72.1	5	83.3	14	93.3	28	68.3	1	.8
	Kısmen	12	19.7	-	-	1	6.7	12	29.3	-	-
	Hayır	5	8.2	1	16.7	-	-	1	2.4	-	-
2. Kazanımlarla ilişkili mi?	Evet	50	82	4	66.6	12	80	30	73.2	1	100
	Kısmen	7	11.5	2	33.4	3	20	11	26.8	-	-
	Hayır	4	6.5	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Birbiriyle tutarlı mı?	Evet	50	82	3	50	13	86.7	27	65.9	-	-
	Kısmen	8	13.1	2	33.4	2	13.3	14	34.1	1	100
	Hayır	3	4.9	1	16.7	-	-	-	-	-	-
4. Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun mu?	Evet	45	73.8	3	50	13	86.7	27	65.9	-	-
	Kısmen	11	18	2	33.4	2	13.3	14	34.1	1	100
	Hayır	5	8.2	1	16.7	-	-	-	-	-	-
5. Sayısı yeterli mi?	Evet	46	75.4	3	50	11	73.3	37	90.2	-	-
	Kısmen	12	19.7	2	33.4	4	26.7	4	9.3	1	100
	Hayır	3	4.9	1	16.7	-	-	-	-	-	-

Tablo 4.2’ye göre farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri “Eğitim programında yer alan göstergeler açık anlaşılır ve net bir şekilde yazılmış mı?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %72.1’i, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %68.3’ü evet yanıtını vermişlerdir.

Farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri “Göstergeler kazanımlarla ilişkili mi?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %82’si, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %73.2’si evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.2’ye göre farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri “Göstergeler birbiriyle tutarlı mı?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %82’si , açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %65.9’u evet yanıtını vermişlerdir.

Farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri “Göstergeler öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun mu?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %73.8’i, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %65.9’u evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.2’ye göre farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri “Göstergelerin sayısı yeterli mi?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %75.4’ü, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %90.2’si evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.3: Öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine göre içerik boyutuna ilişkin görüşleri

İçerik	Maddeler	Seçenek	Mezun olunan okul türü									
			Eğitim Fakültesi N=61		Çocuk Gelişimi N=6		Mesleki Eğitim N=15		Açık Öğretim N=41		Diğer N=1	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Kazanımlarla tutarlı mı?		Evet	48	78.7	3	50	11	73.3	31	75.6	-	-
		Kısmen	10	16.4	2	33.3	3	20	10	24.4	1	100
		Hayır	3	4.9	1	16.7	1	6.7	-	-	-	-
2. Yer alan bilgiler önemli ve geçerli mi?		Evet	44	72.1	3	50	12	80	24	58.5	1	100
		Kısmen	14	23	2	33.3	2	13.3	17	41.5	-	-
		Hayır	3	4.9	1	16.7	1	6.7	-	-	-	-
3. Öğrenciler için anlamlı mı?		Evet	38	62.3	3	50	11	73.3	21	51.2	1	100
		Kısmen	20	32.8	2	33.3	4	26.7	19	46.3	-	-
		Hayır	3	4.9	1	16.7	-	-	1	5.5	-	-

Tablo 4.3’e göre farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri “Eğitim programında yer alan içerik kazanımlarla tutarlı mı?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %78.7’si, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %75.6’sı evet yanıtını vermişlerdir.

Farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri “İçerikte yer alan bilgiler önemli ve geçerli mi?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %72.1’i, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %58.5’i evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.3'e göre farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri "İçerik öğrenciler için anlamlı mı?" sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %62.3'ü, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %51.2'si evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.4: Öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine göre eğitim durumları boyutuna ilişkin görüşleri

Eğitim durumları	Seçenek	Mezun olunan okul türü									
		Eğitim Fakültesi N=61		Çocuk Gelişimi N=6		Mesleki Eğitim N=15		Açık Öğretim N=41		Diğer N=1	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Etkinlik örnekleri yeterli mi?	Evet	22	36.1	2	33.3	8	53.3	13	31.7	-	-
	Kısmen	28	45.9	2	33.4	6	40	21	51.2	1	100
	Hayır	11	18	2	33.3	1	6.7	7	17.1	-	-
2. Etkinlik örnekleri kazanımlarla tutarlı mı?	Evet	38	62.3	3	50	10	66.7	26	63.4	-	-
	Kısmen	17	27.9	2	33.3	5	33.3	13	31.7	1	100
	Hayır	6	9.8	1	16.7	-	-	2	4.9	-	-
3. Etkinlik örnekleri öğrenci düzeyine uygun mu?	Evet	39	63.9	3	50	11	73.3	26	63.4	-	-
	Kısmen	18	29.5	1	16.7	4	26.7	14	34.2	1	100
	Hayır	4	6.6	2	33.3	-	-	1	2.4	-	-
4. Etkinlik örnekleri öğretmene yol gösterici mi?	Evet	35	57.4	2	33.3	11	73.3	23	56.1	-	-
	Kısmen	17	27.9	3	50	4	26.7	17	41.5	1	100
	Hayır	9	14.7	1	16.7	-	-	1	2.4	-	-
5. Bilgiler, araç-gereç ve kaynaklar açısından yol gösterici mi?	Evet	31	50.8	2	33.3	7	46.7	22	53.6	-	-
	Kısmen	22	36.1	3	50	8	53.3	17	41.5	1	100
	Hayır	8	13.1	1	16.7	-	-	2	4.9	-	-
6. Farklı yöntemler kullanılmaya elverişli mi?	Evet	36	59	3	50	11	73.3	20	48.8	-	-
	Kısmen	21	34.4	1	16.7	4	26.7	19	46.3	1	100
	Hayır	4	6.6	2	33.3	-	-	2	4.9	-	-
7. Etkinlikler öğretim ilkelerine uygun mu?	Evet	43	70.5	4	66.7	11	73.3	27	65.9	-	-
	Kısmen	14	23	-	-	4	26.7	13	31.7	1	100
	Hayır	4	6.5	2	33.3	-	-	1	2.4	-	-

Farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri "Eğitim durumlarına ilişkin etkinlik örnekleri yeterli mi?" sorusuna genel olarak kısmen ve evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %45.9'u kısmen, %36.1'i evet cevabını vermiştir. Açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %51.2'si kısmen yanıtını verirken %31.7'si evet yanıtını vermiştir.

Tablo 4.4'te göre farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri "Etkinlik örnekleri kazanımlarla tutarlı mı?" sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu

soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %62.3'ü, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %63.4'ü evet yanıtını vermişlerdir. Benzer şekilde farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri “Eğitim durumları etkinlik örnekleri öğrenci düzeyine uygun mu?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %63.9'u, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %63.4'ü evet yanıtını vermişlerdir. Diğer bir soru olan “Etkinlik örnekleri öğretmene yol gösterici mi?” sorusuna da genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %57.4'ü, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %56.1'i evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.4'te göre farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri “Eğitim durumları bilgiler, araç-gereç ve kaynaklar açısından yol gösterici mi?” sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %50.8'i evet, %36.1'i kısmen cevabını vermiştir. Açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %53.6'sı evet yanıtını verirken, %41.5'i kısmen yanıtını vermiştir.

Tablo 4.4'te göre farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri “Eğitim durumları farklı yöntemler kullanılmaya elverişli mi?” sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %59'u evet, %34.4'ü kısmen yanıtını verirken, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %48.8'i evet, %46.3'ü kısmen yanıtını vermişlerdir. Benzer şekilde “Eğitim durumlarında etkinlikler öğretim ilkelerine uygun mu?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %70.5'i, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %65.9'u evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.5: Öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine göre sınama durumları boyutuna ilişkin görüşleri

Maddeler	Seçenek	Mezun olunan okul türü									
		Eğitim Fakültesi N=61		Çocuk Gelişimi N=6		Mesleki Eğitim N=15		Açık Öğretim N=41		Diğer N=1	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Öğretmene yeterli bilgi veriyor mu?	Evet	33	54.1	3	50	11	73.3	20	48.8	-	-
	Kısmen	25	41	2	33.3	3	20	21	51.2	1	100
	Hayır	3	4.9	1	16.7	1	6.7	-	-	-	-
2.Öğretmene yol gösterici mi?	Evet	34	55.7	3	50	11	73.3	22	53.7	-	-
	Kısmen	23	37.7	2	33.3	3	20	18	43.9	1	100
	Hayır	4	6.6	1	16.7	1	6.7	1	2.4	-	-
3.Kazanımlarla tutarlı mı?	Evet	38	62.2	3	50	11	73.3	24	58.5	-	-
	Kısmen	19	31.2	2	33.3	3	20	17	41.5	1	100
	Hayır	4	6.6	1	16.7	1	6.7	-	-	-	-
4.İçerikle tutarlı mı?	Evet	37	60.7	3	50	11	73.3	25	61	-	-
	Kısmen	20	32.7	2	33.3	3	20	16	39	1	100
	Hayır	4	6.6	1	16.7	1	6.7	-	-	-	-
5.Eğitim durumlarıyla tutarlı mı?	Evet	37	60.7	3	50	11	73.3	25	61	1	100
	Kısmen	18	29.5	2	33.3	3	20	16	39	-	-
	Hayır	6	9.8	1	16.7	1	6.7	-	-	-	-
6.İçerisinde örnek ölçme araçları var mı?	Evet	29	47.5	3	50	7	46.7	17	41.5	-	-
	Kısmen	24	39.4	2	33.3	6	40	22	53.6	-	-
	Hayır	8	13.1	1	16.7	2	13.3	2	4.9	1	100

Tablo 4.5'e göre farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri eğitim programında yer alan motor gelişim alanı ile ilgili "sınama durumları öğretmene yeterli bilgi verir mi?" sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %54.1'i evet, %41'i kısmen cevabını vermiştir. Açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %51.2'si kısmen yanıtını verirken %48.8'i evet yanıtını vermiştir.

Farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri "Sınama durumları öğretmene yol gösterici mi?" sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %55.7'si evet, %37.7'si kısmen yanıtını verirken, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %53.7'si evet, %43.9'u kısmen yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.5'e göre farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri "Sınama durumları kazanımlarla tutarlı mı?" sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir.

Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %62.2'si, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %58.5'i evet yanıtını vermişlerdir.

Farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri “Sınama durumları içerikle tutarlı mı?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %60.7'si, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %61'i evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.5'e göre farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri “Sınama durumları eğitim durumlarıyla tutarlı mı?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %60.7'si, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %61'i evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.5'e göre farklı tür okullardan mezun okul öncesi öğretmenleri “Sınama durumlarında yeterli ölçme araçları var mı?” sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin %47.5'i evet, %39.4'ü kısmen cevabını vermiştir. Açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden %53.6'sı kısmen yanıtını verirken %41.5'i evet yanıtını vermiştir.

b. Meslek kıdem yılı değişkeni ile ilgili bulgular

Tablo 4.6: Öğretmenlerin meslek kıdem yılına göre kazanımlar boyutuna ilişkin görüşleri

Maddeler	Seçenek	Meslek kıdem yılı									
		1 yıldan az		1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		15 yıldan fazla	
		N=3		N=30		N=52		N=23		N=16	
Kazanımlar		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Çocuğun ilgi ve beklentilerine uygun mu?	Evet	1	33.3	23	77.7	23	44.3	10	43.5	9	56.3
	Kısmen	2	66.7	7	23.3	28	53.8	11	47.8	7	43.7
	Hayır	-	-	-	-	1	1.9	2	8.7	-	-
2. Öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?	Evet	1	33.3	22	73.3	28	53.8	12	52.2	8	50
	Kısmen	2	66.7	8	26.7	20	38.4	11	47.8	7	43.7
	Hayır	-	-	-	-	4	7.8	-	-	1	6.3
3. Çocuğun öğrenmesi gereken bilgileri içeriyor mu?	Evet	2	66.7	21	70	38	73.1	13	56.5	11	68.8
	Kısmen	1	33.3	8	26.7	12	23.1	9	39.1	5	31.2
	Hayır	-	-	1	3.3	2	3.8	1	4.4	-	-
4. Birbiriyle tutarlı mı?	Evet	3	100	23	77.7	35	67.4	16	69.6	14	87.5
	Kısmen	-	-	7	23.3	15	28.8	6	26.1	2	12.5
	Hayır	-	-	-	-	2	3.8	1	4.3	-	-
5. Yeterince açık ve anlaşılır mı?	Evet	2	66.7	21	70	34	65.4	12	52.2	15	93.8
	Kısmen	-	-	6	20	16	30.8	9	39.1	1	6.2
	Hayır	1	33.3	3	10	2	3.8	2	8.7	-	-
6. Gerçekleştirilebilecek nitelikte mi?	Evet	3	100	18	60	20	38.4	10	43.5	8	50
	Kısmen	-	-	10	33.3	28	53.8	12	52.2	8	50
	Hayır	-	-	2	6.7	4	7.8	1	4.3	-	-
7. Sayısı yeterli mi?	Evet	1	33.4	24	80	34	65.4	12	52.2	13	81.3
	Kısmen	1	33.3	2	6.7	15	28.8	10	43.5	2	12.5
	Hayır	1	33.3	4	13.3	3	5.7	1	4.3	1	6.2

Tablo 4.6'ya göre farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri “Kazanımlar çocuğun ilgi ve beklentilerine uygun mu?” sorusuna genel olarak kısmen ve evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %53.8'i kısmen cevabını verirken, aynı kıdem yılına sahip öğretmenlerin %44.3'ü evet, 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %77.7'si ise evet yanıtını vermişlerdir.

Farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri “Kazanımlar öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?” sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %53.8'i ve 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %73.3'ü evet cevabını, aynı kıdem yılına sahip öğretmenlerin %26.6'sı kısmen, 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %38.4'ü ise kısmen yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.6'ya göre farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri “Kazanımlar çocuğun öğrenmesi gereken bilgileri içeriyor mu?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %73.1'i, 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %70'i, 11-15 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %56.5'i evet yanıtını vermişlerdir.

Farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri “Kazanımlar birbiriyle tutarlı mı?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %67.4'ü, 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %77.7'si, 11-15 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %69.6'sı evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.6'ya göre farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri “Kazanımlar yeterince açık ve anlaşılır mı?” sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %65.4'ü ve 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %70'i evet yanıtını vermişlerdir. 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %30.8'i ise kısmen yanıtını vermişlerdir.

Farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri “Kazanımlar gerçekleştirilebilecek nitelikte mi?” sorusuna genel olarak kısmen ve evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %53.8'i kısmen cevabını verirken, aynı kıdem yılına sahip öğretmenlerin %38.4'ü evet, 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %60'ı evet, %33.3'ü ise kısmen yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.6'ya göre farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri “Kazanımlar sayısı yeterli mi?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %65.4'ü, 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %80'i, 11-15 yıl arası çalışmış öğretmenlerin ise %52.2'si evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.7: Öğretmenlerin meslek kıdem yılına göre göstergeler boyutuna ilişkin görüşleri

Maddeler	Seçenek	Meslek kıdem yılı									
		1 yıldan az N=3		1-5 yıl N=30		6-10 yıl N=52		11-15 yıl N=23		15 yıldan fazla N=16	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Açık anlaşılır ve net bir şekilde yazılmış mı?	Evet	3	100	23	76.7	36	69.2	17	73.9	13	81.3
	Kısmen	-	-	5	16.7	13	25	5	21.8	2	12.5
	Hayır	-	-	2	6.6	3	5.8	1	4.3	1	6.2
2.Kazanımlarla ilişkili mi?	Evet	3	100	24	80	40	77	17	73.9	13	81.3
	Kısmen	-	-	5	16.7	9	17.3	6	26.1	2	12.5
	Hayır	-	-	1	3.3	3	5.7	-	-	1	6.2
3.Birbiriyle tutarlı mı?	Evet	2	66.7	23	76.7	37	71.2	17	73.9	14	87.4
	Kısmen	1	33.3	6	20	13	25	6	26.1	1	6.3
	Hayır	-	-	1	3.3	2	3.8	-	-	1	6.3
4.Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun mu?	Evet	2	66.7	20	66.7	36	69.2	17	73.9	13	81.2
	Kısmen	1	33.3	10	33.3	12	23.1	6	26.1	1	6.3
	Hayır	-	-	-	-	4	7.7	-	-	2	12.5
5. Sayısı yeterli mi?	Evet	3	100	25	83.3	41	78.8	15	65.2	13	81.2
	Kısmen	-	-	4	13.3	10	19.3	8	34.8	1	6.3
	Hayır	-	-	1	3.4	1	1.9	-	-	2	12.5

Tablo 4.7’ye göre farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri “Göstergeler açık anlaşılır ve net bir şekilde yazılmış mı?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %69.2’si, 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %76.7’si, 11-15 yıl arası çalışmış öğretmenlerin ise %73.9’u evet yanıtını vermişlerdir.

Farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri “Göstergeler kazanımlarla ilişkili mi?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %77’si, 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %80’i, 11-15 yıl arası çalışmış öğretmenlerin ise %73.9’u evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.7’ye göre farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri “Göstergeler birbiriyle tutarlı mı?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %71.2’si, 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %76.7’si, 11-15 yıl arası çalışmış öğretmenlerin ise %73.9’u evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.7'ye göre farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri “Göstergeler öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun mu?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %69.2'si, 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %66.7'si, 11-15 yıl arası çalışmış öğretmenlerin ise %73.9'u evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.7'ye göre farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri “Göstergelerin sayısı yeterli mi?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %78.8'i, 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %83.3'ü, 11-15 yıl arası çalışmış öğretmenlerin ise %65.2'si evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.8: Öğretmenlerin meslek kıdem yılına göre içerik boyutuna ilişkin görüşleri

Maddeler	Seçenek	Meslek kıdem yılı									
		1 yıldan az N=3		1-5 yıl N=30		6-10 yıl N=52		11-15 yıl N=23		15 yıldan fazla N=16	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Kazanımlarla tutarlı mı?	Evet	3	100	21	70	42	80.8	14	60.9	13	81.3
	Kısmen	-	-	8	26.7	8	15.4	8	34.8	2	12.5
	Hayır	-	-	1	3.3	2	3.8	1	4.3	1	6.2
2.Yer alan bilgiler önemli ve geçerli mi?	Evet	2	66.7	21	70	31	59.6	17	73.9	13	81.3
	Kısmen	1	33.3	8	26.7	18	34.6	6	26.1	2	12.5
	Hayır	-	-	1	3.3	3	5.8	-	-	1	6.2
3.Öğrenciler için anlamlı mı?	Evet	2	66.7	19	63.3	25	48.1	15	65.2	13	81.3
	Kısmen	1	33.3	10	33.4	25	48.1	8	34.8	1	6.2
	Hayır	-	-	1	3.3	2	3.8	-	-	2	12.5

Farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri “İçerik kazanımlarla tutarlı mı?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %80.8'i, 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %70'i, 11-15 yıl arası çalışmış öğretmenlerin ise %60.9'u evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.8'e göre farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri “İçerikte yer alan bilgiler önemli ve geçerli mi?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %59.6'sı, 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %70'i, 11-15 yıl arası çalışmış öğretmenlerin ise %73.9'u evet yanıtını vermişlerdir.

Farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri “İçerik öğrenciler için anlamlı mı?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %48.1’i, 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %63.3’ü, 11-15 yıl arası çalışmış öğretmenlerin ise %65.2’si evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.9: Öğretmenlerin meslek kıdem yılına göre eğitim durumları boyutuna ilişkin görüşleri

Maddeler	Seçenek	Meslek kıdem yılı									
		1 yıldan az		1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		15 yıldan fazla	
		N=3		N=30		N=52		N=23		N=16	
Eğitim durumları		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Etkinlik örnekleri yeterli mi?	Evet	-	-	10	33.3	15	28.8	12	52.2	8	50
	Kısmen	3	100	14	46.7	28	53.9	7	30.4	6	37.5
	Hayır	-	-	6	20	9	17.3	4	17.4	2	12.5
2.Etkinlik örnekleri kazanımlarla tutarlı mı?	Evet	3	100	20	66.7	27	51.9	14	60.9	13	81.2
	Kısmen	-	-	7	23.3	22	42.3	8	34.8	1	6.3
	Hayır	-	-	3	10	3	5.8	1	4.3	2	12.5
3.Etkinlik örnekleri öğrenci düzeyine uygun mu?	Evet	2	66.7	23	76.7	26	50	15	65.2	13	81.2
	Kısmen	1	33.3	6	20	23	44.2	7	30.5	1	6.3
	Hayır	-	-	1	3.3	3	5.8	1	4.3	2	12.5
4.Etkinlik örnekleri öğretmene yol gösterici mi?	Evet	3	100	14	46.7	26	50	14	60.9	14	87.5
	Kısmen	-	-	12	40	22	42.3	8	34.8	-	-
	Hayır	-	-	4	13.3	4	7.7	1	4.3	2	12.5
5.Bilgiler, araç-gereç ve kaynaklar açısından yol gösterici mi?	Evet	3	100	15	50	22	42.3	10	43.5	12	75
	Kısmen	-	-	13	43.3	25	48.1	11	47.7	2	12.5
	Hayır	-	-	2	6.7	5	9.6	2	8.8	2	12.5
6.Farklı yöntemler kullanılmaya elverişli mi?	Evet	2	66.7	17	56.7	26	50	12	52.1	13	81.2
	Kısmen	1	33.3	11	36.7	22	42.3	10	43.5	2	12.5
	Hayır	-	-	2	6.6	4	7.7	1	4.4	1	6.3
7.Etkinlikler öğretim ilkelerine uygun mu?	Evet	2	66.7	22	73.3	32	61.5	15	65.2	14	87.5
	Kısmen	1	33.3	6	20	17	32.7	8	34.8	-	-
	Hayır	-	-	2	6.7	3	5.8	-	-	2	12.5

Tablo 4.9’a göre farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri “Eğitim durumlarında etkinlik örnekleri yeterli mi?” sorusuna genel olarak kısmen ve evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %53.9’u ve 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %46.7’si kısmen yanıtını vermişlerdir. 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %28.8’i ve 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %23.3’ü ise evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.9’a göre farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri “Eğitim durumlarında etkinlik örnekleri kazanımlarla tutarlı mı?” sorusuna genel olarak

evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %51.9'u ve 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %66.7'si evet yanıtını vermişlerdir. 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %42.3'ü ve 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %23.3'ü ise kısmen yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.9'a göre farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri "Eğitim durumlarında etkinlik örnekleri öğrenci düzeyine uygun mu?" sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %50'si ve 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %76.7'si evet yanıtını vermişlerdir. Yine aynı meslek kıdem yılı aralığındaki öğretmenlerin %20'si ve 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %44.2'si ise kısmen yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.9'a göre farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri "Eğitim durumlarında etkinlik örnekleri öğretmene yol gösterici mi?" sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %50'si ve 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %46.7'si evet yanıtını vermişlerdir. Yine aynı meslek kıdem yılı aralığındaki öğretmenlerin %40'ı ve 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %42.3'ü ise kısmen yanıtını vermişlerdir.

Farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri "Eğitim durumlarında bilgiler, araç-gereç ve kaynaklar açısından yol gösterici mi?" sorusuna genel olarak kısmen ve evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %48.1'i ve 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %43.3'ü kısmen yanıtını vermişlerdir. 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %42.3'ü ve 5-10 yıl çalışmış öğretmenlerin %50'si ise evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.9'a göre farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri "Eğitim durumlarında farklı yöntemler kullanılmaya elverişli mi?" sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %50'si ve 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %56.7'si evet yanıtını vermişlerdir. 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %42.3'ü ve 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %36.7'si ise kısmen yanıtını vermişlerdir.

Farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri “Eğitim durumlarında etkinlikler öğretim ilkelerine uygun mu?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %61.5’i ve 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %73.3’ü evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.10: Öğretmenlerin meslek kıdem yılına göre sınama durumları boyutuna ilişkin görüşleri

Maddeler	Seçenek	Meslek kıdem yılı									
		1 yıldan az		1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		15 yıldan fazla	
		N=3		N=30		N=52		N=23		N=16	
Sınama durumları		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Öğretmene yeterli bilgi veriyor mu?	Evet	3	100	15	50	25	48.1	12	52.2	12	75
	Kısmen	-	-	14	46.7	25	48.1	10	43.5	3	18.8
	Hayır	-	-	1	3.3	2	3.8	1	4.3	1	6.2
2.Öğretmene yol gösterici mi?	Evet	3	100	17	56.7	25	48.1	13	56.5	12	75
	Kısmen	-	-	12	40	24	46.2	9	39.1	2	12.5
	Hayır	-	-	1	3.3	3	5.7	1	4.3	2	12.5
3.Kazanımlarla tutarlı mı?	Evet	3	100	19	63.3	26	50	15	65.2	13	81.3
	Kısmen	-	-	11	36.7	22	42.4	8	34.8	1	6.2
	Hayır	-	-	-	-	6	11.6	-	-	2	12.5
4.İçerikle tutarlı mı?	Evet	2	66.7	19	63.3	27	51.9	15	65.2	13	81.3
	Kısmen	1	33.3	11	36.7	21	40.4	8	34.8	1	6.2
	Hayır	-	-	-	-	4	7.7	-	-	2	12.5
5.Eğitim durumlarıyla tutarlı mı?	Evet	2	66.7	19	63.4	28	53.8	15	65.3	13	81.3
	Kısmen	1	33.3	10	33.3	20	38.5	7	30.4	1	6.2
	Hayır	-	-	1	3.3	4	7.7	1	4.3	2	12.5
6.İçerisinde örnek ölçme araçları var mı?	Evet	2	66.7	14	46.7	21	40.4	10	43.5	8	50
	Kısmen	-	-	13	43.3	25	48.1	12	52.2	5	31.2
	Hayır	1	33.3	3	10	6	11.5	1	4.3	3	18.8

Tablo 4.10’a göre farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri “Sınama durumları öğretmene yeterli bilgi veriyor mu? ” sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %48.1’i evet cevabını verirken, aynı kıdem yılına sahip öğretmenlerin %48.1’i kısmen, 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %50’si evet ve yine %46.7’si ise kısmen yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.10’a göre farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri “Sınama durumları öğretmene yol gösterici mi?” sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %48.1’i evet

cevabını verirken, aynı kıdem yılına sahip öğretmenlerin %46.2'si kısmen, 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %56.7'si evet, %40'ı ise kısmen yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.10'a göre farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri "Sınama durumları kazanımlarla tutarlı mı?" sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %50'si evet cevabını verirken, aynı kıdem yılına sahip öğretmenlerin %42.4'ü kısmen, 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %63.3'ü evet, %36.7'si ise kısmen yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4-10'a göre farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri "Sınama durumları içerikle tutarlı mı?" sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %51.9'u evet cevabını verirken, aynı kıdem yılına sahip öğretmenlerin %40.4'ü kısmen, 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %63.3'ü evet, %36.7'si ise kısmen yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4-10'a göre farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri "Sınama durumları eğitim durumlarıyla tutarlı mı?" sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %53.8'i evet cevabını verirken, aynı kıdem yılına sahip öğretmenlerin %38.5'i kısmen, 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %63.4'ü evet, %33.3'ü ise kısmen yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.10'a göre farklı meslek kıdem yıllarına sahip okul öncesi öğretmenleri "Sınama durumlarının içerisinde örnek ölçme araçları var mı?" sorusuna genel olarak kısmen ve evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %48.1'i kısmen ve %40.4'ü evet cevabını verirken, 1-5 yıl arası çalışmış öğretmenlerin %43.3'ü kısmen, %46.7'si ise evet yanıtını vermişlerdir.

c. Çalıştığı okul türü değişkeni ile ilgili bulgular

Tablo 4.11: Öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre kazanımlar boyutuna ilişkin görüşleri

Maddeler	Seçenek	Çalıştığı okul türü			
		İlkokula bağlı anasınıfı N=80		Bağımsız anaokulu N=44	
		f	%	f	%
1.Çocuğun ilgi ve beklentilerine uygun mu?	Evet	36	45	30	68.2
	Kısmen	41	51.2	14	31.8
	Hayır	3	3.8	-	-
2.Öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?	Evet	41	51.2	29	65.9
	Kısmen	35	43.8	14	31.8
	Hayır	4	5	1	2.3
3.Çocuğun öğrenmesi gereken bilgileri içeriyor mu?	Evet	52	65	33	75
	Kısmen	24	30	11	25
	Hayır	4	5	-	-
4.Birbiriyle tutarlı mı?	Evet	56	70	35	79.5
	Kısmen	21	26.3	9	20.5
	Hayır	3	3.7	-	-
5. Yeterince açık ve anlaşılır mı?	Evet	57	71.3	27	61.4
	Kısmen	17	21.2	15	34.1
	Hayır	6	7.5	2	4.5
6.Gerçekleştirilebilecek nitelikte mi?	Evet	34	42.5	25	56.8
	Kısmen	40	50	18	40.9
	Hayır	6	7.5	1	2.3
7.Sayısı yeterli mi?	Evet	54	67.5	30	68.2
	Kısmen	19	24	11	25
	Hayır	7	8.5	3	6.8

Tablo 4.11'e göre farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri "Kazanımlar çocuğun ilgi ve beklentilerine uygun mu?" sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %45'i evet ve %51.2'si kısmen cevabını verirken, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %68.2'si evet, %31.8'i ise kısmen yanıtını vermişlerdir.

Farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri "Kazanımlar öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?" sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %51.2'si evet ve %43.8'i kısmen cevabını verirken, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %65.9'u evet, %31.8'i ise kısmen yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.11'e göre farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri "Kazanımlar çocuğun öğrenmesi gereken bilgileri içeriyor mu?" sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %65'i ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %75'i evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.11'e göre farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri "Kazanımlar birbiriyle tutarlı mı?" sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %70'i ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %79.5'i evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.11'e göre farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri "Kazanımlar yeterince açık ve anlaşılır mı?" sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %71.3'ü ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %61.4'ü evet yanıtını vermişlerdir.

Farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri "Kazanımlar gerçekleştirilebilecek nitelikte mi?" sorusuna genel olarak kısmen ve evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %50'si kısmen ve %42.5'i evet cevabını verirken, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %40.9'u kısmen, %56.8'i ise evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.11'e göre farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri "Kazanımların sayısı yeterli mi?" sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %67.5'i ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %68.2'si evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.12: Öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre göstergeler boyutuna ilişkin görüşleri

Maddeler	Seçenek	Çalıştığı okul türü			
		İlkokula bağlı anasınıfı N=80		Bağımsız anaokulu N=44	
		f	%	f	%
1.Açık anlaşılır ve net bir şekilde yazılmış mı?	Evet	56	70	36	81.8
	Kısmen	19	24	6	13.6
	Hayır	5	6	2	3.6
2.Kazanımlarla ilişkili mi?	Evet	57	71.3	40	90.9
	Kısmen	18	22.5	4	9.1
	Hayır	5	6.2	-	-
3.Birbiriyle tutarlı mı?	Evet	57	71.3	36	81.8
	Kısmen	19	23.7	8	18.2
	Hayır	4	5	-	-
4.Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun mu?	Evet	58	72.5	30	68.2
	Kısmen	16	20	14	31.8
	Hayır	6	7.5	-	-
5. Sayısı yeterli mi?	Evet	62	77.5	35	79.5
	Kısmen	14	17.5	9	20.5
	Hayır	4	5	-	-

Tablo 4.12’ye göre farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri “Göstergeler açık anlaşılır ve net bir şekilde yazılmış mı?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %70’i ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %81.8’i evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.12’ye göre farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri “Göstergeler kazanımlarla ilişkili mi?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %71.3’ü ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %90.9’u evet yanıtını vermişlerdir.

Farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri “Göstergeler birbiriyle tutarlı mı?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %71.3’ü ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %81.8’i evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.12’ye göre farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri “Göstergeler öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun mu?” sorusuna genel olarak evet

cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %72.5'i ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %68.2'si evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.12'ye göre farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri “Göstergelerin sayısı yeterli mi?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %77.5'i ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %79.5'i evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.13: Öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre içerik boyutuna ilişkin görüşleri

İçerik	Seçenek	Çalıştığı okul türü			
		İlkokula bağlı anasınıfı N=80		Bağımsız anaokulu N=44	
		f	%	f	%
1.Kazanımlarla tutarlı mı?	Evet	55	68.8	38	86.4
	Kısmen	21	26.2	5	11.4
	Hayır	4	5	1	18.2
2.Yer alan bilgiler önemli ve geçerli mi?	Evet	48	60	36	81.8
	Kısmen	27	33.8	8	18.2
	Hayır	5	6.2	-	-
3.Öğrenciler için anlamlı mı?	Evet	44	55	30	68.2
	Kısmen	33	41.3	12	27.3
	Hayır	3	3.7	2	4.5

Tablo 4.13'e göre farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri “İçerik kazanımlarla tutarlı mı? ” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %68.8'i ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %86.4'ü evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.13'e göre farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri “İçerikte yer alan bilgiler önemli ve geçerli mi?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %60'ı ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %81.8'i evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.13'e göre farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri “İçerik öğrenciler için anlamlı mı?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %55'i ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %68.2'si evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.14: Öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre eğitim durumları boyutuna ilişkin görüşleri

Maddeler	Seçenek	Çalıştığı okul türü			
		İlkokula bağlı anasınıfı N=80		Bağımsız anaokulu N=44	
		f	%	f	%
1.Etkinlik örnekleri yeterli mi?	Evet	27	33.8	18	40.9
	Kısmen	39	48.7	19	43.2
	Hayır	14	17.5	7	15.9
2.Etkinlik örnekleri kazanımlarla tutarlı mı?	Evet	45	56.3	32	72.7
	Kısmen	27	33.7	11	25
	Hayır	8	10	1	2.3
3.Etkinlik örnekleri öğrenci düzeyine uygun mu?	Evet	50	62.5	29	65.9
	Kısmen	24	30	14	31.8
	Hayır	6	7.5	1	2.3
4.Etkinlik örnekleri öğretmene yol gösterici mi?	Evet	46	57.5	25	56.9
	Kısmen	26	32.5	16	38.6
	Hayır	8	10	3	4.5
5.Bilgiler, araç-gereç ve kaynaklar açısından yol gösterici mi?	Evet	37	46.3	25	56.9
	Kısmen	34	42.5	17	38.6
	Hayır	9	11.2	2	4.5
6.Farklı yöntemler kullanılmaya elverişli mi?	Evet	42	52.5	28	63.6
	Kısmen	31	38.8	15	34.2
	Hayır	7	8.7	1	2.2
7.Etkinlikler öğretim ilkelerine uygun mu?	Evet	53	66.3	32	72.7
	Kısmen	20	25	12	27.3
	Hayır	7	8.7	-	-

Tablo 4.14'e göre farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri "Eğitim durumlarında etkinlik örnekleri yeterli mi?" sorusuna genel olarak kısmen ve evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkökula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %48.7'si kısmen ve %33.8'i evet cevabını verirken, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %43.2'si kısmen, %40.9'u ise evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.14'e göre farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri "Eğitim durumlarında etkinlik örnekleri kazanımlarla tutarlı mı?" sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkökula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %56.3'ü ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %72.7'si evet cevabını vermişlerdir.

Tablo 4.14'e göre farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri "Eğitim durumlarında etkinlik örnekleri öğrenci düzeyine uygun mu?" sorusuna genel olarak

evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %62.5'i ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %65.9'u evet cevabını vermişlerdir.

Tablo 4.14'e göre farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri "Eğitim durumlarında etkinlik örnekleri öğretmene yol gösterici mi?" sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %57.5'i evet ve %32.5'i'i kısmen cevabını verirken, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %56.9'u evet, %38.6'sı ise kısmen yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.14'e göre farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri "Eğitim durumları bilgiler, araç-gereç ve kaynaklar açısından yol gösterici mi?" sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %46.3'ü evet ve %42.5'i kısmen cevabını verirken, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %56.9'u evet, %38.6'sı ise kısmen yanıtını vermişlerdir.

Farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri "Eğitim durumları farklı yöntemler kullanılmaya elverişli mi?" sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %52.5'i evet ve %38.8'i kısmen cevabını verirken, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %63.6'sı evet ve %34.2'si kısmen yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.14'e göre farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri "Eğitim durumlarında etkinlikler öğretim ilkelerine uygun mu?" sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %66.3'ü ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %72.7'si evet cevabını vermişlerdir.

Tablo 4.15: Öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre sınama durumları boyutuna ilişkin görüşleri

Maddeler	Seçenek	Çalıştığı okul türü			
		İlkokula bağlı anasınıfı N=80		Bağımsız anaokulu N=44	
		f	%	f	%
1.Öğretmene yeterli bilgi veriyor mu?	Evet	48	60	19	43.2
	Kısmen	27	33.8	25	56.8
	Hayır	5	6.2	-	-
2.Öğretmene yol gösterici mi?	Evet	48	60	22	50
	Kısmen	26	32.5	21	47.7
	Hayır	6	7.5	1	2.3
3.Kazanımlarla tutarlı mı?	Evet	46	57.5	30	68.2
	Kısmen	28	35	14	31.8
	Hayır	6	7.5	-	-
4.İçerikle tutarlı mı?	Evet	47	58.8	29	65.9
	Kısmen	27	33.7	15	34.1
	Hayır	6	7.5	-	-
5.Eğitim durumlarıyla tutarlı mı?	Evet	48	60	29	65.9
	Kısmen	24	30	15	34.1
	Hayır	8	10	-	-
6.İçerisinde örnek ölçme araçları var mı?	Evet	36	45	19	43.2
	Kısmen	33	41.3	22	50
	Hayır	11	13.7	3	6.8

Tablo 4.15’e göre farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri “Sınama durumları öğretmene yeterli bilgi veriyor mu?” sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %60’ı evet ve %33.8’i kısmen cevabını verirken, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %43.2’si evet ve %56.8’i kısmen yanıtını vermişlerdir.

Farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri “Sınama durumları öğretmene yol gösterici mi?” sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %60’ı evet ve %32.5’i kısmen cevabını verirken, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %50’si evet ve %47.7’si kısmen yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.15’e göre farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri “Sınama durumları kazanımlarla tutarlı mı?” sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %57.5’i

evet ve %35'i kısmen cevabını verirken, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %68.2'si evet ve %31.8'i kısmen yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.15'e göre farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri "Sınama durumları içerikle tutarlı mı?" sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %58.8'i evet ve %33.7'si kısmen cevabını verirken, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %65.9'u evet ve %34.1'i kısmen yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.15'e göre farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri "Sınama durumları eğitim durumlarıyla tutarlı mı?" sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %60'ı evet ve %30'u kısmen cevabını verirken, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %65.9'u evet ve %34.1'i kısmen yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.15'e göre farklı tür okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri "Sınama durumları içerisinde örnek ölçme araçları var mı?" sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin %45'i evet ve %41.3'ü kısmen cevabını verirken, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin %43.2'si evet ve %50'si kısmen yanıtını vermişlerdir.

d.Sınıf mevcudu değişkeni ile ilgili bulgular

Tablo 4.16: Öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre kazanımlar boyutuna ilişkin görüşleri

Maddeler	Seçenek	Sınıf mevcudu							
		11-15		16-20		21-25		26-30	
		N=49		N=43		N=31		N=1	
Kazanımlar		f	%	f	%	f	%	f	%
1.Çocuğun ilgi ve beklentilerine uygun mu?	Evet	23	46.9	22	51.2	20	64.5	1	100
	Kısmen	24	49	21	48.8	10	32.3	-	-
	Hayır	2	4.1	-	-	1	3.2	-	-
2.Öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?	Evet	24	49	24	55.8	21	67.7	1	100
	Kısmen	23	46.9	18	41.9	8	25.8	-	-
	Hayır	2	4.1	1	2.3	2	6.5	-	-
3.Çocuğun öğrenmesi gereken bilgileri içeriyor mu?	Evet	29	59.2	32	74.4	23	74.2	1	100
	Kısmen	18	36.7	11	25.6	6	19.4	-	-
	Hayır	2	4.1	-	-	2	6.4	-	-
4.Birbiriyle tutarlı mı?	Evet	33	67.3	33	76.7	24	77.4	1	100
	Kısmen	14	28.6	10	23.3	6	19.4	-	-
	Hayır	2	4.1	-	-	1	3.2	-	-
5. Yeterince açık ve anlaşılır mı?	Evet	34	69.4	28	65.1	21	67.7	1	100
	Kısmen	12	24.5	13	30.2	7	22.6	-	-
	Hayır	3	6.1	2	4.7	3	9.7	-	-
6.Gerçekleştirilebilecek nitelikte mi?	Evet	20	40.8	19	44.2	20	64.5	1	100
	Kısmen	25	51	23	53.5	9	29	-	-
	Hayır	4	4.2	1	2.3	2	6.5	-	-
7.Sayısı yeterli mi?	Evet	35	71.4	30	69.7	18	58.1	1	100
	Kısmen	10	20.4	10	23.3	10	32.2	-	-
	Hayır	4	4.2	3	7	3	9.7	-	-

Tablo 4.16'ya göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri “Kazanımlar çocuğun ilgi ve beklentilerine uygun mu?” sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya 11-15 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin %46.9'u evet ve %49'u kısmen cevabını verirken, 16-20 kişilik sınıfta çalışan öğretmenlerin %51.2'si evet ve %48.8'i kısmen yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.16'ya göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri “Kazanımlar öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?” sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya 11-15 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin %49'u evet ve %46.9'u kısmen cevabını verirken, 16-20 kişilik sınıfta çalışan öğretmenlerin %55.8'i evet ve %41.9'u kısmen yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.16'ya göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri “Kazanımlar çocuğun öğrenmesi gereken bilgileri içeriyor mu?” sorusuna

genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 16-20 kişilik sınıfta çalışan öğretmenlerin %74.4'ü, 11-15 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin %59.2'si, 21-25 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin ise %74.2'si evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.16'ya göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri “Kazanımlar birbiriyle tutarlı mı? ” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 16-20 kişilik sınıfta çalışan öğretmenlerin %76.7'si, 11-15 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin %67.3'ü, 21-25 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin ise %77.4'ü evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.16'ya göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri “Kazanımlar yeterince açık ve anlaşılır mı? ” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 11-15 kişilik sınıfta çalışan öğretmenlerin %69.4'ü, 16-20 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin %65.1'i, 21-25 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin ise %67.7'si evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.16'ya göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri “Kazanımlar gerçekleştirilebilecek nitelikte mi? ” sorusuna genel olarak kısmen ve evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 11-15 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin %51'i kısmen ve %40.8'i evet cevabını verirken, 16-20 kişilik sınıfta çalışan öğretmenlerin %53.5'i kısmen ve %44.2'si evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.16'ya göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri “Kazanımların sayısı yeterli mi? ” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 11-15 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin %71.4'ü evet ve 16-20 kişilik sınıfta çalışan öğretmenlerin %69.7'si evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.17: Öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre göstergeler boyutuna ilişkin görüşleri

Maddeler	Seçenek	Sınıf mevcudu							
		11-15 N=49		16-20 N=43		21-25 N=31		26-30 N=1	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1.Açık anlaşılır ve net bir şekilde yazılmış mı?	Evet	31	63.3	36	83.7	24	77.4	1	100
	Kısmen	17	36.7	6	14	2	6.5	-	-
	Hayır	1	2	1	2.3	5	16.1	-	-
2.Kazanımlarla ilişkili mi?	Evet	34	69.4	35	81.4	27	87.1	1	100
	Kısmen	13	26.5	8	18.6	1	3.2	-	-
	Hayır	2	4.1	-	-	3	9.7	-	-
3.Birbiriyle tutarlı mı?	Evet	33	67.3	34	79.1	25	80.6	1	100
	Kısmen	15	30.6	9	20.9	3	9.7	-	-
	Hayır	1	2.1	-	-	3	9.7	-	-
4.Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun mu?	Evet	34	69.4	31	72.1	23	74.2	-	-
	Kısmen	12	24.5	11	25.6	6	19.4	1	100
	Hayır	3	6.1	1	2.3	2	6.4	-	-
5. Sayısı yeterli mi?	Evet	41	83.6	35	81.4	20	64.5	1	100
	Kısmen	7	14.3	7	16.3	9	29	-	-
	Hayır	1	2.1	1	2.3	2	6.5	-	-

Tablo 4.17’ye göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri “Göstergeler açık anlaşılır ve net bir şekilde yazılmış mı?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 16-20 kişilik sınıfta çalışan öğretmenlerin %83.7’si, 11-15 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin %63.3’ü, 21-25 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin ise %77.4’ü evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.17’ye göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri “Göstergeler kazanımlarla ilişkili mi?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 16-20 kişilik sınıfta çalışan öğretmenlerin %81.4’ü, 11-15 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin %69.4’ü, 21-25 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin ise %87.1’i evet yanıtını vermişlerdir.

Farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri “Göstergeler birbiriyle tutarlı mı?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 16-20 kişilik sınıfta çalışan öğretmenlerin %79.1’i, 11-15 kişilik sınıfta çalışan öğretmenlerin %67.3’ü ve 21-25 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin ise %80.6’sı evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.17'ye göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri “Göstergeler öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun mu? ” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 11-15 kişilik sınıfta çalışan öğretmenlerin %69.4'ü, 16-20 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin %72.1'i, 21-25 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin ise %74'si evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.17'ye göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri “Göstergelerin sayısı yeterli mi?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 11-15 kişilik sınıfta çalışan öğretmenlerin %83.6'sı, 16-20 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin %81.4'ü, 21-25 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin ise %64.5'i evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.18: Öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre içerik boyutuna ilişkin görüşleri

İçerik	Seçenek	Sınıf mevcudu							
		11-15		16-20		21-25		26-30	
		N=49		N=43		N=31		N=1	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1.Kazanımlarla tutarlı mı?	Evet	31	63.3	35	81.4	26	83.9	1	100
	Kısmen	18	36.7	6	14	2	6.5	-	-
	Hayır	-	-	2	4.6	3	9.6	-	-
2.Yer alan bilgiler önemli ve geçerli mi?	Evet	29	59.2	32	74.4	22	71	1	100
	Kısmen	19	38.8	10	23.3	6	19.4	-	-
	Hayır	1	2	1	2.3	3	9.6	-	-
3.Öğrenciler için anlamlı mı?	Evet	24	49	28	65.1	21	67.7	1	100
	Kısmen	24	49	14	32.6	7	22.7	-	-
	Hayır	1	2	1	2.3	3	9.6	-	-

Tablo 4.18'e göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri “İçerik kazanımlarla tutarlı mı?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 16-20 kişilik sınıfta çalışan öğretmenlerin %81.4'ü, 11-15 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin %63.3'ü, 21-25 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin ise %83.9'u evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.18'e göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri “İçerikte yer alan bilgiler önemli ve geçerli mi?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 16-20 kişilik sınıfta çalışan öğretmenlerin %74.4'ü, 11-15 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin %59.2'si, 21-25 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin ise %71'i evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.18'e göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri "İçerik öğrenciler için anlamlı mı?" sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 16-20 kişilik sınıfta çalışan öğretmenlerin %65.1'i, 11-15 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin %49'u, 21-25 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin ise %67.7'si evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.19: Öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre eğitim durumları boyutuna ilişkin görüşleri

Maddeler	Seçenek	Sınıf mevcudu							
		11-15		16-20		21-25		26-30	
		N=49		N=43		N=31		N=1	
Eğitim durumları		f	%	f	%	f	%	f	%
1.Etkinlik örnekleri yeterli mi?	Evet	19	38.8	11	25.6	15	48.4	-	-
	Kısmen	23	46.9	24	53.8	10	32.2	1	100
	Hayır	7	14.3	8	18.6	6	19.4	-	-
2.Etkinlik örnekleri kazanımlarla tutarlı mı?	Evet	31	63.3	21	48.8	24	77.4	1	100
	Kısmen	13	26.5	20	46.5	5	16.1	-	-
	Hayır	5	10.2	2	4.7	2	6.5	-	-
3.Etkinlik örnekleri öğrenci düzeyine uygun mu?	Evet	27	55.1	28	65.1	23	74.2	1	100
	Kısmen	20	40.8	13	30.2	5	16.1	-	-
	Hayır	2	4.1	2	4.7	3	9.7	-	-
4.Etkinlik örnekleri öğretmene yol gösterici mi?	Evet	28	57.1	21	48.8	21	67.7	1	100
	Kısmen	16	32.7	20	46.5	6	19.4	-	-
	Hayır	5	10.2	2	4.7	4	12.9	-	-
5.Bilgiler, araç-gereç ve kaynaklar açısından yol gösterici mi?	Evet	24	49	18	41.9	19	61.3	1	100
	Kısmen	20	40.8	23	53.5	8	25.8	-	-
	Hayır	5	10.2	2	4.6	4	12.9	-	-
6.Farklı yöntemler kullanılmaya elverişli mi?	Evet	25	51	20	46.5	24	77.4	1	100
	Kısmen	19	38.8	23	53.5	4	12.9	-	-
	Hayır	5	10.2	-	-	3	9.7	-	-
7.Etkinlikler öğretim ilkelerine uygun mu?	Evet	31	63.3	26	60.5	27	87.1	1	100
	Kısmen	13	26.5	16	37.2	3	9.7	-	-
	Hayır	5	10.2	1	2.3	1	3.2	-	-

Tablo 4.19'a göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri "Eğitim durumları etkinlik örnekleri yeterli mi?" sorusuna genel olarak kısmen ve evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 16-20 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin %53.8'i ve 11-15 kişilik sınıflarda çalışan öğretmenlerin %46.9'u kısmen cevabını verirken 11-15 mevcutlu sınıf öğretmenlerinin %38.8'i ve 21-25 kişilik sınıflarda görev yapan öğretmenlerin %48.4'ü evet cevabını vermiştir.

Tablo 4.19'a göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri "Eğitim durumları etkinlik örnekleri kazanımlarla tutarlı mı?" sorusuna

genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 11-15 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin %63.3'ü, 21-25 mevcutlu sınıfta görev yapan öğretmenlerin %77.4'ü ve 16-20 kişilik sınıflarda çalışan öğretmenlerin %48.8'i evet yanıtını vermişleridir.

Tablo 4.19'a göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri "Eğitim durumları etkinlik örnekleri öğrenci düzeyine uygun mu?" sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 16-20 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin %65.1'i 11-15 mevcutlu sınıfta görev yapan öğretmenlerin %55.1'i ve 21-25 kişilik sınıflarda çalışan öğretmenlerin %74.2'si evet yanıtını vermişleridir.

Tablo 4.19'a göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri "Eğitim durumları etkinlik örnekleri öğretmene yol gösterici mi?" sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 11-15 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin %57.1'i, 21-25 mevcutlu sınıfta görev yapan öğretmenlerin %67.7'si ve 16-20 kişilik sınıflarda çalışan öğretmenlerin %48.8'i evet yanıtını vermişleridir.

Tablo 4.19'a göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri "Eğitim durumları bilgiler, araç-gereç ve kaynaklar açısından yol gösterici mi?" sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya 11-15 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin %49'u evet ve %40.8'i kısmen cevabını verirken, 16-20 kişilik sınıfta çalışan öğretmenlerin %53.5'i kısmen ve 21-25 mevcutlu sınıfta görev yapan öğretmenlerin %61.3'ü evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.19'a göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri "Eğitim durumları farklı yöntemler kullanılmaya elverişli mi?" sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 11-15 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin %51'i, 21-25 mevcutlu sınıflarda çalışan öğretmenlerin %77.4'ü ve 16-20 kişilik sınıfta çalışan öğretmenlerin %46.5'i evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.19’a göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri “Eğitim durumlarında etkinlikler öğretim ilkelerine uygun mu?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 11-15 mevcutlu sınıfta çalışan öğretmenlerin %63.3’ü, 21-25 mevcutlu sınıflarda çalışan öğretmenlerin %87.1’i ve 16-20 kişilik sınıfta çalışan öğretmenlerin %60.5’i evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.20: Öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre sınama durumları boyutuna ilişkin görüşleri

Maddeler	Seçenek	Sınıf mevcudu							
		11-15		16-20		21-25		26-30	
		N=49		N=43		N=31		N=1	
Sınama durumları		f	%	f	%	f	%	f	%
1.Öğretmene yeterli bilgi veriyor mu?	Evet	34	69.4	14	32.6	19	61.3	-	-
	Kısmen	15	30.6	27	62.8	9	29	1	100
	Hayır	-	-	2	4.6	3	9.7	-	-
2.Öğretmene yol gösterici mi?	Evet	34	69.4	17	39.5	19	61.3	-	-
	Kısmen	14	28.6	24	55.8	8	25.8	1	100
	Hayır	1	2	2	4.7	4	12.9	-	-
3.Kazanımlarla tutarlı mı?	Evet	30	61.2	24	55.8	21	67.7	1	100
	Kısmen	17	34.7	17	39.5	8	25.8	-	-
	Hayır	2	4.1	2	4.7	2	6.5	-	-
4.İçerikle tutarlı mı?	Evet	31	63.3	23	53.5	21	67.7	1	100
	Kısmen	16	32.6	18	41.8	8	25.8	-	-
	Hayır	2	4.1	2	4.7	2	6.5	-	-
5.Eğitim durumlarıyla tutarlı mı?	Evet	30	61.2	23	53.5	23	74.2	1	100
	Kısmen	16	32.7	17	39.5	6	19.3	-	-
	Hayır	3	6.1	3	7	2	6.5	-	-
6.İçerisinde örnek ölçme araçları var mı?	Evet	21	42.9	17	39.5	17	54.8	-	-
	Kısmen	21	42.9	22	51.2	11	35.5	1	100
	Hayır	7	14.2	4	9.3	3	9.7	-	-

Tablo 4.20’ye göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri “Sınama durumları öğretmene yeterli bilgi veriyor mu?” sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya 11-15 mevcutlu sınıfta görev yapan öğretmenlerin %69.4’ü evet ve %30.6’sı kısmen cevabını vermiştir. 16-20 kişilik sınıflarda görev yapan öğretmenlerin %62.8’i kısmen cevabını verirken 21-25 mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ise %61.3’ü evet cevabını vermiştir.

Tablo 4.20’ye göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri “Sınama durumları öğretmene yol gösterici mi?” sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya 11-15 mevcutlu sınıfta görev yapan öğretmenlerin %69.4’ü evet ve %28.6’sı kısmen cevabını vermiştir. 16-20 kişilik

sınıflarda görev yapan öğretmenlerin %55.8'i kısmen cevabını verirken 21-25 mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ise %61.3'ü evet cevabını vermiştir.

Tablo 4.20'ye göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri “Sınama durumları kazanımlarla tutarlı mı?” sorusuna genel olarak evet ve kısmen cevabını vermişlerdir. Bu soruya 11-15 mevcutlu sınıfta görev yapan öğretmenlerin %61.2'si evet ve %34.7'si kısmen cevabını vermiştir. 16-20 kişilik sınıflarda görev yapan öğretmenlerin %39.5'i kısmen cevabını verirken 21-25 mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ise %67.7'si evet yanıtını vermiştir.

Tablo 4.20'ye göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri “Sınama durumları içerikle tutarlı mı?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 11-15 mevcutlu sınıfta görev yapan öğretmenlerin %63.3'ü ve 16-20 kişilik sınıflarda görev yapan öğretmenlerin %53.5'i evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.20'ye göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri “Sınama durumları eğitim durumlarıyla tutarlı mı?” sorusuna genel olarak evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 11-15 mevcutlu sınıfta görev yapan öğretmenlerin %61.2'si ve 21-25 kişilik sınıflarda görev yapan öğretmenlerin %74.2'si evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4.20'ye göre farklı sayılarda sınıf mevcuduyla çalışan okul öncesi öğretmenleri “Sınama durumları içerisinde örnek ölçme araçları var mı?” sorusuna genel olarak kısmen ve evet cevabını vermişlerdir. Bu soruya 16-20 kişilik sınıfta çalışan öğretmenler %51.2'si ve 11-15 mevcutlu sınıfta görev yapan öğretmenlerin %42.9'u kısmen cevabını vermişlerdir. Yine 11-15 kişilik sınıfta görev yapan öğretmenlerin %42.9'u ve 21-25 mevcutlu öğretmenlerin %54.8'i evet yanıtını vermişlerdir.

Sonuç olarak çalışmaya katılan bütün okul öncesi öğretmenlerin eğitim programında yer alan motor gelişim alanı ile ilgili olarak görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4-21’de verilmiştir.

Tablo 4.21: Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programındaki motor gelişim alanlarına ilişkin görüşlerine yönelik $\bar{x}$ ve Sd değerleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	Sd
Kazanımlar			
1.Çocuğun ilgi ve beklentisine uygun mu?	124	2.51	.55
2. Öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?	124	2.52	.58
3.Çocuğun öğrenmesi gereken bilgileri içeriyor mu?	124	2.65	.54
4.Birbiriyle tutarlı mı?	124	2.72	.50
5.Yeterince açık mı?	124	2.63	.59
6.Gerçekleştirilebilecek nitelikte mi?	124	2.41	.60
7.Sayısı yeterli mi?	124	2.59	.64
Göstergeler			
1.Açık, anlaşılır ve net bir şekilde yazılmış mı?	124	2.68	.58
2.Kazanımlarla ilişkili mi?	124	2.73	.53
3.Birbiriyle tutarlı mı?	124	2.70	.53
4.Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun mu?	124	2.65	.57
5.Sayısı yeterli mi?	124	2.75	.52
İçerik			
1.Kazanımlarla tutarlı mı?	124	2.73	.52
2.Yer alan bilgiler önemli ve geçerli mi?	124	2.65	.56
3.Öğrenciler için anlamlı mı?	124	2.57	.57
Eğitim durumlarında			
1.Etkinlik örnekleri yeterli mi?	124	2.17	.71
2.Etkinlik örnekleri kazanımlarla tutarlı mı?	124	2.57	.61
3.Etkinlik örnekleri öğrenci düzeyine uygun mu?	124	2.60	.60
4.Etkinlik örnekleri öğretmene yol gösterici mi?	124	2.50	.66
5.Bilgiler,araç-gereç açısından öğretmene yol gösterici mi?	124	2.40	.66
6.Farklı yöntemler kullanılmaya elverişli mi?	124	2.51	.62
7.Etkinlikler öğretim ilkelerine uygun mu?	124	2.64	.59
Sınama durumları			
1.Öğretmene yeterli bilgi verir mi?	124	2.50	.58
2.Öğretmene yol gösterici mi?	124	2.50	.60
3.Kazanımlarla tutarlı mı?	124	2.54	.59
4.İçerikle tutarlı mı?	124	2.56	.59
5.Eğitim durumlarıyla tutarlı mı?	124	2.61	.98
6.İçerisinde örnek ölçme araçları var mı?	124	2.32	.67

Tablo 4.21 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin, okul öncesi eğitim programında yer alan motor gelişim alanını oluşturan kazanımlara ait görüşlerine göre, programda yer alan kazanımların çocuğun ilgi ve beklentisine uygun olduğu ($\bar{x}$ =2.51

μ .55), öğrenci ihtiyaçlarına uygun olduğu ($\bar{x}=2.52 \mp .58$), çocuğun öğrenmesi gereken bilgileri içerdiği ($\bar{x}=2.65 \mp .54$), kazanımların birbiriyle tutarlı olduğu ($\bar{x}=2.72 \mp .50$), yeterince açık ve anlaşılır olduğu ($\bar{x}=2.63 \mp .59$) ve sayısının yeterli olduğu ($\bar{x}=2.59 \mp .64$) yönünde görüş bildirirlerken, kazanımların kısmen gerçekleştirilebilecek nitelikte olduğunu ($\bar{x}=2.41 \mp .60$) belirtmişlerdir.

Tablo 4.21 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin, okul öncesi eğitim programında yer alan motor gelişim alanını oluşturan göstergelere ait görüşlerine göre, programda yer alan göstergelerin açık, anlaşılır ve net bir şekilde yazıldığı ($\bar{x}=2.68 \mp .58$), kazanımlarla ilişkili olduğu ($\bar{x}=2.73 \mp .53$), birbiriyle tutarlı olduğu ($\bar{x}=2.70 \mp .53$), öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğu ($\bar{x}=2.65 \mp .57$) ve sayısının yeterli olduğu ($\bar{x}=2.75 \mp .52$) yönünde görüş bildirilmiştir. Öğretmenler ayrıca, okul öncesi eğitim programında yer alan motor gelişim alanını oluşturan içeriğe ait görüşlerine göre, programda içeriğin kazanımlarla tutarlı olduğu ($\bar{x}=2.73 \mp .52$), yer alan bilgilerin önemli ve geçerli olduğu ($\bar{x}=2.65 \mp .56$) ve öğrenciler için anlamlı olduğu ($\bar{x}=2.57 \mp .57$) yönünde görüş bildirilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, okul öncesi eğitim programında yer alan motor gelişim alanını oluşturan eğitim durumlarında ait görüşlerine göre, programda yer alan eğitim durumlarının etkinlik örneklerinin kısmen yeterli olduğu ($\bar{x}=2.17 \mp .71$), eğitim tutumlarında yer alan bilgiler, araç-gereç açısından öğretmene kısmen yol gösterici olduğu ($\bar{x}=2.40 \mp .66$) nu belirtmişlerdir. Diğer maddelerde ise; etkinlik örneklerinin kazanımlarla tutarlı olduğu ($\bar{x}=2.57 \mp .61$), etkinlik örneklerinin öğrenci düzeyine uygun olduğu ($\bar{x}=2.60 \mp .60$), etkinlik örneklerinin öğretmene yol gösterici olduğu ($\bar{x}=2.50 \mp .66$), etkinlikler öğretim ilkelerine uygun olduğu ($\bar{x}=2.64 \mp .59$) ve farklı yöntemler kullanılmaya elverişli olduğu ($\bar{x}=2.51 \mp .62$) yönünde görüş bildirilmiştir. (Tablo 4.21)

Tablo 4.21 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin, okul öncesi eğitim programında yer alan motor gelişim alanını oluşturan sınama durumlarına ait görüşlerine göre, programda yer alan sınama durumlarının öğretmene yeterli bilgi verdiği ($\bar{x}=2.50 \mp .58$), öğretmene yol gösterici olduğu ($\bar{x}=2.50 \mp .60$), kazanımlarla tutarlı olduğu ($\bar{x}=2.54 \mp .59$), içerikle tutarlı olduğu ($\bar{x}=2.56 \mp .59$), eğitim durumlarıyla tutarlı olduğu ($\bar{x}=2.61 \mp .98$), içerisinde ise kısmen örnek ölçme araçlarının olduğu ($\bar{x}=2.32 \mp .67$) yönünde görüş bildirilmiştir.

Tablo 4.21’de boyutlara genel olarak bakıldığında kazanımlar boyutunda en çok “kazanımların birbiriyle tutarlı olduğu” ($\bar{x}=2.72 \mp .50$) görüşünü belirtirlerken en az ise “kısmen gerçekleştirilebilecek nitelikte olduğu” ($\bar{x}=2.41 \mp .60$)’nu belirtmişlerdir. Göstergeler boyutunda en çok “sayısının yeterli olduğu” ($\bar{x}=2.75 \mp .52$) en az ise “öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğu” ($\bar{x}=2.65 \mp .57$) görüşlerini belirtmişlerdir. Yine içerik boyutunda en çok görüş “programda içeriğin kazanımlarla tutarlı olduğu” ($\bar{x}=2.73 \mp .52$) görüşünü belirtirlerken en az “öğrenciler için anlamlı olduğu” ($\bar{x}=2.57 \mp .57$) görüşünü belirtmişlerdir. Eğitim durumlarında görüşler en çok “etkinlikler öğretim ilkelerine uygunluğu” ($\bar{x}=2.64 \mp .59$) ile en az “etkinlik örneklerinin kısmen yeterli olduğu” ($\bar{x}=2.17 \mp .71$)’dur. Son olarak sınama durumlarında ise en çok “eğitim durumlarıyla tutarlı olduğu” ($\bar{x}=2.61 \mp .98$) en az “içerisinde ise kısmen örnek ölçme araçlarının olduğu” ($\bar{x}=2.32 \mp .67$) yönünde görüş bildirilmiştir.

4.1.1.2. Odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular

Araştırmada öğretmenlerin okul öncesi eğitim programındaki motor gelişim alanı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacı ile ayrıca odak grup görüşmeleri yapılmış ve elde edilen kodlar ve bu kodlardan elde edilen temalar Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22: Odak grup görüşmelerle elde edilen kodlar ve temalar

Sorular	I.Odak Grup Görüşme Bağımsız anaokulları N=8	II.Odak Grup Görüşme İlkokula bağlı anasınıfları N=8	Temalar
Motor gelişim deyince aklınıza ne geliyor?	*Benim ve veliler için küçük kas gruplarını içeren hareketler (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6) *Hem küçük hem büyük kas hareketleri (Ö3, Ö4, Ö7) *Büyük kaslara yönelik etkinlikler yapmıyorum (Ö1, Ö3, Ö6) *Ara sıra yapıyorum (Ö2, Ö4, Ö7)	*Gerekli ve önemli bir alan (Ö9, Ö14, Ö11, Ö13) *Büyük-küçük kas gelişimini sağlıyor (Ö11, Ö412, Ö14) *Konsantrasyonu artırıyor (Ö10, Ö13) *Çok fazla yapamıyoruz (Ö10) *Kavramayı arttırıyor (Ö14) *Bir öğretim yolu (Ö14)	* Küçük kas gelişimi * Büyük kas gelişimi * Fazla yapılmayan bir alan
Okul öncesi eğitimi programındaki motor gelişim alanı hakkında neler düşünüyorsunuz?	*Program yeterince açıklayıcı-açık ve net (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6) *Programda yazan kazanım ve göstergeler iyi ama nasıl öğreteceğimizi bilmiyoruz (Ö4) *Programın anlaşılması için eğitim lazım (Ö1) *Programda daha çok açıklayıcı bilgi lazım (Ö1) *Programın ayrıntılı olması doğru değil. Öğretmene yetersizlik duygusu veriyor (Ö1) *Kazanım ve göstergelerin sayısı az ve birbiriyle uyumlu (Ö4) *Program anlaşılır ama sınıf imkânları düşünülmemiş (Ö6)	*Öğretmen daha özgür bırakılmış (Ö14, Ö10) *Yeni programda daha fazla hareket var (Ö13) *Daha fazla açık alan oyunları var (Ö13) *Büyük kas gruplarına yönelik etkinlikler fazla (Ö12) *Amaç ve kazanımlar daha açık, detaylı ve özel (Ö11) *Öğretmen yaratıcılığı önemli (Ö10) *Göstergeler daha açık, net ve uygulanabilir (Ö15)	* Açık ve anlaşılır
Hareket etkinliklerinin önemi hakkında neler düşünüyorsunuz?	*Diğer etkinliklere motivasyon artırıyor (Ö4, Ö8) *Enerjilerini atıyorlar (Ö8, Ö2) *Mutlu oluyorlar (Ö8, Ö4) *Çocuklar kendilerini ve bedenlerini tanıyorlar (Ö7) *Rahatlıyorlar (Ö8)	*Hareket etkinliği karşılanmayan çocuk, diğer etkinliklere de çok katılmıyor (Ö10, Ö14) *Çocukların bedenlerini tanınmasını sağlıyor (Ö11, Ö12) *Çocuklar çok mutlu oluyor (Ö9) *Enerjiyi atmayı sağlıyor (Ö10)	* Bedenin tanınması * Enerjinin atılması * Diğer alanlardaki öğrenmeye destek * Mutluluk verici
Programın içeriği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?	*Bazı kavram ve hareketleri bilmiyoruz(galop) (Ö1, Ö4, Ö7) *Program bu konuda esnek (Ö3, Ö4) *Açık anlaşılır ama bazı anlaşılmayan şeyler var (Ö4) *İçeriği kazanım ve göstergelere göre biz hazırlıyoruz (Ö8) *Türkiye'deki farklı bölgelere uygun bir program yok (Ö3) *Öğretmen esnek bırakılmalı (Ö1)	*Bazı kavramları (galop, kayma vb.) anlamıyoruz (Tüm grup) * Program esnek, istediğimiz gibi uygulayabiliyoruz. (Ö14)	* Bazı kavramlar anlaşılır değil * Esnek

Tablo 4.22: (devamı) Odak grup görüşmelerle elde edilen kodlar ve temalar

Hareket etkinliklerinde ne tür etkinliklere yer veriyorsunuz?	*Müzik eşliğinde çocuk platosu (Ö8, Ö2) *Tırmanma (Ö1, Ö4) *Ayağın farklı bölümlerinde yürüme (Ö7) *Halk oyunları (Ö2) *Orff eğitimi (Ö4) *Dengeleme hareketleri (Ö1)	*Drama (Ö10, Ö14, Ö15) *Danslar, rontlar, ritmik etkinlikler (Ö16, Ö10) *Cimnastik çalışmaları (Ö11, Ö14) *Müzikli oyunlar (Ö15)	* Danslar, halk oyunları
Çocukların en çok sevdiği hareket etkinlikleri neler?	*İstasyon (Ö1, Ö3) *Zıplama (Ö4, Ö5) *Yarışmalı oyunlar (Ö3, Ö1) *Takla atmak (Ö8) *Koşmak (Ö7) *Yerde sürünme (Ö7) *Tırmanma (Ö4) *Nesne kullanmayı içeren etkinlikler (Ö2) *Yüksekten atlama (Ö7) *5-6 yaş erkekler futbol (Ö4) *Yaratıcı drama (Ö4) *Ront (Ö1)	*Yarışmalı oyunlar (Ö14, Ö16) *Rontlar (Ö10, Ö15) *Hareketli etkinlikler (Ö13) *Müzikli oyunlar (Ö10) *Özgür hissedecekleri oyunlar (Ö11) *Drama/canlandırma (Ö10)	*Yarışmalı oyunlar * Drama *Hareketli etkinlikler *Ront
Motor gelişimi ölçmeye yönelik hangi araçları kullanıyorsunuz? Kendi geliştirdiğiniz bir ölçme aracı	*Gelişim gözlem formu var (Ö8, Ö4, Ö1) *İşlevsel bir değerlendirme yapmıyoruz (Ö4, Ö2) *Geliştirilmiş ve müfettiş zoruyla uygulanan bir ölçme aracı var (Ö4) *Gözlem formu kullanıyorum (Ö4)	*Programda olan gelişim gözlem formunu kullanıyorum (Ö16, Ö12, Ö11) * Farklı ölçme aracı kullanmıyorum. (Ö11, Ö13) * Programdaki araçlar yeterli (Ö10)	* Programdaki gelişim gözlem formu

Çalışmaya katılan öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerinde, öğretmenlere sorulan “Motor gelişim deyince aklınıza ne geliyor?” sorusuna her iki grupta bulunan öğretmenler daha çok “küçük kas gruplarını içeren etkinlikler” (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14) olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Bununla beraber bazı öğretmenler aynı zamanda “büyük kas gruplarını içeren etkinlikler” şeklinde de görüş bildirmişlerdir (Ö3, Ö4, Ö7, Ö11, 12, Ö14). Bu soruya ayrıca öğretmenler “çok fazla yapılamıyor” yanıtını vermişlerdir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10) Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlardan bir örnek aşağıdaki gibidir;

Ö1: “Okul öncesinde motor gelişim dediğimde ben hareket ve kafamda oluşan hep şu olmuştur; küçük kas olarak. İşte hareket ve küçük kas şeklinde. Ama ne kadarını yapıyorsunuz dersiniz, öğrendiğim şeyleri uygulayamıyorum, sadece benim açımdan ve velilerim açısından motor gelişim dediğimde sadece küçük kas olarak algılanıyor.

Dolayısıyla ben de bu yöne yöneliyorum. Diğer büyük kas gelişimi adına; işte göstermiş olunan, yazılmış olunan kazanım ve göstergeleri uygulayabiliyor musunuz? Tabi ki çoğunu uygulayamıyorum. Uygulayamamamın sebebi bilmediğimden kaynaklanmıyor, sadece şu korkum oluştu benim, mesleğime başladığımdan bu yana, orta alana çıkarttığımda ya da bir hareket eğitimi sahası oluşturduğumda “ya çocuğa bir şey olursa”, korkusunu çok fazla taşıyorum, taşıdığım için de çok fazla olanak veremiyorum.”

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlere sorulan ikinci soru “Okul öncesi eğitimi programındaki motor gelişim alanı hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuydu. Bu soruya her iki gruptan öğretmenler daha çok “açık ve anlaşılır” (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö11) diye görüş bildirmişlerdir. Bu soruya verdikleri yanıtlardan örnekler aşağıdaki gibidir.

Ö4: *“Eski programda, amaç ve kazanımlar sayı olarak daha fazlaydı ve büyük kaslarla küçük kas becerileri çok birbirine, biraz daha içiçe girmiş vaziyetteydi. Bunda net sınırlarla ayrılmış vaziyette. Ve kazanım ve gösterge sayıları daha az bence. Göstergeler kazanımlara uygun olarak seçilmiş. Bence bu programdaki motor gelişim daha güzel. Ve daha mantıklı bir hale bürünmüş.”*

Ö15: *“Göstergeler daha gözlemlenebilir, uygulanabilir nitelikte. Açık net ifadeler.”*

Öğretmenlere sorulan üçüncü soru ise “Hareket etkinliklerinin önemi hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuydu. Bu soruya hareket etkinliklerini “bedenini tanıması” (Ö7, Ö11, Ö12), “enerjisinin atılması” (Ö2, Ö8, Ö10), “diğer alanlardaki öğrenmeye destek” (Ö4, Ö8, Ö10, Ö14), “mutluluk verici” (Ö4, Ö8, Ö9) şeklinde önemini belirtmişlerdir. Önemi hakkındaki cevaplarından örnek bir cümle aşağıda yer almaktadır.

Ö4: *“Çocuklar çok aktif geliyorlar evden. Yani hiç durduramıyorsunuz, söz geçiremiyorsunuz. Diyorsunuz ki o zaman haydi bir koşun. Bir enerjinizi atın. Bir dönün gelin. Bir dans edin falan. O zaman bir toparlanıyorlar. Siz de bir rahatlıyorsunuz. Evet o zaman daha rahat anlatabiliyorsunuz derdinizi.”*

Ö6: “Aman sakın koşma çocuğum. Komşu rahatsız olacak. Okula geldiği zaman da çocuk enerjik bir şekilde geliyor. Biz zapt edemiyoruz çocuğu. Mecburen ya koşturma, ya bir şey yaptırmamız gerekiyor o çocuğu. O enerjisini atmamız için.”

Ö8: “Bence çocuğun kendi bedenini tanınması. Bence en önemli nedeni bu. Çocuk kendi bedenini tanıyor. Neleri yapıp neleri yapamadığını biliyor. Bu benim için önemli. Hem de bunları yaparken zevk alıyorlar.”

Çalışmaya katılan öğretmenlere dördüncü olarak “Programın içeriği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve “bazı kavramlar anlaşılır değil” teması bulunmuştur (Ö1, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16). Öğretmenlerden bir kaçısı şu şekilde cümlelerle bu konuda görüş bildirmişlerdir.

Ö4: “İfadelerde sıkıntı var. Mesela galop. Ben onun ne olduğunu hakikaten hiç bilmiyordum. Bazı hareketlerde mesela büyük kasla ilgili hareketlerde terimlerin anlamını bilmiyoruz. Sadece bu kadar söyleyeceklerim. Bu terimlerin de anlamlarını öğrenebilirsek herhâlde daha rahat olacak.”

Diğer bir soru olarak öğretmenlere “Hareket etkinliklerinde ne tür etkinliklere yer veriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş, “danslar, halk oyunları” temasına ulaşılmıştır (Ö16, Ö10, Ö15, Ö2). Bu sorunun arkasından öğretmenlere yöneltilen “Çocukların en çok sevdiği hareket etkinlikleri neler?” sorusuna ise “yarışmalı oyunlar, drama, hareketli etkinlikler” cevapları sık tekrarlanmış ve temalaştırılmıştır (Ö1, Ö3, Ö4, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16)

Ö3: “Yarışmalı oyunları seviyorlar. Kurallı oyunları iki grup şeklinde yapıp istasyonlardan oluşan, oraya ilk önce kim ulaşacak, diye. Biz onu çok fazla yarışma gibi yaptırmıyoruz ama kendiliğinden dönüşüyor zaten. İki grup oluyor, bir bakıyorsunuz iki çocuk çıkıyor, Ayşe ile Fatma. Sonra bir bakıyorsunuz Ayşe, Ayşe diye bağırıyorlar. Onlar kendileri gruplaşıyorlar zaten.”

Ö6: “Engelli oyunları çok seviyorlar. Zıplayarak ya da tek ayak giderek. Benimkiler 4 yaş ama çok hareketli grup hocam. Ama hepsini yapabiliyorlar.”

Ö16: “Hareket etkinliklerini danslar çok güzel destekliyor. Mesela bir ront çalışması ya da bir dans çalışması her şey o hareket etkinliklerini, dizleri büküp kalkması işte galop hareketi ritmik sıçrayarak, çocuğun performansını geliştiriyor. Hem

severek yapıyorlar. Hem müziğe uygun ritmik hareketler yapma konusunda gelişıyorlar. Kulakları gelişıyor. Hem kaslarını geliştiriyorlar. Hem grupla birlikte hareket etme davranışlarını geliştiriyor. Sorumluluk duygusunu geliştiriyor. Hareketle beraber dans, neredeyse bütün alanları destekleyerek, onun için ben şarkılarda genelde oturarak söylemek taraftarı değilim. Kalkarız ayakta. Sanki oyun saati yapıyormuşuz gibi. Oyunla birleştirip. O şarkıların mutlaka hareketleri vardır.”

Öğretmenlere yöneltilen son soru ise “Motor gelişimi ölçmeye yönelik hangi araçları kullanıyorsunuz? Kendi geliştirdiğiniz bir ölçme aracı var mı?” sorusudur. Cevaplar temalaştırıldığında “programdaki gelişim gözlem formu” iki gruptan da alınan en sık yanıt olmuştur(Ö1, Ö8, Ö4, Ö10, Ö11, Ö12, Ö16). Öğretmenler şu ifadelerle belirtmişlerdir cevaplarını;

Ö8: *“Gelişim gözlem formumuz var. Onu dolduruyoruz. Ara ara çocukları gözlemliyoruz. Orda mesela, çift ayakla zıpladı mı? Bir tane çocuk seçebiliyorum. Bir tane çocuk gözlemleyebiliyorum o gün. Ya da genel olarak bakıyorum ama bir öğrenciye iki öğrenciye yazabiliyorum.”*

4.1.2. Alt problem 2’ye ait bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini “Okul öncesi öğretmenlerin, okul öncesi eğitimi programındaki motor gelişim alanı ile ilgili uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir? sorusu oluşturmaktadır. Bu soruyu çözümlemek için, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin, okul öncesi eğitimi programındaki motor gelişim alanına ilişkin uygulamaları kapsayan anket sorularına verdikleri yanıtlar ve odak grup görüşme sonuçlarına ait çözümlemeler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

4.1.2.1 Anket ile elde edilen bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlere, derslerinde hangi amaçlar için hareket etkinlikleri yaptıkları sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 4.1’de sunulmuştur.



Şekil 4.1: Okul öncesi öğretmenlerinin hareket etkinliklerini gerçekleştirme amaçları

Şekil 4.1 incelendiğinde, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenler, sınıflarında hareket etkinliklerini genel olarak motor gelişimi sağlama, duyuşsal gelişimi sağlama ve

bilişsel gelişimi sağlama amaçlı kullandıklarını belirtmişlerdir. Motor gelişimi sağlama teması içerisinde öğretmenler, el göz koordinasyonu sağlama, efor sarf etme, yetenekli öğrencileri belirleyerek yönlendirme ve kas gelişimini sağlama özelliklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler ikinci olarak duyuşsal gelişimi sağlamayı hedeflediklerini belirtmişler. Öğretmenler duyuşsal gelişim altında, sosyal gelişim, duygusal gelişim ve motivasyon sağlama olarak duyuşsal gelişimi sınıflandırmışlar. Öğretmenler sosyal gelişimde de hareket etkinliklerini kullanarak sosyalleşmeyi sağlama ve paylaşmayı geliştirmeyi hedeflerken, duygusal gelişim olarak içsel dürtüleri bastırma, mutlu olma, eğlenerek öğrenme ve kurallara uyma özellikleri geliştirmeyi hedeflediklerini vurgulamışlardır. Motivasyon sağlamada ise enerjilerini boşaltarak bir sonraki etkinliklerde daha sakin ve daha katılımcı etkinlikler yapmayı istediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler hareket etkinlikleri ile üçüncü olarak bilişsel gelişimi sağlamayı hedeflediklerini belirtmişlerdir. Bilişsel gelişim altında çocuğun vücudunu tanıması, sağlıklı yaşama bilinci kazanma, hareket kavramlarını geliştirme ve sporun önemini çocuklara kavratmak amacıyla hareket etkinlikleri yaptıklarını belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlere sorulan hareket etkinliği yaptırma sürelerine ilişkin f ve %değerleri Tablo 4.23’de verilmiştir.

Tablo 4.23: Okul öncesi öğretmenlerinin hareket etkinliği yaptırma sürelerine ilişkin f ve % değerleri

Sorular	Seçenekler	f	%
Hareket etkinliklerini hangi sıklıkla yaptırıyorsunuz?	Her gün	98	79
	Haftada bir	14	11.3
	2 haftada bir	4	3.2
	Ayda bir	-	-
	2 ayda bir	-	-
	Hiç	1	.8
Günde kaç dakika hareket etkinliğine yer veriyorsunuz?	10 dk.dan az	14	11.3
	10-20 dk	76	61.3
	20-30 dk	18	14.5
	40 dk.dan fazla	8	6.5

Tablo 4.23 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin, %79'unun her gün derslerinde hareket etkinliği yaptığı, %11.3'ünün ise haftada bir gün hareket etkinliği yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin %61.3'ü günde 10-20 dk. hareket etkinliklerine yer verirken %14.5'i 20-30 dk. hareket etkinlikleri yaptıkları yönünde görüş bildirmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerine hareket etkinlikleri ile ilgili uygulamalarına ilişkin sorulan sorulara verdikleri cevapların *f* ve %değerleri Tablo 4.24'de verilmiştir.

Tablo 4.24: Okul öncesi öğretmenlerinin hareket etkinlikleri ile ilgili uygulamalarına ilişkin *f* ve % değerleri

Sorular	Seçenekler	<i>f</i>	%
Okulunuzda hareket eğitimi uygulamanız için uygun mekân var mı?	Evet	60	48.38
	Hayır	31	25
	Kısmen	17	13.7
	Boş	16	12.9
Hareket etkinliklerinde okulunuzda bulunan mekân etkili kullanabiliyor musunuz?	Evet	58	46.77
	Hayır	28	21.87
	Kısmen	19	15.32
	Boş	19	15.32
Hareket etkinliklerini etkili uyguladığınızı düşünüyor musunuz?	Evet	67	54.03
	Hayır	12	9.67
	Kısmen	36	29.03
	Boş	9	7.25
Kendinizi hareket etkinliklerini uygulamak için yeterli görüyor musunuz?	Evet	74	59.67
	Hayır	7	5.64
	Kısmen	26	20.96
	Boş	17	13.7
Sınıfınızda uyguladığınız hareket etkinliklerine ilişkin velilerinize bilgi veriyor musunuz?	Evet	58	28.71
	Hayır	10	8.06
	Bazen	38	30.64
	Boş	18	14.51
Üniversite eğitiminiz boyunca aldığınız hareket eğitimi programının içeriği, hareket etkinliklerini uygularken size destek oluyor mu?	Evet	41	33.06
	Hayır	34	27.41
	Kısmen	26	20.96
	Boş	23	18.54

Tablo 4.24 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin, yarısından biraz fazlası (%54.03) hareket etkinliklerini etkili uyguladığını düşünürken, %9.67'si ise hareket etkinliklerini uygulamada etkili olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%48.38) görev yaptığı okulda hareket eğitimi uygulamaları için uygun mekân olduğu yönünde görüş bildirirken, %25'i uygun mekân olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin %46.77'si hareket

etkinliklerinde okullarında bulunan mekânı etkili kullandığı yönünde görüş bildirirken, %21.87'si bu mekânları etkili kullanamadığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Yine Tablo 4.24'e göre çalışmaya katılan öğretmenlerden %59.67'si kendini hareket etkinlikleri uygulamak için yeterli görürken, sadece %5.64'ü bu alanda kendini yetersiz gördüklerini belirtmiştir. Öğretmenlere sınıflarında uyguladıkları hareket etkinliklerine ilişkin velilere bilgi verip vermediği sorulduğunda, öğretmenlerin %30.64'ünün velileri bu konuda bazen bilgilendirdikleri, %28.71'inin ise velilerini bilgilendirdiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %33.06'sı üniversite eğitimleri boyunca aldıkları hareket eğitimi programının içeriğinin, hareket etkinliklerini uygularken onlara destek olduğu yönünde görüş bildirmiş, fakat aynı soruya öğretmenlerin %27.41'i ise destek olmadığını belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlere sorulan hareket etkinliklerini gerçekleştirirken karşılaştıkları zorluklarla ilgili sorulan sorulardan elde edilen cevaplara ilişkin kodlamalar Şekil 4.2'de verilmiştir.



Şekil 4.2: Okul öncesi öğretmenlerin hareket etkinliklerini uygularken karşılaştıkları zorluklar

Şekil 4.2 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin hareket etkinliklerini gerçekleştirirken karşılaştıkları zorluklar veli tutumu, öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri, fiziksel koşullar, güvenlik ve sınırlı öğretmen yeterliliği temaları altında toparlanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre veli tutumu incelendiğinde, hareket etkinlikleri için uygun kıyafet giydirmedikleri belirtilirken; yaş ve gelişim özelliklerine göre yaşanan zorluklarda çocukların hazırbulunuşluk düzeylerinin birbirinden farklı olması (bireysel farklılıkların bulunması), çocukların isteksiz olması ve yaşlarının küçük olmasını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin fiziksel koşullar teması altında yaşadıkları zorluklar; sınıfların küçük olması, uygun mekânın bulunmaması (kapalı alan olmaması, açık alan olmaması, alandaki zeminin uygun olmaması), malzeme eksikliği, öğrenci sayısının fazla olması, okulun bulunduğu konum olarak belirtilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin belirttikleri sorunlardan birisi de güvenlik teması altında toplanmıştır. Bu temada öğretmenler, güvenlik sorunuyla ilgili hareket etkinlikleri yaparken yaralanma riskinin fazla olmasından dolayı zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Diğer yaşadıkları bir başka sorun ise öğretmen yeterliliğidir. Bu temanın altında ise öğretmenlerin bilgi eksiklikleri, farklı yaş gruplarına göre etkinlik düzenleyememe (hazırbulunuşluğa göre etkinlik düzenleyememe ya da bireysel farklılıklardan kaynaklanan nedenlerle), sınıf yönetiminde yaşanan zorluklar (kontrol/hakimiyet zorluğu, sınıfta etkinliklere yardım edebilecek bir personelin bulunmaması ve süre kullanımı) ve öğretmen iletişim becerilerinde (çocukların ağlayarak sorun çözmeye çalışmaları ve yönergeleri anlatmakta yaşanan sıkıntılar) yaşanan zorluklar yer almaktadır.

Okul öncesi öğretmenlere sınıflarında bulunan hareket etkinliğinde kullandıkları araç- gereç ve ekipmanlara ait f ve %değerleri Tablo 4-25’de verilmiştir.

Tablo 4.25: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan hareket etkinliği araç gereç ve ekipmanlarına ilişkin *f* ve %değerleri

Araç-gereç, donanım	<i>f</i>	%
Top	51	19.46
Minder	45	17.17
İp	41	15.64
Oyun parkı	18	6.87
Blok	13	4.96
Tırmanma merdiveni	12	4.58
Çember	8	3.05
Sandalyeler	6	2.29
Labut	6	2.29
Saha (tenis, basketbol, futbol)	5	1.90
Denge tahtası	5	1.90
Yürüme taşları	4	1.52
Trambolin	3	1.14
Serbest hareket alanı	3	1.14
Frizbi	2	0.76
Kutular	2	0.76
Pota	2	0.76
Tüller-kurdeleler	1	0.38
Raket	1	0.38
Barfiks	1	0.38
Balon	1	0.38
Bayrak	1	0.76
Uzun kumaş	1	0.38
Boş	24	9.16
Malzeme yok	12	4.58
Tüm malzemelere sahip	4	1.52

Tablo 4.25 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıflarında en çok top (%19.46) bulunmaktadır. Bunun yanında öğretmenler; minderler (%17.17), ip (%15.64) ve oyun parkları (%6.87) sınıflarda bulunan hareket etkinliği araç-gereçleri olduğunu beyan etmişlerdir. Bununla birlikte 12 öğretmen de sınıflarında hareket etkinliklerinde kullanılacak hiçbir araç-gerecin bulunmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlere sorulan hareket etkinliklerini etkili uygulayabilmek için aldıkları güvenlik tedbirlerine ilişkin kodlamalar Şekil 4.3’de verilmiştir.



Şekil 4-3. Okul öncesi öğretmenlerinin hareket etkinliklerini uygulamak için aldıkları güvenlik tedbirleri

Şekil 4.3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin hareket etkinliklerini etkili uygulayabilmek için aldıkları güvenlik önlemleri materyal, çevre düzenlemesi, uygulama esnasında alınan önlemler, uygun etkinlik seçimi temaları altında toplanmıştır.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin çevre düzenlemesiyle ilgili aldıkları güvenlik önlemleri arasında bahçe kullanımı (bahçeye çıkartma/çıkartmama, trafik tedbirleri), çocuklara alanı tanıtmaya, tehlikeli malzemeleri alandan kaldırma (örn: halı) gibi önlemler sayılabilir. Materyallerle ilgili alınan güvenlik önlemlerinde ise, öğretmenler etkinlikler için uygun malzeme seçtiklerini belirtmişlerdir.

Bununla beraber, öğretmenler uygulama sırasında; etkinliğe katılacak öğrenci sayısını etkinliğe göre belirledikleri, çocuklarla birebir çalışıp onlarla yeterli göz teması kurdukları, öğrencilere öncesinden kuralları tanıttıkları, öğrencilerin özelliklerini dikkate aldıkları (çocukların kilo ve esnekliklerini göz önünde bulundurarak), sınıflarında etkinlikler esnasında ona yardımcı olabilecek bir personel bulundurdıkları, alanı kullanımına dikkat ettikleri olarak uygulamadaki önlemler teması (çocuklar arası mesafeyi uygun seviyede tuttukları) altında aldıkları güvenlik önlemleri belirtilmiştir. Hareket etkinliklerini uygulamaya başlamadan önce de uygun etkinlik seçimi yapıp hareketli oyunlardan etkinlik seçerken kaçındıklarını belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen uyguladıkları temel hareket becerilerine ilişkin sorulara verdikleri cevapların f ve %değerleri tablo 4.26’de verilmiştir.

Tablo 4.26: Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları temel hareket becerilerine ilişkin f ve %değerleri

Temel hareket becerileri		f	%
Dengeleme hareketleri	Atlama- konma	34	13.49
	Başlama-durma	27	10.71
	İtme	24	9.52
	Çekme	24	9.52
	Esnetme	22	8.73
	Dönme	22	8.73
	Eğilme	22	8.73
	Duruş- oturuş	14	5.55
	Salınım	10	3.96
	Ağırlık aktarımı	2	0.79
	Dinamik statik denge	2	0.79
	Hepsi	4	1.58
	Yanlış	58	23.01
	Boş	7	2.77
Yer değiştirme hareketleri	Koşma	77	25.41
	Yürüme	68	22.44
	Atlama-sıçrama	56	18.48
	Yuvarlama	33	10.89
	Galop-kayma	17	5.61
	Tırmanma	10	3.30
	Adım al-sek	9	2.97
	Hepsi	7	2.31
	Yanlış	18	5.94
	Boş	8	2.64
Nesne kontrolü gerektiren hareketler	Atma	68	21.38
	Tutma	66	20.75
	Yakalama	46	14.46
	Topa alışma çalışmaları	33	10.37
	Yuvarlama	28	8.80
	Durdurma-kontrol	15	4.71
	Ayakla vurma	14	4.40
	Top sürme	12	3.77
	Raketle vurma	1	0.31
	Uzun saplı araçla vurma	1	0.31
	Hepsi	4	1.25
	Yanlış	17	5.34
	Boş	13	4.08

Tablo 4.26 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlere sorulan “Derslerinizde hangi dengeleme hareketleri yaptırıyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve 3 tane dengeleme hareketi yazmaları istenmiştir. Okul öncesi öğretmenler derslerinde dengeleme hareketlerinden en çok “atlama-konma” becerisini (%13.49), ikinci sırada “başlama-durma” becerisini (%10.71) ve üçüncü sırada itme ve çekme (%9.52) becerisine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Dengeleme hareketleri uygulamalarında alınan en az yanıtlar ise ağırlık aktarımı ve dinamik statik dengedir (%0.79). Bu soruya

ilişkin olarak verilen cevaplara göre öğretmenlerin 58'i (%23.01) dengeleme hareketlerini diğer temel hareket becerileri ile karıştırdığı belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlere sorulan “Derslerinizde hangi yer değiştirme hareketleri yaptırıyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve 3 tane yer değiştirme hareketi yazmaları istenmiştir. Bu soruya verilen cevapların %25.4'ü ile sınıflarında yer değiştirme hareketlerinden en çok “koşma” uygulamaları yaparken bunu; %22.44'le “yürüme” ve %18.4 ile “atlama-sıçrama” takip etmektedir. Yer değiştirme hareketleri uygulamalarından en az yapılanlar 10 kişi ile “tırmanma” (%3.30) ve 9 kişi ile “adım al-sek”tir (%2.97).

Tablo 4.26 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlere sorulan “Derslerinizde hangi nesne kontrolü gerektiren hareketleri yaptırıyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve 3 tane hareketi yazmaları istenmiştir. Bu soruya öğretmenlerin en belirgin farkla “atma” (%21.38) ve “tutma” (%20.75) uygulandığı görülürken en az uygulandığı belirlenen hareket ise; “raketle vurma” (%0.31) ve “uzun saplı araçla vurma” (%0.31) olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerine uygulamalarında hangi birleştirilmiş hareketleri yaptırıldıkları sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 4.27'de f ve %değerleri verilmiştir.

Tablo 4.27: Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları birleştirilmiş hareketlere ilişkin f ve % değerleri

Temel hareket becerileri	f	%
Müzikli oyun	13	6.91
Dans çalışmaları	8	4.25
Cimnastik	7	3.72
Yürürken dengeli taşıma	5	2.65
Sekerek nesneyi taşıma	3	1.59
Koşarak atma	3	1.59
Koşma-yakalama	3	1.59
Ritim	3	1.59
Dönerek yürüme	2	1.06
Yakalama-çekme	2	1.06
Başlama-durma yakalama	1	0.53
Topu atarken esneme	1	0.53
Dönerek yuvarlama	1	0.53
Adım al sek- esnetme	1	0.53
Koşma- durdurma-kontrol	1	0.53
Topla çizgi üzerinde yürüme	1	0.53
İp atlama	1	0.53
Dönme-atma	1	0.53
Adım al sek atma	1	0.53
Top sürerek koşma	1	0.53
Yanlış	55	29.19
Boş	58	30.85
Hepsi	16	8.51

Tablo 4.27 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlere sorulan “Derslerinizde hangi birleştirilmiş hareketleri yaptırıyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve 3 tane birleştirilmiş hareket yazmaları istenmiştir. Okul öncesi öğretmenler derslerinde birleştirilmiş hareketlerinden en çok “müzikli oyun” becerisini (%6.91), ikinci sırada “dans çalışmaları” becerisini (%4.25) ve üçüncü sırada “cimnastik” (%3.72) çalışmalarına yer verdiklerini belirtmişlerdir. Birleştirilmiş hareketleri uygulamalarının sorulduğu bu soruya 58 öğretmen cevap vermeyerek boş bırakmıştır. 55 kişi (%29.19) ise bu soruya yanlış cevap vermiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin hareket kavramları ile öğrettikleri kavramlar sorulduğunda verilen cevapların f ve %değerleri Tablo 4-28’de verilmiştir.

Tablo 4.28: Okul öncesi öğretmenlerinin hareket kavramları ile ilgili öğrettikleri kavramlara ilişkin *f* ve %değerleri

Farkındalıklar		Temel kavramlar	f	%	
Vücut		Vücudun bölümlerini tanıma	48	33.8	
		Vücudun bölümlerinin ve tamamının yapacağı hareketleri açıklama	21	14.78	
		Vücut ağırlığının transferi	6	4.22	
		Yanlış	36	25.35	
		Boş	24	16.9	
		Hepsi	7	4.92	
Alan	Alan	Kişisel alan	6	1.67	
		Genel alan	5	1.39	
		Yönler	Öne-geriye	38	10.61
	Sağ-sol		33	9.21	
	Yukarı-aşağı		31	8.65	
	Saat yönü- tersi		19	5.30	
	Seviyeler		Yüksek	15	4.18
		Düşük	6	1.67	
		Orta	6	1.67	
		Derin	5	1.39	
	Yol	Düz	18	5.02	
		Eğimli	16	4.46	
		Zig-zag	11	3.07	
		Dairesel	10	2.79	
	Uzamsal	Geniş – dar	31	8.65	
		Yakın – uzak	31	8.65	
	Ebat	Büyük – küçük	24	6.70	
		Yanlış	13	3.63	
		Boş	31	8.65	
		Hepsi	9	2.51	
Efor	Zaman	Kısa	29	11.24	
		Uzun	29	11.24	
		Orta	23	8.91	
	Tempo	Hızlı-yavaş	68	26.35	
	Güç	Güçlü-güçsüz	36	13.95	
	Akıcılık	Serbest	10	3.87	
		Zorunlu	9	3.48	
		Boş	36	13.95	
		Yanlış	7	2.71	
		Hepsi	11	4.26	
İlişkiler	Vücut parçaları ile	Dar-geniş	24	5.05	
		Simetrik-asimetrik	16	3.36	
		Dairesel	16	3.36	
		Salınarak	13	2.73	
	Nesne ve/veya bireyle	Ön-Arka	32	6.73	
		İçinde-dışında	29	6.10	
		Yakın-uzak	24	5.05	
		Üzerinde-altında	23	4.84	
		Çevresinde	16	3.36	
		Yanında	15	3.15	
		Birlikte-ayrı	15	3.15	
		Birlikte-aracılığıyla	13	2.73	
		Etrafında	12	2.52	
		Boyunca	11	2.31	
	Eş-grup ile	Beraber/karşı	20	4.21	
		Ayna/ eşleştirme	19	4	
		Eşler	19	4	
		Bireysel	19	4	
		Grup içinde bireysel	19	4	
		Gruplar	18	3.78	
		Yönetme/takip etme	17	3.57	
		Gruplar arası	17	3.57	
			Yanlış	16	3.36
			Boş	40	8.42
			Hepsi	12	2.52

Tablo 4.28’de öğretmenlerin hareket kavramlarından hangilerini öğrettikleri incelenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden 48’i vücut farkındalığı bölümünden “vücudun bölümlerini tanıma” kavramını öğrettiği yönünde görüş bildirirken, alan farkındalığı bölümünden öne-geriye (%10.61) , sağ-sol (%9.21) , yukarı-aşağı (%31) ve yakın-uzak (%31) kavramlarını ele aldıklarını belirtmişlerdir. Efor farkındalığı alanından 68 öğretmen hızlı-yavaş kavramını ele alırken, hareket ilişkileri farkındalığıyla ilgili 32 öğretmen nesne veya bireyle yapılan ön-arka kavramını öğrettiklerini belirtmişlerdir.

4.1.2.2.Odak grup görüşmeleri yoluyla elde edilen bulgular

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları motor gelişim alanı ile ilgili hareket etkinliklerine ilişkin görüşlerini almak için odak grup görüşmesi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.29 de verilmiştir.

Tablo 4.29: Odak grup görüşmesinde elde edilen bulgular

Sorular	I. Odak Grup Görüşme Bağımsız anaokulları N=8	II. Odak Grup Görüşme İlkokullara bağlı anasınıfları N=8	Temalar
Hareket etkinliklerinde hangi kavramların öğrenilmesine yardımcı oluyorsunuz?	*Sayı, renk, şekil (Ö4, Ö2, Ö8) *Hızlı/yavaş (Ö6) *Zıt kavramlar (Ö7) *Uzun/kısa (Ö2) *Tüm kavramlar (Ö3) *Hareketler kavram öğretmede bir araç (Ö4)	*Hareket etkinlikleri çeşitli kavramları öğretirken yardımcı oluyor (Ö14, Ö15) *Her türlü kavram (Ö13) *Rakamlar ve renkler (Ö13) *Şekiller (Ö10)	* Rakam * Renk * Şekil * Tüm kavramlar (rakam, renk, şekil vb.
Motor gelişim alanına yönelik farklı kaynaklar takip ediyor musunuz?	*Lisans eğitimindeki materyaller (Ö4, Ö3) *İnternette yararlanıyorum (Ö8, Ö4) *Lisans eğitiminde yapılanlar aklımızda kalmadı (Ö2) *Beden eğitimi öğretmeninden yardım (Ö4)	*İnternet kullanıyorum (Ö13, Ö16) *Bu konuda eksikim var. (Ö10, Ö9) *Hizmet içi eğitim olmalı (Ö10, Ö14) *Kendi aramızda toplantılar yapıyoruz (Ö13) *Okul öncesi sitelerden yararlanıyorum (Ö10) *Yaratıcılığı kullanıyorum (Ö10)	* İnternette yararlanma
Motor gelişim alanındaki uygulamaları etkileyen faktörler nelerdir?	*Yaşları ve gelişim özellikleri (Ö8, Ö3) *Sınıfın fiziki koşulları (Ö4) *Öğrenci sayısı (Ö4) *Çocukların ihtiyaçları (Ö7) *Kazanım ve göstergeler (Ö8) *Velilerin istekleri (Ö4)	*Çocuğun ihtiyaçları ve yaş grubu (Ö9, Ö13) *Fiziksel alan (Ö16) *Uygulanabilirlik (Ö12)	* Fiziksel alan * Çocuğun ihtiyaçları * Yaş özellikleri

Tablo 4.29 (devamı): Odak grup görüşmesinde elde edilen bulgular

Hareket etkinlikleri hakkında ailelerin size göre nasıl bir bakış açısı var?	*Veli baskılarından dolayı küçük kas gruplarını içerek hareketler uygulatıyorum (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6) *Veli eğitimi önemli (Ö3, Ö4, Ö7) *Veli beklentisi önemli (Ö6, Ö7, Ö3) *Sorun olursa şikâyet ediyorlar (Ö1, Ö3) *Bizi bakıcı sanıyorlar (Ö6)	*Veli çocuğu terlesin istemiyor (Ö14) *Küçük kasları içeren etkinlikler istiyorlar (Ö11) *Üstü kirlensin istemiyorlar (Ö12) *Veli memnuniyeti etkinlikleri etkiliyor (Ö14) *Zaman zaman veli baskısı oluyor (Ö13) *Veli işbirliği sağlıyorum (Ö11)	* Küçük kas gruplarını içeren hareketler * Veli baskısı * Veli memnuniyeti
Hareket etkinliklerini uygularken ne gibi güçlüklerle karşılaşıyorsunuz? Bu zorlukların üstesinden nasıl geliyorsunuz?	*Alan sıkıntısı var (Ö2, Ö6, Ö7, Ö8) *Güvenliği sağlamak zor (Ö1, Ö2, Ö4) *İlköğretim sorunlu (Ö2, Ö4) *Sınıf kalabalık (Ö2, Ö5) *Fiziksel koşullar yetersiz (Ö3) *Öğrenci sayısı fazla (Ö6) *Güvenlik sorunu, masaları çekerek güvenli alan yaratmak (Ö7) *Sınıfın yarısını oturtmak (Ö4) *Veli desteği (Ö2)	*Öğretmenden çok şey bekleniyor-ödenek yok, öğretmen çözsün isteniyor (Tüm grup) *Fiziksel imkânlar sınırlı/ Sınıflar küçük/mekânlar bölündü (Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö12, Ö16) *Bahçeyi kullanamıyoruz (Ö10, Ö13, Ö14, Ö16, Ö12) *Korumacı aile yapısı (Ö15, Ö16, Ö13) *Bazı çocuklar inatçı veya isteksiz (Ö14, Ö16) *Uygun mekân sorunu (Ö12) *Aşırı hareketli çocuklar var (Ö13) *Veliler çocukların üstleri kirlersin istemiyorlar (Ö14) *Yardımcılar çok etkin değil (Ö10) *Belli donanımlara sahibiz (bilgi/beceri) ama şartlarımız uygun değil (Ö14) *Yeterli vakit ayıramıyoruz (Ö10)	* Yetersiz fiziksel koşullar * Korumacı aile yapısı * Yetersiz bahçe kullanımı * Güvenlik sorunu
Üniversite eğitiminiz boyunca aldığımız lisans programında hareket eğitimi ile ilgili derslerin içeriği, hareket etkinliklerini uygularken size destek olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl? Örnekle verir misiniz?	*Staj dersi önemli (aöf)-Ö4,(tüm aöf mezunları) *Uygulamalı dersler akılda kalıyor (Ö8, Ö1, Ö3) *Önce genel hareket eğitimi olmalı uygulamalı, sonra üzerine oyun dersi konulmalı (Ö1, Ö3) *Üniversitedeki derslerde uygulama olmalı (Ö3, Ö4) *Hayır. Araştırarak öğrendik (Ö2) *Hazırlanan kitaplar takip ediyorum (Ö7) *Okullarda bu dersleri branş öğretmenleri vermeli (Ö4) *Beden eğitimi bölümünden öğrenci gelsin (Ö2)	*Stajda uygularken öğrendim. Uygulamada yaptıklarımız kalıcı (Ö11, Ö12) *Çok eğitim aldım ama hareket eğitim için çok katkısı yok (Ö16) *Açıköğretim mezunu olduğumuz için teorik olarak gördük (Ö14) *Yararlanıyorum ama fiziki şartlar uygun olmadığından kullanamıyorum (Ö15)	* Etkisi az * Staj dersinin önemi * Uygulamalı ders kalıcı
Hareket etkinlikleri uygulamada kendinizi yeterli görüyor musunuz?	*Zaman zaman yeterli görüyorum (Ö7, Ö5, Ö2, Ö1) *Yeterli görmüyorum (Ö6, Ö4) *Çok iyiyim, yeterliyim (Ö3, Ö8)	* Bazen yeterli görüyorum (Ö12, Ö13, Ö15, Ö16) *Yeterli görmüyorum (Ö9, Ö10, Ö14) * Çok yeterli görüyorum (Ö11)	* Zaman zaman yeterli

Çalışmaya katılan öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerinde, öğretmenlere sorulan “Hareket etkinliklerinde hangi kavramların öğrenilmesine yardımcı oluyorsunuz?” sorusuna her iki grupta bulunan öğretmenler daha çok “rakam, renk, şekil” (Ö10, Ö13, Ö4, Ö2, Ö8) kavramlarının öğrenilmesinde yardımcı olduğunu algıladıklarını belirtmişlerdir. Bununla beraber bazı öğretmenler aynı zamanda “hareket etkinlikleri kavram öğrenmede yardımcı” (Ö4, Ö14, Ö15) şeklinde de görüş bildirmişlerdir (Ö3, Ö4, Ö7, Ö11, 12, Ö14). Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlardan örnekler aşağıdaki gibidir;

Ö15: *“Hemen hemen her kavram var. Mesela sayıları verirken ne yapıyorum, küçük küçük kartlara yazıyorum. Öğrendikleri rakamları. Çok da keyif alıyorlar. Renkli kâğıtlara. Ondan sonra onları ben, onlar dans ederken kar tanesi gibi havadan atıyorum. Onlar yere uçuyorlar. Müziği durduruyorum. Diyorum ki şu yerdeki karttaki sayıyı toplayacaksınız diyorum. Topluyorlar. O da bir hareket. İlla belli bir kavram değil. Renklerde şekillerde olabiliyor. Yani, hareket etmeyi seviyorlar zaten. Biz de bu şekilde veriyoruz. Çocuğun enerjisini de boşaltmış oluyoruz, hareket de vermiş oluyoruz.”*

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlere sorulan ikinci soru “Motor gelişim alanına yönelik farklı kaynaklar takip ediyor musunuz?” sorusuydu. Bu soruya her iki gruptan öğretmenler daha çok “internetten yararlanma” (Ö13, Ö16, Ö8, Ö4) ve “hizmetiçi eğitim ihtiyacı” (Ö10, Ö14, Ö10, Ö9) diye görüş bildirmişlerdir. Bu soruya verdikleri yanıtlardan örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö8: *“İnternetten takip ediyoruz. Mesela biz çocuk kulübünde neler yapabiliriz diye düşündük. Bunlardan biri de cimnastik ve spordu. Cimnastiğin başlangıcı nerde. Biz çocuklara ne öğretebiliriz, ne yapabiliriz çocuklarla diye. Orda yine internetten araştırma yaptık. Okul öncesinde farklı anaokullarını işte cimnastik okullarını hepsine bakarak. Mesela çocuk platosu. Bunları araştırarak başladık zaten. Ne yapabiliriz, nereye kadar yapabiliriz diye.”*

Öğretmenlere sorulan üçüncü soru ise “Motor gelişim alanındaki uygulamaları etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuydu. Bu soruya ilişkin öğretmenler uygulamalarını “fiziksel alan” (Ö4, Ö16), “çocuğun ihtiyaçları” ve “yaş/gelişim özellikleri” (Ö7, Ö9,

Ö13, Ö8, Ö3) şeklinde faktörleri belirtmişlerdir. Sınıflarındaki uygulamalarını etkileyen faktörler hakkındaki cevaplarından örnek bir görüş aşağıda yer almaktadır.

Ö7: “Çocukların ihtiyaçları. Bugün mesela, plan belirleyip geliyoruz, ama o planı bazen uygulayamıyoruz. Bugün çocuk başka bir şey istiyor. O günkü ihtiyacına yönelik o güne yönelik, çocuğun isteğini göz önünde bulunduruyoruz, plan olduğu halde.”

Çalışmaya katılan öğretmenlere dördüncü olarak “Hareket etkinlikleri hakkında ailelerin size göre nasıl bir bakış açısı var?” sorusu sorulmuş ve “küçük kas gruplarını içeren hareketler” “veli baskısı” ve “veli memnuniyeti” temaları bulunmuştur (Ö1, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16). Öğretmenlerden bir kaçı şu şekilde cümlelerle bu konuda görüş bildirmişlerdir.

Ö1: “Bana göre aslında şöyle düşünüyorum, ben çocukların tamamen özgür kalmasını hareket konusunda. Kendi çocuğum olsa böyle yetiştirmek isterim ve böyle yetiştiririm. Ancak veliler bu yönde bakmıyor. Nasıl bakmıyor? Çocuğa bu gibi etkinliklerde herhangi bir aksaklık yaşandığında ki aksaklık demiyorum, onlar öyle diyor. Hani herhangi küçük bir problemle karşılaştığımızda ister istemez veli olumsuz yaklaşıyor. Olumsuz yaklaştığı için ben çok olumsuz etkileniyorum. Olumsuz etkilendiğim için de etkinliklerimi ona göre düzenliyorum. Çok fazla riskli hareket yapmıyorum. Küçük yaş, aslında koşturabilirim ama bunu asla yaptırmıyorum.”

Ö 11: “Ben atlama ipi istemiştım sene başında her öğrenciden, havalar güzelken çıkıyoruz biraz çalışıyoruz. Hani atlayabilen de var daha hiç atlayamayan da var. Ama hani onunla tanışıyor, çabalıyor, çok mutlu oluyor, uğraşıyor. Velilerin mesela hoşuna gitmişti. Mesela bu yaşlarda hiç tanışmayanlar vardı iple. Mesela veliler çok hoşlandıklarını söylemişlerdi.”

Ö6: “Velilerin beklentisi de çok önemli hocam. Veliler şunu bekliyorlar. Biz çocuğumuzu. İşin gerçeği bu konumuzla ilgili değil ama bizi bir bakıcı olarak görüyorlar hocam. Aman çocuklar bizim başımızdan gitsinler de gittikleri zaman da ne yaparsa yapsınlar, aman çocuklar enerjilerini atsınlar, koşsunlar, zıplasınlar, hoplasınlar ama bir şey olmasın. Bir zarar gelmesin düşüncesi ister istemez etkiliyor.”

Diğer bir soru olarak öğretmenlere “Hareket etkinliklerini uygularken ne gibi güçlüklerle karşılaşıyorsunuz? Bu zorlukların üstesinden nasıl geliyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş, “yetersiz fiziksel koşullar” (Ö2, Ö3, Ö6, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16), “korumacı aile yapısı” (Ö13, Ö14, Ö15, Ö16), “yetersiz bahçe kullanımı” (Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16) ve “güvenlik sorunu” (Ö1, Ö2, Ö4, Ö7) temalarına ulaşılmıştır. Bu sorunun arkasından öğretmenlere yöneltilen “Üniversite eğitiminiz boyunca aldığınız lisans programında hareket eğitimi ile ilgili derslerin içeriği, hareket etkinliklerini uygularken size destek olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna ise “etkisi az” (Ö2, Ö16, Ö14), “staj dersinin önemi” (Ö4 ve tüm AOF mezunları, Ö11, Ö12) ve “uygulamalı ders kalıcı” (Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö11, Ö12) cevapları sık tekrarlanmış ve temalaştırılmıştır. Öğretmenlere ait bir örnek cümle aşağıda verilmiştir.

Ö8: *“Ben şöyle söyleyeyim kendi adıma, ben onları sadece ders olarak gördüm. Açık öğretim olduğu için ve uygulama olmadığı için. Benim hayatımda olmadığı için sadece okuyarak geçtim. Öyle bir sistem olduğu için bana hiç bir şekilde faydası olmadı. Yani sadece yaşayarak öğrenilir. Mesela öğrencilik hayatımda ben sadece kitap okuyarak öğrendim. Hareketi ne kadar kitap okuyarak öğrenebilirim ki? Yaşamalıydım ya da olması gerekiyordu uygulamalı dersin. “*

Öğretmenlere yöneltilen son soru ise “Hareket etkinlikleri uygulamada kendinizi yeterli görüyor musunuz?” sorusudur. Cevaplar temalaştırıldığında “zaman zaman yeterli” iki gruptan da alınan en sık yanıt olmuştur (Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16). Öğretmenler şu ifadelerle belirtmişlerdir cevaplarını;

Ö5: *“Hocam arasıra yeterli görüyorum. Bazen olmuyor maalesef.”*

Ö4: *“Az önce de konuşmalarda söylemiştim. Yeterli miyim, bence değilim. Yani bir beden eğitimi öğretmeni değilim ki ne kadar yeterli olabileyim çocuğa. Ama bildiklerimi aktarmaya çalışıyorum yapabildiğim kadarıyla. Ama zarar vermekten de bazen korkuyorum hani kötü bir hareket yaptırır mıyım eder miyim diye. Ama şöyle de düşünüyorum emekliliği gelmiş o öğretmenlere, arkadaşlarıma, meslektaşlarıma göre on numara yapıyorum ben hareket eğitimini diye düşünüyorum. Evet ben yer vermeye çalışıyorum, sınıfta da uygulamaya çalışıyorum.”*

4.1.3. Alt problem 3'e ait bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini “Okul öncesi öğretmenlerin, okul öncesi eğitimi programındaki motor gelişim alanına ilişkin uygulamaları nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemi çözümleyebilmek için iki gözlemci tarafından 4 okuldan (1 bağımsız anaokulu, 3 ilkokula bağlı anasınıfı) 6 öğretmen gözlenmiş ve araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formları doldurulmuş. Bu formlarda 11 değişkene göre gözlem yapılmış ve iki gözlemcinin birbirinden bağımsız olarak yaptığı gözlemler birlikte çözümlenerek bulguya dönüştürülmüştür. Yapılan gözlemlerde okulla ilgili bulgular O1,O2... , öğretmenle ilgili bulgular ise Ö1,Ö2... şeklinde kodlanarak aşağıdaki tablolara dönüştürülmüştür.

Tablo 4.30: Gözlemlere ait bulgular

	Cevap	Gözlemler
Yeterli alan var mı?	Evet	O4, O6
	Kısmen	O1, O3, O5
	Hayır	O2
Etkinlik yapılan alan	Sınıf	O1,O2,O3,O5
	Orta Oyun Alanı	O4
	Konferans Salonu	O6
Hareket etkinliğinin içeriği	Nesne Kont.	Ö1, Ö4
	Dengeleme	Ö2
	Yer Değiştirme	Ö3, Ö6
	Oyun	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5
	Dans	Ö5, Ö6
Süre	6:40 dk	Ö1
	26 dk	Ö2
	23 dk	Ö3
	4:50	Ö4
	11 dk	Ö5
	14 dk	Ö6
Araç-gereçler	Bilgisayar	Ö1,Ö3,Ö5,Ö6
	İp-	Ö2
	Sandalye	Ö2
	Mandal	Ö3
	Minder	Ö3
	Gazete	Ö3
	Top	Ö4
	Balon	Ö1
	Peçete	Ö5
	Projeksiyon	Ö6
Öğretmenin planı	Lego	Ö2
	Var	Ö3, Ö6
Öğretmen bilgi ve beceri düzeyi	Yok	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5
	Zayıf	Ö5
	Orta	Ö1, Ö3, Ö4
	İyi	Ö2
Öğrencilerin katılım düzeyi	Çok İyi	Ö6
	Zayıf	Ö2
	Orta	Ö1
	İyi	Ö3, Ö4, Ö5
Başlarken ısınmanın yapılması	Çok İyi	Ö6
	Evet	Ö3, Ö6
Bitirmede soğumanın yapılması	Hayır	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5
	Evet	Ö3, Ö6
Öğretmenin sınıf yönetim becerisi	Hayır	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5
	Orta	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5
	İyi	Ö3
	Çok İyi	Ö6

Yapılan gözlemlerde 3 okulun hareket eğitimi açısından kısmen yeterli alana sahip olduğu (O1,O3,O5), iki okulda çocuklarla hareket etkinliklerini rahatlıkla uygulayabilecekleri alanın olduğu (Ö4,O6), bir okulda ise öğretmenlerin yeterli uygulama yapabilecekleri fiziksel koşulların bulunmadığı gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerden 4'ünün uygulamalarını sınıfta yaptığı (Ö1,Ö2,Ö3,Ö5), diğer öğretmenin uygulamayı yapmak için orta oyun alanını tercih ettiği (Ö4), bir başka öğretmenin de konferans salonunun sahnesini kullanarak etkinliklerini yaptığı gözlenmiştir (Ö6).

Gözlenen uygulamaların içeriklerine bakıldığında 4 öğretmenin (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5) hareket etkinliklerinde ağırlıklı oyun oynattığını, diğer öğretmenlerin de dengeleme (Ö2), yer değiştirme (Ö3,Ö6) ve nesne kontrolü gerektiren (Ö1,Ö4) hareketleri içeren etkinlikler yaptıkları gözlenmiştir. 4 öğretmenin etkinlikler esnasında müzik ve video uygulaması için bilgisayar kullandıkları (Ö1,Ö3,Ö5,Ö6), diğer öğretmenlerin ise yaptıkları etkinliklerle ilişkili olarak ip, sandalye, mandal, minder vb. (Tablo 4.30) kullandıkları gözlenmiştir.

Öğretmenlerin derse hazırlıklarına bakıldığında 4 öğretmenin etkinlik planı yapmadan hareket etkinliklerini uyguladıkları, diğer iki öğretmenin ise günlük eğitim akışına ve etkinlik planlarına, uygulayacakları etkinliği dahil ettikleri ve plan dahilinde etkinliklerini uyguladıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin 2'si hareket etkinlikleri başlangıcında ve sonunda ısınma ve soğuma hareketleri yaparken diğer öğretmenlerin yaptırmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin, yapılan hareket etkinliklerine katılım düzeyinin genel olarak iyi olduğunu (Ö3,Ö4,Ö5) bir sınıfta ise katılım düzeyinin istenilen oranda sağlanamadığı (Ö2), bir öğretmenin ise öğrencileri etkinliğe en iyi düzeyde kattığı, bir başka deyişle bütün öğrencilerin aktif olarak etkinliğe kattığı gözlenmiştir (Ö6).

Gözlemlenen öğretmenlerin hareket etkinlikleri için birbirlerinden farklı süreler ayırdıkları (Min: 4:50 dk, Max: 26 dk) belirlenmiştir. Öğretmenlerden iki tanesi 10 dakikanın altında hareket etkinlikleri yaparken (Ö1,Ö4), iki tanesi 15 dk'nın altında (Ö5,Ö6), iki tanesi ise 20 dk üzerinde (Ö2,Ö3) hareket etkinliği için süre ayırmışlardır.

İki gözlemciye göre gözlenen öğretmenlerin hareket etkinlikleriyle ilgili bilgi ve beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu (Ö1,Ö3,Ö4) gözlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf

yönetim becerilerine bakıldığında. 4 öğretmenin orta düzeyde olduğu iki gözlemcinin gözlemlerinin çözümlemesi ile belirlenmiştir (Ö1,Ö2,Ö4,Ö5).

4.2. Yorumlar

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara ait yorumlar alt problemler şeklinde yer almaktadır.

4.2.1. Alt problem 1'e ilişkin yorumlar

4.2.1.1. Anket bulgularına yönelik yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemini “Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki motor gelişim alanına ilişkin görüşleri; mezun oldukları okul türüne, meslek kıdem yılına, görev yaptıkları okulun türüne ve sınıflarındaki öğrenci sayısına göre nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan ve farklı okullardan mezun olan, farklı meslek kıdem yıllarına sahip olan, farklı tür okullarda görev yapan ve sınıf mevcutları farklı okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul öncesi eğitim programında yer alan motor gelişim alanını oluşturan kazanımların birbiriyle tutarlı olduğu, çocuğun öğrenmesi gereken bilgileri içerdiği, yeterince açık anlaşılır olduğu ve sayısının yeterli olduğu, öğrenci ihtiyaçlarına uygun, çocuğun ilgi ve beklentilerine uygun ve kısmen gerçekleştirilebilecek nitelikte olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından biraz fazlası programda yer alan motor gelişim alanının ile ilgili kazanımları olumlu olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda, MEB tarafından öğretmenlere yol gösterici olarak hazırlanan öğretim programının öğretmen görüşlerine göre bu görevi yerine getirdiği söylenebilir. Öğretmenlerin mezun oldukları okullara bakıldığında, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler, açık öğretim fakültesinden

mezun öğretmenlere göre kazanımlarla ilgili daha olumlu cevaplar vermişlerdir. Bu durumun nedenlerinden biri, örgün eğitim kurumları olan eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin beden eğitim ile ilgili alınan derslerde uygulama yapma fırsatını bulmaları olabilir. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılları dikkate alındığında, kazanımlarla ilgili en olumlu görüşü 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler bildirirken, daha sonra 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler olumlu görüş bildirdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri dikkate alındığında, kazanımlarla ilgili olarak ilköğretimde çalışan öğretmenlerin görüşlerinin daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayıları dikkate alındığında, kazanımlarla ilgili en olumlu görüşü 11-15 kişilik sınıflarda çalışan öğretmenler bildirirken, bu grubu 16-20 ve 21-25 kişilik sınıfları okutan öğretmen görüşleri takip etmiştir. Bu soruca göre, sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça, kazanımlara ilişkin olumlu görüşlerin azaldığı söylenebilir.

Bununla beraber çalışmaya katılan ve farklı okullardan mezun olan farklı meslek kıdem yıllarına sahip olan, farklı tür okullarda görev yapan ve sınıf mevcutları farklı okul öncesi öğretmenlerin göstergelerle ilgili görüşlerinin, programda yer alan kazanımlarla ilgili görüşlerine göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin, göstergeler boyutuyla ilgili görüşlerini oluşturan maddelerden en yüksek oranda “göstergelerin kazanımlarla ilişkili olduğu ve sayısının yeterli olduğu” maddesine, en düşük oranda ise “göstergelerin öğrencilerin gelişim özelliklerine göre uygun olduğunu” maddesine ait olduğu belirlenmiştir. Mezun oldukları okul türlerine bakıldığında ise, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre, okul öncesi eğitimi programındaki motor gelişim alanına ait göstergelere ilişkin görüşlerinin olumluluk derecesinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Meslek kıdem durumuna göre çalışmaya katılan öğretmenlerin göstergeler ile ilgili 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar en fazla olumlu görüş bildirirken, onları 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuca göre, daha çok mesleğinin başında olan öğretmenler, programda yer alan göstergeleri daha kolay anlamakta ve yeterli bulmaktadır.

Ülkemizde 2005 öğretim yılından itibaren programlarının temelini yapılandırmacı anlayış oluşturmaktadır. Bu yıldan itibaren üniversitelerde öğretmen yetiştiren kurumlarda, yapılandırmacı anlayışa yönelik dersler verilmeye başlanmıştır. Bu nedenle çalışmada motor alanına ilişkin yapılandırmacı anlayışa yönelik oluşturulan kazanım ve göstergelere yönelik en çok 6-10 ve 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin olumlu görüş bildirmesi, aldıkları eğitime bağlı olabilir. Bu görüşlere bakıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerden 11-15 mevcutlu sınıflarda çalışan öğretmenler en çok olumlu görüş bildirirken, onları 16-20 ve 21-25 kişilik gruplarla çalışanlar takip etmektedir. Bu soruca göre, yine sınıflardaki öğrenci sayısının artmasının, göstergelere yönelik öğretmen görüşlerini olumsuz olarak etkilediği söylenebilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine, kıdem yıllarına, çalıştıkları okul türlerine ve sınıf mevcutlarına göre içerik boyutuna ilişkin görüşlerine bakıldığında, okul öncesi eğitim programında yer alan motor gelişim alanını oluşturan içeriğin kazanımlarla tutarlı, içerikte yer alan bilgilerin önemli ve geçerli ve öğrenciler için anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası programda yer alan motor gelişim alanı ile ilgili içerik boyutunu olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına bakıldığında, içerik boyutunda en fazla olumlu görüşü 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler bildirmişlerdir. İlkokula bağlı ilkokullarda çalışan öğretmenlerin, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlere göre daha olumlu görüşler bildirdikleri gözlemlenmektedir. En çok olumlu görüşü veren grup ise 16-20 öğrencili sınıflarda çalışan öğretmenlerdir.

Benzer şekilde, çalışmaya katılan öğretmenlere eğitim durumları ile ilgili görüşleri sorulduğunda öğretmenlerin yarısından fazlası eğitim durumlarında bulunan etkinliklerin öğretim ilkelerine uygun olduğu, etkinlik örneklerinin öğrenci düzeyine uygun olduğu, etkinlik örneklerinin kazanımlarla tutarlı olduğu, etkinlik örneklerinin öğretmene yol gösterici olduğu ve farklı yöntemler kullanmaya elverişli olduğu yönünde görüş bildirirlerken en düşük oranda “etkinlik örneklerinin yeterli olduğu” görüşünü bildirmişlerdir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler bu boyutta da diğer tür

okullardan mezun olan öğretmenlere göre daha olumlu görüşler bildirmişlerdir. Ancak her iki grupta da yer alan öğretmenlerin programda yer alan etkinlikleri yetersiz görmesi, öğretmenlerin motor gelişim alanı ile ilgili etkinlik bilgi ve becerisinin düşük olmasından kaynaklanmış olabilir. Bu sonucu Sevimli ve Johnson (2013)'de yaptıkları çalışma ile desteklemektedir. Eğitim durumları ile ilgili, öğretmenlerden en olumsuz görüşü, 1-5 kıdem yılına sahip öğretmenler vermişlerdir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin deneyimsizliğinin programdaki eğitim durumlarını anlama durumlarına etki ettiği söylenebilir. Yine diğer boyutlarda olduğu gibi eğitim durumuna ait görüşlerde de en olumlu sonucu ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin görüşleri oluşturmuştur. Sınıflarındaki öğrenci sayısına göre bakıldığında yine en çok olumlu görüşü bildiren öğretmenler, sınıflarında 16-20 sayılarında öğrenci bulunan öğretmenlerin olduğu gruptur.

Okul öncesi öğretmenlerin motor gelişim alanını oluşturan programın sinama durumları ile ilgili görüşleri incelendiğinde ise öğretmenlerin bu öğeye ilişkin yine genel olarak olumlu görüş bildirdikleri görölmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası programdaki sinama durumlarının eğitim durumlarıyla tutarlı olduğu, içerikle ve kazanımlarla tutarlı olduğu, öğretmene yol gösterici olduğu, öğretmene yeterli bilgi verdiğini belirtirken, yarıdan azı ise program içerisinde örnek ölçme araçlarının yeterli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuca bakıldığında öğretmenlerin programda daha fazla ölçme aracının yer almasını istedikleri söylenebilir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden mesleki eğitim fakültesinden mezun olanların, programın sinama durumlarıyla ilgili olan her soruda olumlu görüş bildirdiği belirlenirken, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin ise bazı sorularda (örn. içerisinde örnek ölçme araçları var mı?) daha az olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada programın ölçme ve değerlendirme bölümü ile olumlu sonuç çıkmasına rağmen, konu ile ilgili yapılan önceki çalışmalarda, programın anlaşılabilirliği ve kullanılabilir olması konusunda en sıkıntı çekilen ögenin ölçme ve değerlendirme boyutu olduğuna dair bulgular bulunmaktadır (Durmuşçelebi ve Akkaya, 2011). Ancak yapılan bu çalışma ile diğer çalışma sonuçları arasındaki farkın en önemli nedeninin, bu çalışmada sadece motor gelişim alanına yönelik sorular sorulurken, diğer

çalışmalarda genel diğer alanları da (bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal gelişim vb.) kapsayan soruların sorulması olduğu düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin, programın sınama durumlarıyla ilgili olan her soruda olumlu görüş bildirdiği belirlenirken, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin ise bazı sorularda daha az olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Çalışılan okul türüne göre, öğretmenlerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, ilköğretimde çalışan öğretmenlerin görüşleri daha olumlu olmasına rağmen, programda yer alan ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili yine yeterli örnek olmadığını belirtmişlerdir. İlkokullarda ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin motor gelişim alanı ile ilgili görüşlerindeki farklılıklar bağımsız anaokullarının yapısından kaynaklanıyor olabilir. Ülkemizde bağımsız anaokullarına veliler ücret ödemektedir. Bu nedenle gerek velilerin gerekse okul yönetiminin, öğretmenden beklentileri daha fazladır ve bu durum öğretmenler üzerinde baskı yaratmaktadır. Bu nedenle, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenler kendilerini programı anlama ve uygulama konusunda daha fazla zorlarken, ilkokullardaki anasınıflarında öğretmenlik yapanlar, bu konuda kendilerini daha rahat hissetmektedirler. Bu durum da böyle bir sonuca neden olmuş olabilir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden 11-15 öğrencili anasınıflarında çalışan öğretmenlerin, programın sınama durumlarıyla ilgili olan her soruda olumlu görüş bildirdiği belirlenirken, 16-20 öğrencili sınıflarda çalışan öğretmenlerin ise bazı sorularda daha az olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu sonuca göre de, kazanım ve göstergeler ile ilgili boyutlarda olduğu gibi sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça, öğretmenlerin sınama durumları ile ilgili görüşlerinin olumsuz etkilendiği söylenebilir.

Bu tezin konusu itibariyle incelenen program 2013 yılında yenilenen okul öncesi eğitimi programıdır. Programın yeni uygulamaya konmuş olmasından dolayı araştırmada incelenen motor gelişim alanına yönelik program öğeleri ile ilgili elde edilen bulguları destekleyecek ülkemizde yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak yapılan literatür taraması sonucunda araştırmanın bu alt problemi ile ilgili bulgusunun Durmuşçelebi ve Akkaya (2011) tarafından yapılan araştırma bulguları ile paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Durmuşçelebi ve Akkaya (2011)'nin yaptığı

çalışmada öğretmenlerin programın amaç ve kazanımlar, içerik ve eğitim durumları boyutlarını olumlu, değerlendirme boyutunu ise olumsuz olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Ancak bu noktada unutulmaması gereken önemli bir nokta, Durmuşçelebi ve Akkaya (2011)'nın yaptığı çalışmada incelenen programın 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan program olmasıdır.

Çalışmada elde edilen bu bulgular ile paralellik gösteren bazı çalışma bulguları bulunmaktadır. (Oğuz, 2013; Cömert, 2003) Oğuz (2013) yaptığı çalışmasında, okulöncesi öğretmenlerinin 2006 okul öncesi eğitim programına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem, okul türü ve yaş değişkenlerinden etkilenmediği, öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim programı ile ilgili olumlu görüşte oldukları ortaya çıkmıştır. Oğuz (2013) araştırmasının konusu itibarıyla 2006 programının bütün alanlarına yönelik görüşleri incelemiş ve bütün alanlara göre program boyutlarında bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Yapılan çalışmada ise yalnızca motor gelişim alanına yönelik görüşler alındığı için daha ayrıntılı ve alana özel görüşler elde edilmiştir. Ayrıca Oğuz (2013)'un çalışması 2006 programını değerlendiren bir programdır. Görüşlerin iki çalışmada da olumlu olması çalışmaların birbirini desteklediğini göstermektedir.

Cömert (2003)'in yaptığı araştırmasından elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin MEB 2002 yılı okul öncesi eğitim programı ile ilgili görüşlerinde çok büyük olumsuzlukların bulunmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte birkaç basamağında sorunların olduğu ve bazı değişkenler bakımından anlamlı görüş farklılıklarının olduğu sonucuna varılmıştır. Cömert (2003)'in araştırmasının sonuçları dönem programının öğretmenler tarafından beğenildiğini göstermiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmanın birinci alt probleminde elde edilen bulgulara göre de öğretmenler motor gelişim alanını oluşturan program öğelerini genel olarak olumlu şekilde gördüklerini ifade etmişlerdir.

Bununla birlikte Akkaya'nın 2009'da yaptığı çalışmanın bulguları bu çalışmanın sonuçları ile çelişmektedir. Akkaya (2009) araştırmasında öğretmenlerin çoğunluğu programın öğretmenin kendisini, öğrencilerini ve programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmediği, programda verilen ölçme ve değerlendirme örneklerinin

yeterli olmadığı görüşlerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Daha fazla ölçme değerlendirme örneklerinin Okulöncesi Eğitim Programının “Amaç ve Kazanımlar, içerik, Eğitim Durumları ve Değerlendirme” boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları ve mezun oldukları okul türüne, meslekteki kıdemlerine, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği, öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.1.2. Odak grup görüşmelerine yönelik yorumlar

Araştırmada, birinci alt problemin çözümlenmesi için ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerden 16’sı ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Yapılan odak grup görüşmelerde sorulan “Motor gelişim deyince aklınıza ne geliyor?” sorusuna öğretmenler “küçük kas gelişimi”, “büyük kas gelişimi” ve “fazla yapılmayan bir alan” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler yaptıkları tanımda küçük kas gruplarının yanında büyük kas gruplarını içeren etkinlikler şeklinde ifade de bulunsalar da, uygulamalarında daha çok küçük kas gruplarını içeren etkinlikleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak çocukların yaş ve gelişim özelliklerine bakıldığında temel hareketler döneminde olmaları (Gallahue vd. 2014; akt. Özer ve Aktop) ve büyük kas gruplarını içeren etkinlik ve oyunları deneyimlemeleri bu dönem çocuğu için son derece önemlidir. Bu nedenle, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tercih ettikleri etkinlikler, çocukların yaş ve gelişim özellikleri ile pek fazla uyumlu gözükmemektedir. Oysa Korkmaz ve Erol (2004)’un yaptıkları çalışmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerin genellikle sınıf içi oyunları tercih ettikleri, oyunlar esnasında çocukların büyük kas becerileri ile kas koordinasyon ve denge hareketlerine yer verdikleri saptanmıştır.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlere yöneltilen “Okul öncesi eğitimi programındaki motor gelişim alanı hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna öğretmenler “açık ve anlaşılır” şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Benzer şekilde, uygulanan ankette de, motor gelişim alanı “açık ve anlaşılır ve öğretmene yol gösterici” olarak

bulunmuştur. İlkokullara bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenler yenilenen programda öğretmenlerin daha özgür bırakıldığını belirtmişlerdir. Programın öğretmenler tarafından açık ve net algılanmasının uygulamada öğretmenlere büyük kolaylıklar sağladığı düşünülmektedir. Bu bağlamda 2013 yılında uygulamaya konulan Okul öncesi eğitim programının motor gelişim alanı bölümü iyi bir eğitim programının özelliklerinden biri olan çerçeve program olma ve öğretmene yol gösterme (Karacaoğlu, 2011) özelliklerine hizmet ettiği söylenebilir.

Öğretmenlere sorulan bir diğer soru olan “Hareket etkinliklerinin önemi hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna, öğretmenler bu alanın önemini “bedenin tanınması, enerjinin atılması, diğer alanlardaki öğrenmeye destek sağlaması ve mutluluk verici” şeklinde önemini dile getirmişlerdir. Bu görüşlere göre, okul öncesi öğretmenler, hareket etkinliklerinin hem bilişsel (bedenin tanınması, diğer alanlardaki öğrenmeye destek olması), hem psikomotor (enerjinin atılması), hem de duygusal (mutluluk vermesi) boyutları vurgulanmıştır. Öğretmenlere göre hareket etkinliklerinin mutluluk ile ilişkilendirilmesi önemlidir. Çünkü konu ile ilgili yapılan pek çok çalışmada eğer eğlence ve mutluluk varsa, bireylerin daha fazla fiziksel aktivitelere katıldığı vurgulanmaktadır (Dismore ve Bailey, 2010; Smith ve Parr, 2007; akt. Mac Phail, 2011). Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplardan “diğer alanların öğrenilmesine destek olması” görüşünü Çağlak (1999)’un çalışması da desteklemektedir. Çağlak (1999)’ın çalışmasında 5-6 yaşları arasındaki çocukların enerji kavramı gelişimine, beden eğitimi etkinliklerinin etkisini test etmek amacıyla yaptığı çalışmada, 5-6 yaş grubu çocuklarda enerji kavramı eğitiminde, beden eğitimi etkinliklerinin geleneksel eğitime göre daha etkinli olduğunu göstermektedir sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenler hareket etkinliklerinin önemini enerjinin atılması şeklinde tanımlamışlardır. Kök vd. (2005)’nin yaptığı çalışmada da okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler arasında psiko-motor gelişim özellikleri açısından bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan testlerden elde edilen bulgular incelendiğinde öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Çalışmada okul öncesi eğitim alan öğrencilerin psiko-motor gelişim özellikleri açısından daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmüş ve bu bulgulara göre okul öncesi eğitimin öğrencilerin psiko-motor gelişim özellikleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Odak grup çalışmasına

katılan öğretmenler de görüşlerinde, Kök (2005)'ün bulgularıyla elde edilen sonuçlarla benzer ifadelerle yer vermişlerdir.

Odak grup görüşmesinde, öğretmenlere sorulan başka bir soruda “Programın içeriği hakkındaki görüşleriniz nelerdir” sorusudur. Öğretmenler programda yer alan bazı kavramların anlaşılır olmadığını (örn: galop), ama esnek bir program olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Yapılandırmacı yaklaşım da, öğretmenleri öğretim programlarını sabit, değişmeyen yapılar, kendilerini de bilginin yegane kaynağı olarak görmeleri yerine hem öğretim programlarını hem ders işleme yöntemlerini sürekli analiz etmeleri gerekir (Özden, 2005). Geleneksel öğretim uygulanan sınıflarda ders içeriği önceden belirlenmiş ve ders kitaplarına dayalı olarak, öğretmenler tarafından yürütülürken; yapılandırmacı yaklaşımda içerik, genel hatlarıyla belirgin ancak içeriğin sınırları kesin değildir ve öğretim öğrencinin bilmesi gereken sabit bir bilgi olduğu fikrine dayanmamaktadır (Tüfekçi, 2011). İçeriğinin esnek olması öğretmenleri çok daha özgür bırakarak, özgün ve yaratıcılığa açık eğitim ortamları hazırlamalarını sağlamaktadır. Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin motor gelişim alanına ilişkin içeriği esnek bir yapıda olarak algılamaları, yapılandırmacı anlayışa uygun bulunmuştur. Ayrıca 2013 programının belirtilen özelliklerinden biri “esnek yapıya sahip olması” (MEB, 2013) özelliği, öğretmenler tarafından da algılanmıştır.

Öğretmenlere sorulan bir başka soru ise “Hareket etkinliklerinde ne tür etkinliklere yer veriyorsunuz?” sorusu idi. Öğretmenler bu soruya ilişkin olarak danslar ve halk oyunları yaptıklarını belirtirken, ilkokullara bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenler, bu etkinliklere ek olarak harekete yönelik drama çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Oysa programın kazanım ve göstergeleri incelendiğinde, müzik ve ritm eşliğinde etkinliklerin yanında, temel hareket becerilerine (yer değiştirme, nesne kontrolü gerektiren hareketler ve dengeleme) ait etkinlik ve oyunlara da yer verilmesi gerektiği (kazanım 1, 2 ve 3) belirtilmiştir. Ancak öğretmenler bu soruya temel hareket becerileri ile ilgili uygulamalardan çok müzik ile yapılan çalışmalar ve danslar şeklinde cevap vermişlerdir. Bu yaş grubundaki çocukların müzikle yapılan çalışmaları, rontları ve oyunları sevmeleri ve öğretmenlerin kendilerini bu alanlarda daha yeterli ve verimli görmeleri, öğretmenlerin motor gelişim alanında bu tür uygulama yapmalarına neden

olmuş olabilir. Nitekim Beyazit (2012)'ın yaptığı çalışmada, hareketli müzik etkinliklerinin çocukların beden koordinasyonu gelişiminde artış sağladığı ortaya çıkmıştır. Beyazit (2012) çalışmasında, okul öncesi müzik etkinlikleri planlanırken içerisinde hareket, dans, ritim vb. çalışmaları içeren etkinliklere daha fazla yer verilmesi yoluyla çocukların beden koordinasyonu geliştirerek, onların kazandığı temel becerilerin niteliğini artıracaklarını vurgulamıştır.

Ancak erken çocukluk dönemi (2-6 yaşlar) gelişim ve temel hareket becerilerinin kazanılmasında kritik bir dönemdir. THB'nin dengeli bir biçimde geliştirilmesinde, çocuklara verilen fırsatlar ve hareket eğitimi önemli bir rol oynamaktadır. Oysa çocuklarda yürüme, koşma, sıçrama gibi temel hareketler yanında, eğilme, bükülme elle bir nesneyi fırlatma gibi becerilerin de erken yıllardan itibaren desteklenmesi, diğer gelişim alanlarını da doğrudan etkilediği için büyük önem arz etmektedir (Özyürek, Özkan, Beğde ve Yavuz, 2015). Bu becerilere ait programda 3 kazanım bulunmakla birlikte, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenler, bu kazanımlara ait etkinlikleri çok yaptırmadıkları yönünde görüş bildirmiş olmaları, bu konudaki eksikliği gösteren önemli bir bulgudur.

Öğretmenlere “çocukların en sevdiği hareket etkinlikleri”, sorulduğunda ise, çocukların yarışmalı oyunları, drama çalışmalarını, hareketli etkinlikleri ve rontları sevdikleri ortaya çıkmıştır. Bir önceki soruyla bağlantılı olarak çalışmaya katılan öğretmenler belki de motor gelişim alanı ile ilgili olarak, çocukların, sevdikleri ve yapmaktan zevk aldıkları uygulamaların bir kısmını, derslerinde yaptırmayı daha çok tercih etmiş olabilirler. Eğlence çocuk, genç ve yetişkinlerin fiziksel etkinlik ve spora katılımlarında en önemli neden olarak düşünülebilir ve katılınan etkinlikte eğlencenin olmaması bireylerin fiziksel etkinliğe katılmaları ve sürdürmelerini engelleyen bir unsur olarak karşımıza çıkabilir (Murcia ve ark., 2007; Carraro ve ark., 2008: akt. Mirzeoğlu ve Çoknaz, 2014) Bu nedenle öğretmenler motor gelişim alanı ile uygulamaları bu şekilde yapılandırmış olabilirler.

Öğretmenlerin, öğrencilerin motor gelişimlerini ölçmeye yönelik kullandıkları araç gereçleri öğrenmek için yöneltilen soruya ise öğretmenlerin daha çok programdaki

gelişim gözlem formlarını kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğretmenler kendilerine yol gösterici olarak programda daha fazla ölçme aracı görmek istemektedirler. Benzer şekilde Akkaya (2009)'nın araştırmasında da okul öncesi öğretmenlerin programda verilen ölçme ve değerlendirme örneklerinin yeterli olmadığı görüşlerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

4.2.2. Alt problem 2'ye ilişkin yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemini “Okul öncesi öğretmenlerin motor gelişim alanı ile ilgili uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemin çözümlenebilmesi için anket ve odak grup görüşmesi yapılmış ve yapılan anket ve odak grup görüşmelerden elde edilen bulgulara ait yorumlar aşağıda birlikte verilmiştir.

Bulgular incelendiğinde, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenler, sınıflarında hareket etkinliklerini genel olarak “motor gelişimi sağlama, duyuşsal gelişimi sağlama ve bilişsel gelişimi sağlama” amaçlı kullandıklarını belirtmişlerdir. Motor gelişimi sağlama teması içerisinde öğretmenler, “el göz koordinasyonu sağlama, efor sarf etme, yetenekli öğrencileri belirleyerek yönlendirme, kas gelişimini sağlama” özelliklerini belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenler, sınıflarındaki öğrencilerine yaptırdıkları hareket etkinliklerini yaşam döngüsü boyunca motor davranıştaki kesintisiz değişim (Gallahue vd.; 2012 akt. Özer ve Aktop) şeklinde tanımlanan motor gelişimi sağlama, hareketler yoluyla bilişsel ve duyuşsal gelişimi sağlama amaçlı kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenler hareket etkinlikler yoluyla beden eğitiminin tanımı olan “hareket etmeyi öğrenme ve hareket yoluyla öğrenme” ye hizmet ettiklerini vurgulamışlardır. Bu bulgu ile ilgili literatüre bakıldığında genellikle okul öncesi dönem çocuklara uygulanan motor gelişimi destekleyici çalışmaların etkilerine bakılan çalışmalar bulunmuştur. Bu çalışmalardan Yarımkaya ve Ulucan (2015)'in araştırma sonuçlarında okul öncesi kurumlarda beden eğitimi çalışmalarına günlük programlarda yer verilerek, çocukların, hem motor beceri performanslarını geliştirmelerine, hem de becerilerde gittikçe olgunluk evresine yaklaşmalarına fırsat tanınmasının öneminden

bahsedilmiştir. Demir ve Şenyurt (2013)'un çalışmalarında 8 haftalık hareket eğitiminin 4-6 yaş çocuklarının motor performanslarını olumlu yönde artırdığı sonucu çıkmıştır. Çelebi (2010)'nin çalışmasında planlı ve uzun süreli uygulanan hareket eğitimi programının, 5-6 yaş çocukların bazı fiziksel özelliklerini olumlu yönde etkilediği ve motor performanslarını pozitif yönde artırdığı sonucuna varmıştır. Kırıcı (2008)'nin çalışma sonucunda yine benzer şekilde hareket eğitiminin 4-6 yaş çocukların motor performanslarını pozitif yönde artırdığı rapor edilmiştir. Yine Altınkök vd. (2013)'ün çalışmasının sonucunda planlı ve uzun süreli uygulanan beden eğitimi programının, 5-6 yaş çocukların temel motor becerilerini anlamlı düzeyde arttıracakları anlaşılmıştır. Şen (2004)'in çalışmasında hareket eğitimi programının, 4-6 yaş grubu öğrencilerin motor gelişim düzeylerinde anlamlı farklılığa neden olduğu bulunmuştur. Kök vd. (2005)' de yaptıkları çalışmanın sonucunda; psikososyal, dilsel, psikomotor ve bilişsel gelişim özellikleri bakımından, okul öncesi eğitimi almış olan öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha iyi durumda oldukları bulunmuştur. Bir diğer çalışmada Dursun (2004), 6 yaş grubu çocuklara uygulanan özel beden eğitimi programının, uygulanmayan gruba göre temel motor gelişimlerini olumlu yönden etkilediği ve cinsiyete bağlı olarak ortaya çıkan değişimlerin benzer olduğunu bulmuştur. Bu çalışmalardan da görüldüğü gibi okul öncesi dönemi çocuklarında, motor becerileri destekleyici doğru çalışmalar yapıldığında olumlu yönde gelişim sağlanmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin hareket etkinliklerini gerçekleştirme amaçlarının istenilen yönde olduğunu göstermektedir.

Bununla beraber, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın motor gelişim alanındaki kazanımlarına bakıldığında yer alan 5 kazanımın da hareket etkinlikleri ile ilgili psikomotor kazanımla ilgili olduğu, hareket etkinliklerinin bilişsel ve duyuşsal alanına vurgu yapılmadığı görülmektedir. (MEB, 2013). Oysa çalışmaya katılan öğretmenlerin, hareket etkinlikleri yoluyla, sağlıklı yaşama bilinci, sporun önemi, hareket kavramlarını geliştirme gibi bilişsel özellikler ve içsel dürtüleri kontrol, mutlu olma, paylaşım, sosyalleşme ve kendine güven duyma gibi duyuşsal gelişimi desteklemeyi hedefledikleri de görülmektedir. Bu bağlamda çalışmaya katılan öğretmenlerin, hareket etkinlikler yolu ile sadece psikomotor değil, aynı zamanda duyuşsal ve bilişsel alana da vurgu yapmaları, lisans döneminde aldıkları eğitimin bir

göstergesi olabilir. Beyazıd vd. (2007)'nin yaptığı çalışmada da, 5-6 yaş grubu çocuklara 12 hafta boyunca rekreatif etkinlikler yaptırılmış ve bu sürenin sonunda öğrencilerin büyük bir kısmı “kendilerini rahat ifade edebildiğini, grup oyunlarına katılmaktan zevk aldıklarını, diğer çocuklarla oynamayı sevdiklerini, etkinlikler esnasında sırasını beklediklerini, yeteneklerini etkinlikler sayesinde geliştirebildiklerini, kendilerine olan güvenlerini arttırdıklarını, yaratıcılıklarını geliştirebildiklerini” ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, elde edilen bu çalışmada, öğretmenlerin hareket etkinlikleri ile ilgili görüşleri ile Beyazıd vd (2007) çalışma bulguları birbirini desteklediği belirlenmiştir. Kerkez (2006)'in araştırma sonucunda da oyun egzersiz programının, özellikle kurum bakımı gibi olumsuz çevre şartlarından etkilenen dezavantajlı çocukların fiziksel ve motor özelliklerinin normal standartlara ulaştırılmasında, fiziksel aktivitenin önemi gösterilmiştir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin de sınıflarında bulunan dezavantajlı çocukların (sosyo-kültürel, engel durumları, anne-baba mahrumiyeti vb.) diğer çocuklarla aynı seviyede gelişim gösterebilmeleri için uygulayabilecekleri bir etkinlik olarak hareket etkinliklerini gördüklerini söyleyebiliriz.

Öğretmenler hareket etkinlikleri ile üçüncü olarak bilişsel gelişimi sağlamayı hedeflediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bilişsel gelişim altında çocuğun vücudunu tanıması, sağlıklı yaşama bilinci kazanma, hareket kavramlarını geliştirme ve sporun önemini çocuklara kavratmak amacıyla hareket etkinlikleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili yapılan çalışmaların birinde Korkmaz ve Erol (2004) araştırmalarında sadece 2 okul öncesi öğretmenin sporif oyunlar oynattığı, öğretmenlerin uygulamalar esnasında sporun yararlarından bahsetmediklerini rapor etmişlerdir. Yapılan çalışmalardaki bulguların farklılıklarının nedeni veri toplama yöntemlerinin birbirinden farklı olması olabilir. Korkmaz ve Erol (2004)'un yaptıkları çalışmada 68 okul öncesi öğretmeni gözlemlenerek bu sonuca varılmış, yapılan bu çalışmada ise bu sonuca anket uygulaması sonucunda ulaşılmıştır.

Çocukların “Hareket etkinliklerine haftada ne kadar süre ayırıyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin %32.3'ü 10-20 dk., %24.2'si 20-30 dk., %21'i ise 40 dk.'dan fazla süre ayırdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %15.3'ü ise haftada sadece 10 dk.'dan az hareket etkinliği uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Bulgular incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%79), her gün derslerinde hareket etkinliği yaptığı, yüzde onluk bir oranın ise haftada bir gün hareket etkinliği yaptığı belirlenmiştir. Büyük çoğunluğun her gün sınıflarında hareket etkinliklerine yer vermesi istenilen bir durumdur. Ancak haftada bir ve iki haftada bir sınıflarında hareket etkinliğini yaptırdığını söyleyen %14.5’lik grubun ise programda yer alan diğer alanlara ait kazanımların verilmesinde araç olarak hareket etkinliklerine yer veriyor olabilecekleri ama bunu başlı başına bir hareket etkinliği olarak görmüyor olmalarından dolayı cevaplarının bu yönde olduğu söylenebilir. Örneğin programdaki bir bilişsel beceri olan “20’ye kadar ritmik sayar” kazanımını öğretmen “20 kere tek ayak üzerinde zıplayın” gibi bir yönergeyle verdiğinde bir yandan motor gelişimi de sağladığını düşünmüyor olabilir. Halbuki bu yolla motor gelişim alanına ait “dengeleme hareketi yapar” kazanımını da sağlamaktadır. Öğretmenlerin %61.3’ü günde 10-20 dk. hareket etkinliklerine yer verirken, %14.5’i 20-30 dk. hareket etkinlikleri yaptıkları yönünde görüş bildirmiştir. Bu dönem çocuklarının, kendilerini en iyi, hareketlerle ifade edebildiklerini, motivasyonlarının hareketli ortamlarda yüksek olduğunu (Terekli, 2001), aynı zamanda sağlıklı nesillerin yetiştirilebilmesi için okul öncesi eğitimden başlanarak çocuklara okul sistemi içerisinde günde bir saat fiziksel etkinlik alışkanlığının verilebilmesi gereklidir. Bu bir saatin de en az yarım saati, yapılandırılmış etkinlikler yoluyla programdaki hedefleri kazandırabilmek için, okul öncesi öğretmenler tarafından verilmesi gerekmektedir. Bu durumu NASPE (2002)’de okul öncesi kurumlarında bulunan çocuklar her gün en az 60 dk. yapılandırılmış ve 60 ile 180 dk yapılandırılmamış fiziksel etkinliklere katılmalıdır şeklinde belirtmiştir (Hands ve Martin, 2003) Ancak yapılan çalışmada öğretmenlerin büyük bir kısmı her gün fiziksel etkinlik yaptığını, ama sadece %21’i 20 dk’nın üzerinde her gün hareket etkinliği yaptığını, diğer büyük bir kısmı ise 20 dk’nın altında hareket etkinliği yaptığını söylemişlerdir. Bu durumda, 300 dk. okulda kalan okul öncesi yaş grubu çocuklar için, çalışmaya katılan okulöncesi öğretmenlerin programda yer alan 5 boyuttan biri olan motor gelişim alanına yeterli önemi vermedikleri söylenebilir. Bu durumun nedenlerinden biri öğretmenlerin fiziksel etkinliği öğretmeye dair sınırlı bilgi ve az miktarda yeterliğe sahip olmaları (Sevimli- Çelik ve Johnson, 2013) ya da hareket etkinliklerine olan ilgilerinin azlığı (Özer ve Özer, 2012; Tepeli, 2010) olabilir.

Çalışmada elde edilen bu sonuçlarla paralellik göstermeyen bazı çalışmalar bulunmaktadır (Özmen, 2004; Demirkılıç, 2003). Özmen (2004) 139 okul öncesi öğretmeni üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmenlerin %53.2'si hareket eğitimi uygulamalarına bir haftada 5 ders saati ve üzerinde zaman ayırdıklarını belirtmiştir. Arıkan (2002) çalışmasında, öğretmenlerin her gün hareket etkinliği yaptığını belirlemiştir. Demirkılıç (2003) ise öğretmenlerin genel olarak oyun etkinliklerine günde bir saat süre ayırdığını belirtmişlerdir. Demirkılıç (2003)'ün çalışmasıyla, bu çalışma arasında ki farklılığın nedeni, bahsedilen çalışmada oyun etkinliklerinin planlanıp ve uygulamasının ölçülmesi olabilir. Yapılan çalışmalar ile bu çalışmanın bulguları arasındaki farklar öğretmenlerin eğitim seviyesindeki farklılıklardan çalışmaların farklı illerde uygulanmasından ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulların özelliklerinden kaynaklanmış olabilir.

Çalışmanın ikinci alt problemini çözümlmek için öğretmenlere sorulan bir diğer soru da “öğretmenlerin motor gelişimi uygulamak için uygun mekana sahip olup olmadığı” sorusudur. Bu soruya anketlerde öğretmenlerin yarıya yakın bir kısmı (%48.3) evet cevabını verirken, odak grup görüşmesinde benzer bir soruda ise hareket etkinliklerini yapmak için 16 bağımsız anaokulu ve ilkokullara bağlı anaokullarındaki öğretmenlerden 10'u yetersiz fiziksel koşullara sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda çalışmaya katılan öğretmenlerin hareket etkinliklerine yeterli zaman ayırmamalarının nedenlerinden bir tanesi de okullardaki fiziksel mekanların uygunsuz ve yetersiz olması olabilir. Çalışmanın bu bulgusunu destekleyen başka çalışmalar da bulunmaktadır (Erden, 2010; Özmen, 2004; Sevimli, 2008)

Çalışmada öğretmenlere sorulan bir başka soruda “Hareket etkinliklerinde okulunuzda bulunan mekanı etkili kullanabiliyor musunuz” diye sorulmuş ve öğretmenlerin yarıya yakını (%46.7) “evet” yanıtını verirken, yapılan odak grup görüşmesinde bağımsız anaokulu ve ilkokullarda çalışan öğretmenler bu soruya ilişkin, yetersiz bahçe kullanımı temasını ön plana çıkartmışlardır. Ankette yarıya yakınının olumlu cevap verip, odak grup görüşmesinde bunun tersi sonuçların çıkması da ankette daha çok öğretmene ulaşılması, oysa odak grup görüşmelerinde ise daha az öğretmenlerden görüş alınmasından kaynaklanıyor olabilir. Diğer bir neden ise anketin

dönemin başında uygulanması, oysa odak grup görüşmelerinin 1. dönem ortasında yapılması nedeniyle cevaplarda böyle bir çelişkiye neden olmuş olabilir. Yenilenen 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında sınıfların merkezlere ayrılarak, çocukların ilgi merkezlerine yönlendirilerek etkinliklerin yapılmasını söylemektedir. Ancak bu durum zaten yetersiz olan sınıfın alanını daha da daraltarak öğretmenin sınıfta hareket etkinliği yapabilecek alanlarını kısıtlanmasına neden olmuştur. Bundan dolayı öğretmenler böyle bir görüş bildirmiş olabilirler. Bir başka neden de çalışmanın yapıldığı Bolu ilinin coğrafi koşullarının bir sonucu olarak kışın uzun süre karlı ve yağmurlu olmasından dolayı -ki zaten öğretmenler de odak grup görüşmelerinde bunları vurgulamışlardır- bahçe ve dış alan kullanımlarının yetersiz olması olabilir. Bağımsız anaokullarının bahçelerinin sadece okul öncesi öğrencilerine ait olması bahçe kullanımı konusunda, bu okullarda çalışan öğretmenleri daha rahat uygulama yapmaya itmektir. İlkokullarda bunun tam aksine anasınıfı öğrencileri diğer bütün okul öğrencileriyle bahçeyi paylaştığı için bahçe/dış mekanı daha az kullanabilmektedirler. Benzer şekilde Erden (2010)'de çalışmasında “devlet anasınıflarında çalışan öğretmenlerin, özel okullarda çalışan öğretmenlere göre fiziksel olanaklar ile ilgili sorunlarla daha çok karşılaşmaktadır” sonucuna ulaşmıştır. Erden'in çalışması da yapılan bu çalışmayı desteklemektedir. Ayrıca Korkmaz ve Erol (2004) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerin, beden eğitimi ve spor etkinlikleri için bahçe ve dış mekanları tercih etmediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda sorulan diğer sorular “hareket etkinliklerini etkili uyguladığınızı düşünüyor musunuz?” ve “hareket etkinliklerini uygulamak için kendinizi yeterli görüyor musunuz?” soruları sorulmuştur. Bu sorulara ilişkin olarak hem ankette hem de odak grup görüşmesinde öğretmenler benzer cevaplar vermişlerdir. Hareket etkinlikleri uygulamaları ile ilgili olarak öğretmenler kendilerini zaman zaman yeterli görmektedirler ancak yine de bu konuda geliştirici kurslar olmalı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Odak grup görüşmesinde de bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin 2 tanesi (Ö6, Ö4) kendini yeterli görürken, ilkokullara bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin 1 tanesi (Ö11) yeterli gördüğünü belirtmiş, çalışmaya katılan pek çok öğretmen de “bazen” ve “zaman zaman” yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Yani odak grup görüşmesinde elde edilen bulgular anket sonucunda

elde edilen bulguları desteklemiştir. Yine Sevimli- Çelik ve Johnson (2013)'ın 149 okul öncesi öğretmenle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin fiziksel etkinliği öğretmeye dair sınırlı bilgi ve az miktarda yeterliliğe sahip olduklarının belirlenmiştir. Uşun ve Cömert (2003)'in yaptıkları çalışmada da, okul öncesi öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri belirlenmiş ve öğretmenler “yaratıcı etkinlikler” ve “okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan planlar” konularında hizmetiçi eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Bununla beraber Türkeç (2012) yaptığı çalışmasında, 165 okul öncesi öğretmenin “öğrenme sürecini planlayabilme” konusunda kendilerini en yüksek düzeyde yeterli gördüklerini belirlemiştir. Ancak bu çalışmada, Türkeç (2012) genel yeterlilikle ilgili anket uygulamıştır. Bundan dolayı çalışmalar arasındaki farklılık doğal kabul edilebilir.

Başka bir soruda öğretmenlere “Üniversite eğitiminiz boyunca aldığınız eğitim hareket etkinliklerini uygularken size destek oluyor mu?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin %33'ü desteklediğini belirtirken, %27.41'i desteklemediğini belirtmişlerdir. Odak grup görüşmesinde de benzer şekilde lisans eğitiminin etkisinin az olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu konu ile ilgili görüşlerini sunarken öğretmenler üniversitede aldıkları uygulamalı derslerin ve stajda yaptıklarının daha kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Açıköğretim Fakültesi mezunu öğretmenler de odak grup görüşmesinde, lisans eğitimi süresince programlarında uygulamalı dersler olmadığı için yeterince destek alamadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %33'ünün Açıköğretim Fakültesi mezunu olması da sonuçların bu yönde çıkmasına neden olmuş olabilir. Gülmez-Dağ (2012)'ın çalışması da bu çalışmayı destekler niteliktedir. Gülmez-Dağ (2012) öğretmen eğitimi programının zayıf noktasının, kurum odaklı yapıya sahip olmasından dolayı, gerek derslerde gerekse okul deneyimine yönelik derslerde uygulamaya dönük yeterli fırsatın öğretmen adaylarına sağlanmadığını rapor etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlere “hareket etkinliklerini gerçekleştirirken karşılaştıkları zorlukların neler olduğu” sorulmuş ve cevaplar “veli tutumu, öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri, fiziksel koşullar, güvenlik ve öğretmen yeterliliğindeki eksiklikler” şeklinde 5 tema altında toparlanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre veli tutumu

incelendiğinde, velilerin çocuklarına hareket etkinlikleri için uygun kıyafet giydirmediklerini, küçük kas içeren çalışmalara yönelik beklentiler içinde oldukları, öğretmenlerden ve çocuklarından elbiselerini kirletmemelerini talep ettiklerini belirtmişlerdir. Odak grup görüşmesinde de bu sonuçları destekler nitelikte sonuçlar çıkmış ve bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenler sık sık veli memnuniyeti konusu üzerinde durmuşlardır. Bunun sebebi olarak da bağımsız anaokullarının belli bir ücret karşılığı hizmet vermeleri ve bu durumun da öğretmenler ve çalışanlar üzerinde velilerin bir “ücrete karşılık hizmet beklentisi” içinde olduklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yeşilyurt (2011)’da çalışmasında ebeveynlerin okulöncesi eğitimden beklentilerinin genel olarak kapsamlı hizmet sağlama, uygun yerleşim ve okul-ev işbirliği olduğunu belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç da yapılan çalışma bulgularını desteklemektedir. Sevimli (2008)’de çalışmasının sonucunda okul öncesi eğitimde planlanmış oyun ve hareket etkinliklerinin ailelerin okul seçimi üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı ve ailelerin okul programlarının planlanmasında karar mekanizması olmadığı sonucuna varmıştır. Yapılandırılmış oyun ve hareket etkinlikleri, hem okul yönetimleri hem de aileler tarafından akademik ders olarak görülmeyip, serbest oyun olarak algılandığı, genel olarak aileler ve okul yönetimleri anaokullarında fiziksel gelişime bağlı olarak belirli sporlara yönelik etkinliklerin programlarında yer almasını istediklerini belirlemişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerin belirttikleri sorunlardan birisi de “güvenlik” temasını ortaya çıkartmıştır. Bu temada öğretmenler, güvenlik sorunuyla ilgili hareket etkinlikleri yaparken yaralanma riskinin fazla olmasından dolayı zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bir çocuğun yaralanması yaptığı yanlış hareketten ya da ortamdan kaynaklı olabilir. Yanlış yapılan hareketleri önlemek için öncelikle öğretmenlere bilinçli hareket eğitimin temelleri nitelikli bir şekilde verilmeli ve çocuğun bedenini tanıması sağlanıp, neyi yapıp neyi yapamayacağı doğru bir biçimde öğretilmelidir. Erken çocukluk döneminde bu eğitimi verecek olan okul öncesi öğretmenidir. Böylece hangi yaş döneminde çocuğun neyi yapıp neyi yapamayacağını bilen bir öğretmen olarak uygun fiziksel etkinlikler ve oyunlar düzenlemek, güvenlikle ilgili önemli bir unsur olacaktır. Bununla birlikte ortamdan kaynaklı yaralanmalara bakıldığında zaman çocuğun evde, sokakta ve okulda yaralanma riski her zaman vardır. Önemli olan çocuğa zarar

vermeyecek şekilde fiziki çevrenin doğru şekilde düzenlenmesidir. Eğitim ortamları düzenlenirken her türlü risk göz önüne alınarak yapılan düzenlemeler yaralanma riskini de da azalacak, bu durumda öğretmenlerin de daha endişesiz şekilde hareket etkinlikleri yaptırabilecekleri düşünülmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerin motor gelişim alanı ile ilgili lisans eğitiminin ve hizmetiçi eğitimlerin önemi ve kalitesi bir kez daha anlaşılmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerin hareket etkinliklerini etkili uygulayabilmek için aldıkları güvenlik önlemleri “uygun materyal kullanımı, çevre düzenlemesi, uygulama esnasında alınan önlemler ve uygun etkinlik seçimi” temaları altında incelenmiştir. Öğretmenlerin çevre düzenlemesiyle ilgili aldıkları güvenlik önlemleri arasında bahçe kullanımı (bahçeye çıkartma/çıkartmama, trafik tedbirleri), çocuklara alanı tanıtmama, tehlikeli malzemeleri alandan kaldırma (örn: halı) gibi önlemler sayılabilir. Materyallerle ilgili alınan güvenlik önlemlerinde ise, öğretmenler etkinlikler için uygun malzeme seçtiklerini belirtmişlerdir. Korkmaz ve Erol (2004)’un çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin bahçe ve dış mekanları kullanmayı tercih etmedikleri bulunmuştur. Bu çalışmada da öğretmenler yapılan odak grup görüşmesinde, bahçe kullanımlarının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Anketten elde edilen bu bulguyu da yapılan odak grup görüşmeleri desteklemiştir. Oysa THB’yi uygularken salon içi ve dışı, tüm hava koşullarında, okulda güne başlarken veya etkinlikler erken bittiği zaman (Fundamental Movement Skills:Book 1) gibi farklı mekan/ortam ve zamanlarda vb. yapılması tavsiye edilmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin ise materyal kullanımı ve çevre düzenlemesinde yaşadıkları zorluklar ile ilgili düşünceleri nedeniyle bu önerileri ihmal ettikleri söylenebilir.

Çalışma bulgularında belirlenen diğer bir sorun ise “sınırlı öğretmen yeterliliği”dir. Bu temanın altında ise öğretmenlerin bilgi eksiklikleri, farklı yaş gruplarına göre etkinlik düzenleyememe (hazırbulunuşluğa göre etkinlik düzenleyememe ya da bireysel farklılıklardan kaynaklanan nedenlerle), sınıf yönetiminde yaşanan zorluklar (kontrol/hakimiyet zorluğu, sınıfta etkinliklere yardım edebilecek bir personelin bulunmaması ve süre kullanımı) ve öğretmen iletişim becerilerinde yaşanan zorluklar (çocukların ağlayarak sorun çözmeye çalışmaları ve

yönergeleri anlatmakta yaşanan sıkıntılar) yer almaktadır. Bu zorlukların nedeni olarak okul öncesi öğretmenlerin yetişmesinde üniversitede aldıkları lisans eğitiminde okul öncesinde hareket eğitimi ile ilgili tek bir dersin olması (Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi) ve bu derse ait uygulamaların da birbirinden çok farklılık göstermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Üniversitede verilen bu derslerin eğitimlerinin uygulamaya yönelik yapılması, öğretmenlerin eğitim ortamına girdiğinde yaş gruplarına göre etkinlikler düzenleyebilme, sınıf yönetimi sağlama ve öğrencilerle iletişim becerileri konularında yaşadıkları sıkıntıları en aza indireceği olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte bağımsız anaokullarında, kendi bütçesinden karşıladıkları, her sınıfta bir yardımcı bulunmaktadır. Gerek sınıfın temizlik-düzeni, gerek etkinliklere yardım konusunda bu yardımcıları öğretmene büyük destek olmaktadır. Bu nedenle bağımsız anaokullarında her sınıfta bir yardımcı olması öğretmenlerin daha rahat bir şekilde etkinlikleri yürütmesine destek sağlamaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında bulunan malzemeler incelendiğinde, en çok top (%19.46) bulunmaktadır. Bunun yanında öğretmenler; minder (%17.17), ip (%15.64) ve oyun parklarının (%6.87) sınıflarda bulunan hareket etkinliği araç-gereçleri olduğunu beyan etmişlerdir. Ancak bu materyalleri kullanan öğretmen oranının azlığı dikkat çekmektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara paralel olarak, Arıkan (2002)'in de çalışmasında okul öncesi kurumlarda fiziksel aktiviteler sırasında kullanılan materyaller araştırılmış ve öğretmenlerin en fazla top materyalini kullandıklarını, ip, çember, minder gibi malzemelerin az olduğunu bildirilmiştir. Aytekin (2001)'de çalışmasında okullardaki araç gereç eksikliğine ve yeterli duruma getirilmesi gerektiğine değinmiştir.

Bununla birlikte 12 öğretmen de sınıflarında hareket etkinliklerinde kullanılacak hiçbir araç-gerecin bulunmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Özmen (2004)'in araştırmasında da okul öncesi eğitim kurumlarındaki araç-gereçlerin yeterli düzeyde olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç çalışmada 12 öğretmenin söylediği görüşü destekler niteliktedir. Sınıflarında hareket etkinliklerinde kullanılacak hiçbir araç-gerecin bulunmadığını belirten öğretmenlerin, sınıfında mutlaka kullanabilecekleri bir malzeme olduğu, ancak bu alana özel olarak düşünmedikleri için “hiçbir malzeme yok” dedikleri

düşünülmektedir. Ayrıca, okul öncesi eğitimde pek çok temel hareket becerisi için (özellikle yer değiştirme ve dengeleme hareketleri) özel araç-gerece ihtiyaç duyulmamakta ya da normal bir sınıf ortamında bulunan pek çok materyal (örn. su şişesi, sandalye vb.) öğretmenin yaratıcılığı ile hareket etkinlikleri için kullanılabilir. Mirzeoğlu (2015)'de "sınırlandırılmamış materyallerle yapılan yansıtıcı bir oyun çalıştayına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının deneyimleri ve kazanımları" isimli çalışmasında, katılımcılar sınırlandırılmamış materyallerle (çakıl taşı, plastik şişe, kozalak, yumurta, kablo vb.) yaptığı çalıştay aracılığı ile sınıf öğretmeni adaylarında yaratıcılık, eğlenceli eğitim ortamları oluşturma, işbirliği yapma, etkili iletişim becerileri, yansıtıcı düşünme, hedef belirleme, problem çözme, artık materyalleri dersin amaçlarına göre kullanma vb. kişisel ve mesleki kazanımlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. Korkmaz ve Erol (2004)'un çalışmasında da öğretmenlerin oyunlarda top, ip vb. materyaller kullanmadıkları bulunmuştur. Bunun aksine Demirdalıcı (2003)'in çalışmasında öğretmenlerin oyunlar sırasında araç-gereç kullanmayı tercih ettikleri bulunmuştur. Bu farklılıkların, çalışmaların veri toplama yöntemlerinin farklılıklarından çalışmanın farklı illerde ve farklı imkanlara sahip okullarda yapılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bununla beraber, öğretmenler uygulama sırasında; etkinliğe katılacak öğrenci sayısını etkinliğe göre belirledikleri, çocuklarla birebir çalışıp onlarla yeterli göz teması kurdukları, öğrencilere oyun ve etkinlik öncesinden kuralları tanıttıklarını, öğrencilerin özelliklerini dikkate aldıkları (çocukların kilo ve esnekliklerini göz önünde bulundurarak), sınıflarında etkinlikler esnasında ona yardımcı olabilecek bir personel bulundurduklarını, (bağımsız anaokulları), alan kullanımına dikkat ettiklerini (çocuklar arası mesafeyi uygun seviyede tuttukları) aldıkları güvenlik önlemleri olarak belirtilmiştir. Hareket etkinliklerini uygulamaya başlamadan önce de, uygun etkinlik seçimi yapıp özellikle hareketli oyunlardan etkinlik seçerken kaçındıklarını belirtmişlerdir. Hareket etkinlikleri planlarken öğretmenlerin hareketli etkinliklerden kaçınmaları temel hareket becerilerinin gelişimi ve çocukların yaş özelliklerine büyük bir tezat teşkil etmektedir. Muratlı (1998) insan vücudunun hareket için yaratılmış olduğunu ve çocuğun yaşamında hareketin, doğal bir eylem olduğunu söylemiştir. Belki de öğretmenler ufak kazaları önlemek için çocukları hareket ettirmeyerek, çocuğun

büyük kazanımlardan mahrum kalmasına neden oluyor olabilirler. Hands ve Martin (2003)'ün yaptıkları çalışmada, çocukların %94'ünün dışarıda yapılan oyun zamanlarını ve oyun oynamak için olumlu olduklarını, çocukların kendilerini atma, yakalama, koşma ve sıçramada iyi bulduklarını ve koşmada mutlu hissettikleri belirlemişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmenlere “Derslerinizde hangi dengeleme hareketlerini yaptırıyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve 3 tane dengeleme hareketi yazmaları istenmiştir. Okul öncesi öğretmenler derslerinde dengeleme hareketlerinden en çok “atlama-konma”, ikinci sırada “başlama-durma” ve üçüncü sırada itme ve çekme becerilerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Dengeleme hareketleri uygulamalarında alınan en az yanıtlar ise ağırlık aktarımı ve dinamik-statik dengedir. Bu soruya ilişkin olarak verilen cevapların 58'i (%23.01) öğretmenlerin dengeleme hareketlerini diğer temel hareket becerileri ile karıştırdığını göstermiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 yılında yayınladığı ve 2013-2014 yılında uygulamaya konulan ve bütün öğretmenlere dağıtılan Okul Öncesi Eğitimi Programında motor gelişimi ile ilgili kazanımlarda dengeleme hareketlerinin neler olduğu açık bir ifadeyle yer almaktadır (MEB, 2013). Öğretmenlerin dengeleme hareketlerini karıştırmasının sebebi, öğretmenlerin motor gelişim alanı ile ilgili programı incelememiş olmalarından doğan eksik bilgileri olduğu düşünülmektedir. Programın ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, uygulayıcı olan öğretmenlere içeriği hakkında yeterli bilgi verilmediği ve ya öğretmenin programını inceleyip içselleştirmede zaman uygulamada eksiklikler görüleceği kaçınılmaz bir gerçektir. Bu nedenle dengeleme hareketlerinin neler olduğunu bilmeyen öğretmenin bu beceriyi çocuklara doğru bir biçimde kazandırması da beklenemez

Çalışmaya katılan öğretmenlere ayrıca “Derslerinizde hangi yer değiştirme hareketleri yaptırıyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve bu soruya verilen cevaplarına göre öğretmenler sınıflarında yer değiştirme hareketlerinden en çok “koşma” uygulamaları yaparken bunu; “yürüme” ve “atlama-sıçrama” takip etmektedir. Yer değiştirme hareketleri uygulamalarından en az yapılanlar 10 kişi ile “tırmanma” ve 9 kişi ile “adım al-sek'tir. Öğretmenlere “Derslerinizde hangi nesne kontrolü gerektiren hareketleri yaptırıyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin en belirgin farkla “atma” ve “tutma” uygulandığı görülürken, en az uygulandığı belirlenen beceriler ise; “raketle

vurma” ve “uzun saplı araçla vurma” becerileri olduğu belirlenmiştir. Dengeleme hareketlerine göre öğretmenlerin yer değiştirme ve nesne kontrolü gerektiren hareketlerin bilgisine daha çok hakim oldukları ve katagorize etme konusunda sıkıntı yaşamadıkları söylenebilir. Bunun nedeni de öğretmenlerin yer değiştirme hareketlerini sınıfta sıkça yaptıklarından ve çocuklarla bu çalışmaları çokça uyguladıklarından olabileceği düşünülmektedir. Ancak elde edilen bu bulgular, bir bütün olarak değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin dörtte biri (%25’i) her üç hareket kategorisine yönelik becerileri öğrettiklerini ifade etmişlerdir. Oysa, bu dönem çocuklar için temel hareketler dönemidir (Gallahue vd.; 2012 akt. Özer ve Aktop) ve bu becerilerin öğrenilmesi ve geliştirilmesi için çocuklara imkanlar sunulmalıdır. Bu nedenle, bu konu ile ilgili okul öncesi öğretmenlerine daha yüksek oranda sorumluluk düşeceği düştüğü unutulmamalıdır.

Çalışmaya katılan öğretmenlere sorulan bir diğer soru da “Derslerinizde hangi birleştirilmiş hareketleri yaptırıyorsunuz?” sorusudur. Okul öncesi öğretmenler derslerinde birleştirilmiş hareketlerinden en çok “müzikli oyun”ları, ikinci sırada “dans çalışmalarını” ve üçüncü sırada “cimnastik” çalışmalarına yer verdiklerini belirtmişlerdir. Birleştirilmiş hareketleri uygulamalarının sorulduğu bu soruya 58 öğretmen cevap vermeyerek boş bırakmıştır. 55 öğretmen ise yanlış yazarak cevap vermiştir. 58 öğretmenin bu soruyu boş bırakması, öğretmenlerin hangi hareketlerin birleştirilerek uygulatabileceklerini bilmediklerinden kaynaklandığını düşündürmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programında motor gelişime ait kazanımların ait olduğu bölümde birleştirilmiş hareketler ile ilgili bir kazanım bulunmaması öğretmenlerin bu konudaki eksik bilgilerinin nedeni olabilir. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenler her ne kadar müzikli oyun ve dans çalışmaları yaptırdıklarını söylese de, bu çalışmaları yaptıklarını söyleyen öğretmenlerin oranları da istenilen seviyede değildir. Bununla birlikte, okul öncesi dönemdeki çocukların müzikli oyun ve dans çalışmalarını sevdikleri ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Beyazıt (2012)’in çalışmasında okul öncesi müzik etkinlikleri planlanırken, içerisinde hareket, dans, ritim vb. çalışmaları içeren etkinliklere daha fazla yer verilmesi çocukların beden koordinasyonunu geliştirerek onların kazandığı temel becerilerin niteliğini artıracığı belirlenmiştir. Öztürk (2009)’ün 4 ay çalışma süresi sonrası yapılan istatistik analizler sonucunda okul

öncesi çocuklarının atletizm ve halk oyunlarına yönelik eğitim çalışmalarında fiziksel gelişim ve fiziksel uygunluk niteliklerinde mutlak gelişim değerleri arttığı ortaya çıkmıştır.

Çalışmada ayrıca öğretmenlerin hareket kavramlarından hangilerini öğrettikleri incelenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden 48'i vücut farkındalığı bölümünden “vücudun bölümlerini tanıma” kavramını öğrettiği yönünde görüş bildirirken, alan farkındalığı bölümünden en çok öne-geriye, sağ-sol, yukarı-aşağı ve yakın-uzak kavramlarını ele aldıklarını belirtmişlerdir. Efor farkındalığı alanından 68 öğretmen hızlı-yavaş kavramını ele alırken, hareket ilişkileri farkındalığıyla ilgili 32 öğretmen nesne veya bireyle öne-arkaya kavramını öğrettiklerini belirtmişlerdir. Aynı soru odak grup görüşmesinde de yöneltmiş ve öğretmenler rakam, renk, şekil, gibi kavramları öğrettiklerini belirtmişlerdir. Odak grup görüşmede ve ankette çıkan bu fark, öğretmenlerin hareket etkinliklerini bilişsel bir kavramı öğretirken araç olarak kullandığının bir göstergesi olarak ortaya çıkmıştır. Başka bir değişle, çalışmaya katılan öğretmenler hareket becerilerini hareket kavramları ile ilişkilendirerek işlemek yerine, hareket eğitiminde kullanılan hareket kavramlarını, okul öncesi eğitim programında yer alan diğer alanların öğretiminde kullanmayı tercih etmektedirler. Bu durumun nedenlerinden biri, programda motor gelişim alanla ilgili hareket kavramlarına yönelik kazanım, içerik ve etkinliklerin olmaması olabilir. Diğer bir neden de öğretmenlerin lisans eğitiminde bu alanla ilgili aldıkları derslerin hareket eğitimi temelli olmaması olabilir. Oysa hareket kavramlarının işgörülerinden biri, yapılan hareket becerilerinin çeşitlendirilme ve genişletilmesini sağlamaktır. Bu bakımdan hareket kavramları, farklı etkinlik/ oyun yaratmada öğretmenlere önemli ölçüde rehber olmaktadır. Ancak, çalışmaya katılan öğretmenlerin bu konudaki eksiklikleri, etkinlik bulma ve yaratmada yaşadıkları zorlanmaların da bir nedeni olabilir.

4.2.3. Alt problem 3

Araştırmanın üçüncü alt problemini “Okul öncesi öğretmenlerin motor gelişim alanına ilişkin uygulamaları nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemin

çözümlemesinde, yapılan anket çalışmalarını ve odak grup görüşmesini desteklemek için 6 öğretmenin sınıflarında yaptıkları hareket etkinlikleri gözlemlenmiştir.

Yapılan gözlemlerde ilk olarak yeterli alanın olup olmadığı gözlenmiş, sadece 2 okulun hareket etkinliklerini rahatlıkla uygulayabileceği alanın olduğu, 3 okulda kısmen yeterli alan olduğu, 1 okulda ise hareket etkinlikleri yapabilecek yeterli fiziksel koşulların bulunmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin yapılan odak grup görüşmesinde de vurguladıkları gibi, okullarında yeterli alanlarının olmadığı ve etkinliklerini sınıflarında yapmayı tercih ettikleri, bahçe- koridorlar gibi okulun diğer bölümlerini sıklıkla kullanmadıkları görüşlerini desteklemiştir. Öğretmenlerden dördünün uygulamalarını sınıfta yaptığı, diğer öğretmenlerin uygulamayı yapmak için orta oyun alanını tercih ettiği, bir başka öğretmenin de konferans salonunun sahnesini kullanarak etkinliklerini yaptığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin güvenlik problemlerinden çekindikleri için hareket etkinliklerini sınıflarında yaptırmayı tercih ettikleri düşünülmektedir. MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin (2014) 29072 sayılı değişiklikleri gereği, Okul öncesi eğitim kurumlarında günde elliser dakikalık aralıksız 6 etkinlik saati süre ile ikili eğitim yapılmaktadır. Çocukların, bu 300 dk. boyunca sınıfta pasif bir şekilde bulunması, öğrencilerin hareket etme özgürlüklerini kısıtlayacağı düşünülmektedir. Üstelik sınıf ortamlarında yeterli alanın bulunmaması da hareket etkinliklerini etkileyen olumsuz bir durum olarak düşünülmektedir. Kale (2003)'nin de belirttiği gibi okul öncesi evrede beden eğitimi ve oyun; çocuğun öncelikle gelişiminde olumlu olarak bedensel, ruhsal, zihinsel ve sosyal açılardan önemli bir yer tutmaktadır, bu nedenle çocuk oyunla gelişir, oyun ile öğrenir ve oyun ile eğitilir. Aytekin (2001)'de çalışmasında, oyun etkinliklerinin sıkıcı olmaması, güç, karmaşık, yorucu, fazla kurallı ve gereğinden çok ciddiyet isteyen oyunlar olmaması gerektiğini ifade etmiştir. Bu nedenle okul öncesi kurumlarda yeterli alanın bulunmaması hareket eğitimi için çocuğun yeterli eğitimi almasını engelleyici bir unsur olduğu düşünülmektedir.

Gözlenen uygulamaların içeriklerine bakıldığında dört öğretmenin hareket etkinliklerinde ağırlıklı olarak oyun ve dans etkinlikleri yaptırdıkları, diğer öğretmenlerden de sadece birinin hareket etkinliği uygulama içeriğinde dengeleme

hareketine yer verdiği gözlemlenmiştir. Çocukların müzikli dans etkinliklerini sevmesi, öğretmenlerin internetten bu gibi etkinliklerine ait uygulamalara daha kolay ulaşabilmelerinin, öğretmenleri bu seçime yönlendirdiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin etkinlikler esnasında müzik ve video uygulaması için bilgisayar kullandıkları, diğer öğretmenlerin ise yaptıkları etkinliklerle ilişkili olarak ip, sandalye, mandal, minder vb. kullandıkları gözlenmiştir. Öğretmenlere yapılan anketlerde, “Sınıfınızda hareket etkinliği uygulamak için hangi araç gereç/ekipman vardır?” sorusunu cevaplarken öğretmenlerden hiçbiri bilgisayar cevabını vermedikleri belirlenmişken, yapılan gözlemlerde en çok bilgisayarların kullanılması, öğretmenlerin bilgisayarı hareket eğitimi için bir eğitim materyali olarak düşünmediklerinin bir göstergesi olabilir. Oysa gözlem yapılan her sınıfta bir bilgisayar bulunmakta ve öğretmenlerin aktif bir biçimde bilgisayarları kullandıkları belirlenmiştir.

Benzer şekilde öğretmenlerin uygulamaları esnasında kullandıkları araç gereçlere bakıldığında, aslında her sınıfta kolaylıkla bulunabilecek gazete, ip, sandalye, minder ve peçete kullandıkları gözlenmiştir. Bu da anketlerde elde edilen, “hiç araç-gereçlerinin olmadığını” söyleyen 12 öğretmenin de sınıflarında mutlaka bulunabilecek şeylerin olduğunu ancak, öğretmenlerin bunları hareket etkinliklerinde kullanılacak araç gereçler olarak algılamadıkları fikrini düşündürmektedir.

Gözlemlenen öğretmenlerin hareket etkinlikleri için birbirlerinden farklı süreler ayırdıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerden iki tanesi 10 dakikanın altında hareket etkinlikleri yaparken, iki tanesi 15 dk’nın altında, iki tanesi ise 20 dk’nın üzerinde hareket etkinliği için süre ayırdıkları gözlemlenmiştir. Gözlemlenen bu süreler hareket etkinlikleri için yeterli ve istenilen düzeyde değildir. Okul öncesi eğitim programında etkinliklerin en az 30 dakika sürmesi gerektiği, bu sürenin ilk 5 dakikası ısınma oyunları, 20 dakikası bir önceki uygulamanın tekrarı ve yeni temel hareket becerileri, son 5 dakikası da soğuma etkinlikleri olması gerektiğinden bahsetmektedir (MEB, 2013). Gözlemlerde, öğretmenlerin istenilen bir sürede hareket etkinliklerini yaptırmamalarının bir nedeni, öğretmenlerin yeterli etkinlik ve uygulama gücüne sahip olmamaları, bir başka nedeni öğretmenlerin bu alana yeteri kadar değer vermiyor

olması, diğer bir nedeni ise bu alanla ilgili belirttikleri zorluklar (alan, materyal azlığı, veli beklentisi vb.) olabilir.

Öğretmenlerin derse hazırlıklarına bakıldığında 4 öğretmenin etkinlik planı yapmadan hareket etkinliklerini uyguladıkları, diğer iki öğretmenin ise günlük eğitim akışına ve etkinlik planlarına, uygulayacakları etkinliği dahil ettikleri ve plan dahilinde etkinliklerini uyguladıkları gözlenmiştir. Oysaki öğretimde başarı dikkatli ve özenli bir planlamaya bağlıdır. Bu nedenle plansız bir öğretimde gelişigüzel etkinliklerin ortamı işgal etmesi önlenemez. Eğitimde gelişigüzellik ise başarısızlığı davet eder. Planlamadan yoksun bir öğretimde başarı şansı yok denecek kadar azdır (Bilen, 2010). Bu nedenle, gözlenen öğretmenlerin etkinlik planı yapmadan, hareket etkinlikleri yaptırılmaları istenilen bir durum değildir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerin, motor gelişim alanı ile ilgili ders öncesi çok fazla düşünmediklerinin ve gerekli hazırlıkları yapmadıklarının bir göstergesidir. Ancak, bu duruma etki eden bir başka unsur da, öğretmenlerin planlama/plan yapma ile ilgili eksiklikleri olabilir. Nitekim Uşun ve Cömert (2003) çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerin plan yapmaya ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları içerisinde olduklarını rapor etmiştir.

Öğretmenlerin 2'si hareket etkinlikleri başlangıcında ve sonunda ısınma ve soğuma hareketleri yaparken diğer öğretmenlerin yaptırmadığı belirlenmiştir.

Gözlem sonucunda, öğrencilerin, yapılan hareket etkinliklerine katılım düzeyinin genel olarak iyi olduğu belirlenmiştir. Bir sınıfta ise katılım düzeyinin istenilen oranda sağlanamadığı, bir öğretmenin ise öğrencileri etkinliğe yüksek oranda kattığı, yani bütün öğrencilerin aktif olarak etkinliğe katıldıkları gözlenmiştir. Bu gözlemlerde öğrencilerin katılım düzeylerinin, öğretmenin seçtiği etkinlik türüyle bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Çocukların sırada bekleyerek katıldıkları etkinliklerde, etkinliğe dikkat sürelerinin kısa olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle, yaş grubu dikkat süresini de göz önüne alarak, çocukların hepsinin de aktif olabileceği oyunlar/etkinlikler seçilmelidir.

Gözlenen öğretmenlerin hareket etkinlikleriyle ilgili, bilgi ve beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine bakıldığında 4 öğretmenin orta düzeyde olduğu iki gözlemcinin gözlemlerinin çözümlemesi ile belirlenmiştir. Yapılan anketlerde de öğretmenlerin motor gelişim alanda kendilerini bu şekilde ifade ettikleri bulunmuştur.



V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde çalışmada elde edilen sonuçlar ve sonuçlara dayalı olarak oluşturulan öneriler maddeler halinde listelenmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar aşağıda listelenmiştir.

1. Çalışmaya katılan, farklı okullardan mezun olan, farklı meslek kıdem yıllarına sahip, farklı tür okullarda görev yapan ve sınıf mevcutları farklı olan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul öncesi eğitim programında yer alan motor gelişim alanını oluşturan kazanımların “birbiriyle tutarlı, çocuğun öğrenmesi gereken bilgileri içerdiği, yeterince açık ve anlaşılır olduğu ve sayılarının yeterli olduğu, öğrenci ihtiyaçlarına, ilgi ve beklentilerine uygun ve kısmen gerçekleştirilebilecek nitelikte” oldukları belirlenmiştir. Bu sonuca göre çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası programda yer alan motor gelişim alanı ile ilgili kazanım boyutunu olumlu olarak değerlendirmiştir.
2. Çalışmaya katılan farklı okullardan mezun, farklı meslek kıdem yıllarına sahip, farklı tür okullarda görev yapan ve sınıf mevcutları farklı olan okul öncesi öğretmenlerin göstergelerle ilgili görüşlerinin, programda yer alan kazanımlarla ilgili görüşlerine göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin, göstergeler boyutuyla ilgili görüşlerini oluşturan

maddelerden en yüksek oranda “göstergelerin kazanımlarla ilişkili olduğu ve sayısının yeterli olduğu” maddesine, en düşük oranda ise “göstergelerin öğrencilerin gelişim özelliklerine göre uygun olduğunu” maddesine ait olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası programda yer alan motor gelişim alanı ile ilgili göstergeler boyutunu olumlu olarak değerlendirmiştir.

3. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine, kıdem yıllarına, çalıştıkları okul türlerine ve sınıf mevcutlarına göre okul öncesi eğitim programında yer alan motor gelişim alanını oluşturan içeriğin boyutuna ilişkin görüşlerine bakıldığında, “kazanımlarla tutarlı, içerikte yer alan bilgilerin önemli ve geçerli ve öğrenciler için anlamlı olduğu, belirlenmiştir. Bu sonuca göre çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası programda yer alan motor gelişim alanı ile ilgili içerik boyutunu olumlu olarak değerlendirmişlerdir.
4. Okul öncesi öğretmenlerin, okul öncesi eğitimi programındaki motor gelişim alanını oluşturan programın eğitim durumları ile ilgili görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin yarısından fazlası eğitim durumlarında bulunan etkinliklerin “öğretim ilkelerine uygun olduğu, etkinlik örneklerinin öğrenci düzeyine uygun olduğu, etkinlik örneklerinin kazanımlarla tutarlı olduğu, etkinlik örneklerinin öğretmene yol gösterici olduğu ve farklı yöntemler kullanmaya elverişli olduğu” yönünde görüş bildirirlerken en düşük oranda “etkinlik örneklerinin yeterli olduğu” görüşünü belirttikleri tespit edilmiştir. Bu sonuca göre çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası programda yer alan motor gelişim alanı ile ilgili eğitim durumları boyutunu olumlu olarak değerlendirmişlerdir.
5. Okul öncesi öğretmenlerin, programda yer alan motor gelişim alanını oluşturan programın sinama durumları ile ilgili görüşleri incelendiğinde ise, öğretmenlerin bu öğeye ilişkin yine genel olarak olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası programdaki sinama durumlarının “eğitim durumlarıyla tutarlı olduğu, içerikle ve

kazanımlarla tutarlı olduğu, öğretmene yol gösterici olduğu, öğretmene yeterli bilgi verdiğini” belirtirken, yarıdan azı ise program içerisinde örnek ölçme araçlarının yeterli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuca göre çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası programda yer alan motor gelişim alanı ile ilgili sınama durumları boyutunu olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

6. Öğretmenler, okul öncesi eğitim programını açık-anlaşılır ve öğretmene yol gösterici olarak belirtirlerken, programdaki bazı kavramların anlaşılır olmadığını ama esnek bir program olduğunu dile getirmişlerdir.
7. Öğretmenler motor gelişimi küçük- büyük kas gelişimi ve fazla kullanılmayan bir alan olarak tanımlarken, hareket etkinliklerinin önemini, bedenini tanıması, enerjilerinin atılması, diğer alanlardaki öğrenmelere destek sağlaması ve mutluluk verici şeklinde belirtmişlerdir.
8. Çalışmaya katılan öğretmenler genellikle sınıflarında dans ve halkoyunları şeklinde hareket etkinlikleri yaptıklarını ve çocukların da en çok yarışmalı oyunları, drama çalışmaları, hareketli etkinlikleri ve rontları sevdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin motor gelişimini ölçmek için ise programdaki gözlem formlarını kullandıklarını fakat bunu yetersiz buldukları belirlenmiştir.
9. Öğretmenler sınıflarında hareket etkinliklerini, motor- duyuşsal ve bilişsel gelişimi sağlama amaçlı kullandıklarını ama öğretmenlerin üçte birinin haftada hareket etkinliklerine sadece 10-20 dk gibi kısa bir zaman ayırdıklarını ifade etmişlerdir ve bunun sonucunda motor gelişim alanına yeterli süreyi ayırmadıkları belirlenmiştir.
10. Öğretmenler, okullarında bulunan mekanların hareket etkinliklerini uygulamak için yetersiz olduğunu vurgulamışlar ve yarıdan fazlası bu alanları

etkili kullandıklarını ve bahçeyi çeşitli sebeplerle yeterli kullanamadıklarını belirtmişlerdir.

11. Çalışmaya katılan öğretmenler hareket etkinliklerini uygulamak için kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişler ve öğretmenlerin sadece üçte biri üniversitede aldıkları eğitimin bu uygulamaları yapmalarını desteklediğini belirtirlerken, yine benzer oranda öğretmen desteklemediğini vurgulanmıştır.
12. Öğretmenler uygulamalarda karşılaştıkları zorlukların veli tutumu, yaş ve gelişim özellikleri, fiziksel koşullar, güvenlik ve sınırlı öğretmen yeterliliği konularında olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hareket etkinliklerinde en çok top, ip, minder kullandıkları belirlenirken, sınırlandırılmamış materyallerle çalışmalar yapmadıkları, malzeme temini konusunda ciddi sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir.
13. Öğretmenlerin etkinliklerinde dengeleme hareketlerinden en çok atlama-konma, yer değiştirme hareketlerinden koşma, nesne kontrolü gerektiren hareketlerden atma-tutma yaptırdıkları belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler hareket becerilerini, hareket kavramları ile ilişkilendirerek işlemek yerine, hareket eğitiminde kullanılan hareket kavramlarını, okul öncesi eğitim programında yer alan diğer alanların öğretiminde kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir.
14. Öğretmenlerin derse hazırlıklarına bakıldığında 4 öğretmenin etkinlik planı yapmadan hareket etkinliklerini uyguladıkları, diğer iki öğretmenin ise günlük eğitim akışına ve etkinlik planlarına, uygulayacakları etkinliği dahil ettikleri ve plan dahilinde etkinliklerini uyguladıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin 2'si hareket etkinlikleri başlangıcında ve sonunda ısınma ve soğuma hareketleri yaparken diğer öğretmenlerin yaptırmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin, yapılan hareket etkinliklerine katılım düzeyinin genel olarak iyi olduğu gözlenmiştir. Bu gözlemlerde öğrencilerin katılım düzeylerinin, öğretmenin seçtiği etkinlik türüyle bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Gözlenen

öğretmenlerin hareket etkinlikleriyle ilgili bilgi ve beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu gözlenmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına ve gelecekte yapılacak çalışmalara ilişkin öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına ilişkin öneriler

1. Elde edilen bulgular tek bir ildeki okul öncesi öğretmenlerine ait bulgulardır. Bu nedenle çalışma sonuçları ile ilgili yorumlar yapılırken çalışmanın bu özelliği dikkate alınmalıdır.
2. Okul öncesi eğitim programındaki motor gelişim alanı ile ilgili eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirmeye ilişkin düzenlemeler yapılabilir, yeni ve farklı uygulamalar ve formlar konulabilir.
3. Öğretmenlere okul öncesinde hareket eğitimi konusunda teorik ve özellikle uygulamalı hizmet içi eğitimler verilerek, öğretmenlerin bu alandaki yeterliliklerinin artırılması sağlanmalıdır. Ayrıca bu eğitimler bir sefere mahsus olmamalı, sürekliliği sağlanmalıdır.
4. İdareci ve velilere okul öncesi dönemdeki çocuklar için gerekli olan hareket eğitimi ve önemi hakkında seminer ve konferanslar düzenlenebilir.
5. Her okulda öğretmenlerin hareket etkinliklerini uygulayabilecekleri bahçe ve salon gibi yerler düzenlenmeli, sınıflarda çocukların hareket edebilecekleri alanların yeterli hale getirilmesi sağlanmalıdır.

6. Okul öncesi sınıflarında yardımcı bir personelin bulunması, öğretmenlerin motor gelişim alanına ilişkin uygulamalarını kolaylaştıracağından, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitimi sınıflarında, birer tane yardımcı personel bulundurulması sağlanmalıdır.
7. Okul öncesi eğitimi sınıflarında motor gelişim uygulamaları yapılabilecek nitelikte ve sayıda materyaller temin edilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmenlere sınırlandırılmamış malzemelerle, malzeme ve etkinlik üretme konusunda eğitimler de verilebilir.
8. Okul öncesi öğretmen adaylarına motor gelişim uygulamalarına yönelik sınırlandırılmamış malzemelerle, malzeme ve etkinlik üretme konusunda eğitimler verilebilir.
9. Öğretmen adaylarının, staj uygulamalarında motor gelişim alanına yönelik uygulamalar yapmaları sağlanmalıdır.
10. Üniversitelerde Okul Öncesi Öğretmeni yetiştiren kurumların eğitim programlarına, hareket eğitimini içeren seçmeli, yeni dersler konulabilir.
11. Üniversitelerde Okul Öncesi Öğretmeni yetiştiren kurumların eğitim programlarında yer alan ve motor gelişim alanı ile ilgili tek ders olan “Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi” dersinin kapsamının genişletilmesi ve dersin içeriğinin mümkün olduğunca uygulamalı olarak verilmesi sağlanabilir.

5.2.2. Gelecekte yapılacak çalışmalara ilişkin öneriler

1. Benzer çalışmalar farklı illerde ve farklı öğretmenlerle yapılabilir.
2. Benzer çalışmalar okul öncesi eğitim kurumlarının idareci ve veliler ile de yapılabilir.

3. Okul öncesi öğretmenlerine hareket eğitimi ile ilgili uygulamaları içeren bir eğitim verilerek, öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi üzerine bir çalışma yapılabilir.
4. Okul öncesi öğretmen adaylarına hareket eğitimi ile ilgili uygulamaları içeren bir eğitim verilerek, adaylar üzerindeki etkisinin incelenmesi üzerine bir çalışma yapılabilir.



KAYNAKÇA

Abels, K.W. ve Bridges, J.M. (2010) *Teaching movement education: foundations for active lifestyles*, Human Kinetics, USA.

Akkaya, D. (2009) *2006 Okulöncesi Eğitim Programının Uygulanmasında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Altınkök, M. (2013) *Temel Motor Hareketlerin Geliştirilmesini İçeren Beden Eğitimi Program Tasarısının 5–6 Yaş Çocukların Temel Motor Hareketlerinin Gelişimine Etkisinin Araştırılması*, Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl:1, Sayı:1

Aral, N. ; Kandır, A. Ve Yaşar, C.(2000) *Okul Öncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları*, Turan Ofset, İstanbul Syf:58

Arıkan, T.T. (2002) *Ankara'daki Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Fiziksel Aktivite Programlarının İncelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Aşçı, H. Ve Kirazcı, S. (2006) *Spor Bilimlerinin Psikolojik Temelleri*. N. Mirzeoğlu (Ed.), *Spor Bilimlerine Giriş* (139-180). Ankara: Spor Yayınevi.

Atay, M. (2005). *Çocukluk Döneminde Gelişim* Kök Yayıncılık, Ankara

Aydın, A. (2010) *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Değerlendirmeleri* Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı

- Aykaç, Ü. (2001) Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi Editör Umran Tüfekçioğlu Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir
- Aytekin, H. (2001) *Okulöncesi Eğitim Programları İçinde Oyunun Çocuğun Gelişimine Olan Etkileri* Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Balat U.G. vd (2010) *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi
- Bayazıt, B., Telci, Ş., Erenci, T. ve Canerik, Ç. (2007) *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Rekreatif Etkinliklerin Çocukların Sosyal Gelişim İle Güven Duygusu Gelişimine Etkisi*. Spormetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, V (3) 107-113
- Beyazıt, H. (2012) *Hareketli Müzik Etkinliklerinin Anasınıfı Çocuklarında Beden Koordinasyonu Gelişimine Etkisi* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul
- Bilen, M. (2010) *Eğitimde İlke ve Yöntemler* Betik Kitap Yayın Dağıtım, Ankara
- Bulca, Y. (2013). *15 Yaş Altı Futbol Eğitim Klavuzu*, TÜFAD yayınları, Ankara
- Büyükkaragöz, S, Çivi C. (1999) *Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama “Uygulama*. Beta Basım Yayın Dağıtım Yayın No:936, Ankara.
- Chen, W. (2002). *Six expert and student teachers’ views and implementation of constructivist teaching using a movement approach to physical education*, The Elementary School Journal, vol.102 no:3, s: 255-272.
- Cömert, S. (2003) *2002 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri ve Uygulamaları (Sakarya İli Örneği)* Yüksek Lisans Tezi Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Creswell J. ve Plano Clark V. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*, Ankara 2014 (Çeviri Editörü: Dede Y. Ve Demir S.)
- Creswell J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Traditions*. London: Sage
- Çağlak, S. (1999). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarına Beden Eğitimi Etkinlikleri Yoluyla Kavram: Enerji Öğretimi* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Çelebi, B. (2010). *Hareket Eğitiminin Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Fiziksel Ve Motor Gelişime Etkisi* . Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı
- Çoban, B. ve Nacar E. (2006). *Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara s.1,2
- Demirdalıcı, A. (2003) *Çorum İl Merkezinde Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Oyun Etkinliklerini, Planlama, Uygulama ve Oyuncak Seçimi Kullanımı Becerilerinin İncelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Yedinci Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Department of Education of Western Australia (2013). *Fundamental movement skills: Book 1 - Learning, teaching and assessment*

- Deretarla Gül, E. (2007). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim*, Haktanır, G. (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, (ss 153-173). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dockett,S ve Fleer, M. (1999). *Play and pedagogy in early childhood: Bending the rules*. Sydney: Harcourt Brace
- Duman G (2014). Hareket eğitimine giriş, *Okul Öncesi Dönemde Beden Eğitimi* (Ed.: Duman G), Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim-6, Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Durmuşçelebi, M. ve Akkaya, D. (2011). *Okulöncesi Eğitim Programının Uygulanmasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi(Kayseri İli Örneği)* Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 31 Yıl:2011/2 (255-272 S.)
- Dursun Z. (2004). *Temel Becerileri İçeren Özel Beden Eğitimi Program Tasarısının Okulöncesi 6 Yaş Çocukların Motor Beceri Erişileri Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Erden, E. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Programını Uygulama Sırasında Yaşadığı Sorunlar Yüksek Lisans Tezi* Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*, Üçüncü Basım, Anı Yayıncılık, Ankara
- Ertürk,S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*, Üçüncü Basım, Yelkentepe Yayınları:4, Ankara.
- Gallahue, D.L. (1982). *Developmental movement experiences for children*. Wiley, New York
- Gallahue, D.L. vd. (2012). *Motor Gelişimi Anlamak*. Çeviri Editörleri: Özer, D. Ve Aktop A. Nobel Yayıncılık, Ankara.

- Goodway Jacqueline D., Leah E. Robinson, ve Heather Crowe (2010). *Gender Differences in Fundamental Motor Skill Development in Disadvantaged Preschoolers from Two Geographical Regions Research Quarterly for Exercise and Sport*, The American Alliance For Health, Physical Education, Recreation and Dance Vol. 81, No. 1, Pp. 17–24
- Gökmen, H. Karagül, T. Ve Aşçı, H. (1995). Psikomotor Gelişim Tc Başbakanlık Gençlik Ve Spor Müdürlüğü, Ankara
- Graham, G. Holt /Hale S., Parker M. (2010). *Children Moving: A Reflective Approach to Teaching Physical Education*. 8th Edi. Mc Graw Hill New York.
- Gülmez-Dağ, G. (2012). *Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarının Etkililiği: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Algıları Yüksek Lisans Tezi* Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
- Günebakan,T., Saygın, Ö., Gelen,E., Karacabey, K. (2009), E-Journal of New World Sciences Academy Mugla University Volume: 4, Number: 4
- Güven,N.M. (2006). *Okul Öncesi ve İlköğretimde Beden Eğitimi*. Kök Yayıncılık. Ankara
- Hands, B. P., & Martin, M. (2003). *Implementing a fundamental Movement skill program in an early childhood setting: The children's perspectives*. Australian Journal of Early Childhood, 28 (4), 47-52.
- Henderson, S. E., May, D. S., & Umney, M. (1989). *An exploratory study of goal setting behaviour, selfconcept and locus of control in children with movement difficulties*. European Journal of Special Needs Education, 4(1), 1-14.
- İnan, M. (2003). *3-9 Yaş Çocuklar İçin Uygulamalı Hareket Eğitimi* Morpa Kültür Yayınları. İstanbul

- Kale M. (2011). (Editör Emin Karip) *Eğitim Bilimine Giriş*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara
- Kale, R. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi* Nobel Yayınları Ankara
- Karacaoğlu, Ö. (2011). *Online Eğitimde Program Geliştirme İhtiyaç* Yayıncılık Ankara
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* Ankara: Nobel Yayıncılık
- Karşlı, M. (2005). (Editör Mehmet Durdu Karşlı) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş Öğreti* Pegem A Yayınları, Ankara
- Kerkez, F. (2004). *Geliştirilmiş Oyun-Egzersiz Programının Anaokulu Çocuklarında Lokomotor Becerilere Etkisi* Hacettepe Journal of Sport Sciences Spor Bilimleri Dergisi 15 (2) , 76-90
- Kerkez, F. (2006). *Oyun Ve Egzersizin Yuva Ve Anaokuluna Giden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Fiziksel Ve Motor Gelişime Etkisinin Araştırılması* Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kıldan, O. (2012). *Okul Öncesi Eğitimin Amacına İlişkin Öğretmen Ve Veli Görüşleri* 2012 Cilt:20 No:1 Kastamonu Eğitim Dergisi 135-150
- Kıral, B ve Kıral E. (2011). *Karma Araştırma Yöntemi* 2.nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya
- Kırıcı, H.M. (2008). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki 4–6 Yaş Grubu Çocuklarda 8 Haftalık Hareket Eğitiminin Motor Performanslarına Etkisi* . Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı

- Korkmaz Haşıl N. ve Erol S. (2004). *Farklı Eğitim Almış Öğretmenlerin Okul Öncesi Dönemde Yer Alan Beden Eğitimi ve Spor Aktivitelerini Uygulamaların İlişkin Bir İnceleme (Bursa Örneği)* Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi Cilt 6, Sayı 3
- Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık A. (2011). *Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir İnceleme (Okul Öncesi Öğretmenliği Örneği)* Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 15 (1): 169-183
- Kök, M., Tuğluk, M., N. Bay, E. (2005). *Okul Öncesi Eğitimin Öğrencilerin Gelişim Özellikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi* Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi Yd: 2005 Sayı: 11
- Kuru Turaşlı, N. (2007). (Editör Gelengül Haktanır) *Okul Öncesi Eğitime Giriş Anı Yayıncılık*, Ankara
- Mac Phail, A. (2011). Youth voices in physical education and sport: What are they telling us? In K. Armour (ed) sport pedagogy An introduction for teaching and coaching. Harrow: Prentice Hall.
- Martin, M., & Hands, B. P. (2003). *Implementing a fundamental movement skill program in an early childhood setting: The teachers' perspectives*. Australian Journal of Early Childhood, 28 (4), 40-46.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1993). *XIV. Millî Eğitim Şûrası*, Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ankara

- Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Programlar ve Öğretim Materyalleri. (2011). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. *Erken Çocukluk Eğitiminde Temel İlkeler*. Ankara
- Mirzeoğlu, D. (2015). *The Experiences and Achievements of Classroom Teacher Candidates during a Play- Based Reflective Workshop in which Open-Ended Materials Were Used*. Education and science, Tedmem. Vol 40. No180 197-215
- Mirzeoğlu, A.D., Çoknaz D. (2014). *Fiziksel etkinlikten hoşlanma ölçeği-kısa formunun Türk çocuk ve gençleri için geçerlik ve güvenirlik çalışması* International Journal of Human Sciences, Volume: 11 Issue: 1 Year:2014
- Mirzeoğlu, N. (2006). Spor Bilimlerinin Tarihsel Temelleri. N. Mirzeoğlu (Ed) *Spor Bilimlerine Giriş*, Ankara: Bağırhan Yayınevi
- Muratlı, S., (1998). “Çocuk ve Spor” Ankara. Bağırhan Yayınevi,
- Oğuz, T. (2013). *2006 Yılı Okulöncesi Eğitim Programıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Eğitimi Ana Bilim Dalı Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Bilim Dalı
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem* Epsilon Yayıncılık, İstanbul
- Ozankaya, Ö. (1979). *Toplumbilimine Giriş* Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları; 431
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme* Pegem Yayınları, Ankara
- Özmen, A. (2004). *Okulöncesi Eğitimde Hareket Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Eskişehir İl Örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı

- Özer, D. ve Özer, K. (2009). *Çocuklarda Motor Gelişim* Nobel Yayınları, Ankara
- Öztürk, A. (2009) *5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Farklı Hareket Eğitim Modellerinin Fiziksel Gelişim ve Fiziksel Uygunluk Özelliklerine Etkisinin İncelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, İstanbul
- Özyürek, A., Özkan, İ., Begde, Z. ve Yavuz, N. F. (2015). *Okul Öncesi Dönemde Beden Eğitimi ve Spor*, International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS), Special Issue, 3:479-488. Doi : 10.14486/IJSCS314
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage,
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2001). *Okulöncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık. Ankara. s.21,27
- Sevimli-Çelik, S. and Johnson, E. J. (2013). *I Need to Move and So Do the Children*, International Education Studies; vol. 6(5):1-10.
- Sevimli,S. (2008). *Okul Öncesi Eğitimde Hareket Eğitimi: Aile ve Okul Yönetimi Görüşleri / Movement Education in Early Childhood Education: The Views of Parents and School Administrators*. A Thesis Submitted to The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University
- Şahin, E. (2005). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu* Anı Yayıncılık, Ankara
- Şen, M. (2004) *Anaokuluna Devam Eden Altı Yaş Çocukların Motor Gelişimlerine Beden Eğitimi Çalışmalarının Etkisinin İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi) Anabilim Dalı

- Şıvgın, N (2005). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Denizli İli Örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı
- TDK (1945). *Büyük Türkçe Sözlük* Ankara
- Tepeli, K. (2010). *Motor (hareket) gelişim*, (Ed.: E.Deniz) Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (2.baskı), Maya Akademi,.Ankara.
- Tüfekçi Aslim, S. Edt: Büyükalın Filiz, S. (2011). *Öğrenme Öğretme Yaklaşımları* Pegem Akademi
- Tüfekçioğlu, U. vd. (2009). *Çocukta Oyun Gelişimi, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Türkeç (Aktaş) Y. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yeterlilik Düzeyleri* Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı, Aydın
- Ulutaş, A. (2011). *Okul Öncesi Dönemde (6 Yaş) Belli Başlı Oyunların Çocukların Psikomotor Gelişimine Etkisi* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). (Editörler Servet Özdemir vd.) *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi* Türk Eğitim Derneği
- Uşun, S. ve Cömert D. (2003). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 23, Sayı 2, Syf 125-138

- Uzun, H. (2007). *Malatya İlinde Okulöncesi Eğitim Programının Uygulanmasında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Anasınıfları Üzerine Bir Çalışma)* Yüksek Lisans Tezi İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya
- Ünal Gürocak, S. (2007). *Anasınıfına Devam Eden 60–72 Ay Çocukların D_L Gelişimi ve İnce Motor Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlköğretim Bölümü, Okulöncesi Eğitimi Anabilim, Bolu.
- Vidoni, C. ve Ignico, A. (2011). Early Child Development and Care, Volume 181, Issue 9: 1261-1269
- Yarımkaya, E. Ulucan, H. (2015) *Çocuklarda Hareket Eğitimi Programının Motor Gelişim Üzerine Etkisi* International Journal of New Trends in Arts, Sports & Scienceeducation Volume 4, Issue 1
- Yeşilyurt, Z. C. (2011). *Çocukları Anaokuluna Devam Eden Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Beklentileri Ve Kurumların Bu Beklentileri Karşılama Durumları* Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi, Ankara, s.39
- Yıldırım, H., Demir, S. ve Şenyurt, A. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Çocuklarda Hareket Eğitiminin Motor Performanslarına Etkisi*, 6. Ulusal Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi, Kayseri

EKLER

Ek-1. İzinler

Ek-2. Anket Formu

Ek-3. Odak Grup Görüşme Formu

Ek-4. Gözlem Formu

Ek-5. Özgeçmiş

Ek-1 İzinler

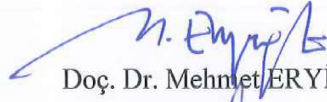
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Sümeysra SERT
 Abant İzzet Baysal Üniversitesi
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü
 Beden Eğitimi Öğretmenliği A. B. D.

Sayın Sümeysra SERT

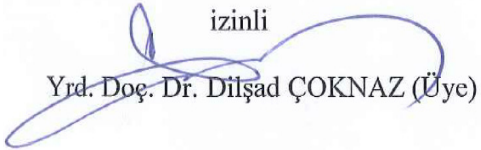
“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motor Gelişim Alanına İlişkin Görüşlerinin ve Uygulamalarının Belirlenmesi” konulu araştırmanızla ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2014/27) Kurulumuzun 06.03.2014 tarihli ve 2014/27 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

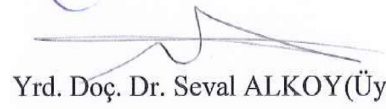

 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


 Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

Doç. Dr. Mithat DURAK (Üye)


 Doç. Dr. Altay EREN (Üye)

izinli

 Yrd. Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)


 Yrd. Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

Av. Zuhal DEMİRCİ (Üye)





**T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 93554413/605/1124557

17/03/2014

Konu: Araştırma İzni (Sümeysra SERT)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 12/03/2014 tarih ve 26073066-605-250 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazısı ile Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans programı "ğrencisi Sümeysra SERT" in "okul öncesi öğretmenlerinin motor gelişim alanına ilişkin görüşlerinin ve uygulamalarının belirlenmesi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak için Müdürlüğümüze bağlı ekli listedeki okullarda anket, gözlem ve görüşme yapmak istenmektedir.

Müdürlüğümüze bağlı ekli listedeki okullarda uygulanması talep edilen araştırma izni, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 sayılı Genelgesi gereği Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

İbrahim ÇAVUŞOĞLU
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
17/03/2014

Ayhan KARTLI
Vali a.
Vali Yardımcısı

Murat AYDIN
Bolu M.E.M. Destek Hizmetleri

**Güvenli Elektronik
İmzalı Aslı ile Aynıdır.**
17.10.2014

EK: İlgi Yazı (31 Sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Tabaklar Mahallesi Cumhuriyet Caddesi Anadolu Sokak BOLU
Elektronik Ağ: <http://bolu.meb.gov.tr/>
e-posta: temelegitim14@meb.gov.tr

Tel: 0 (374) 215 11 06 - 133
Faks: 0 (374) 215 44 85

Ek-2 Anket Formu

Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Motor Gelişim Alanına Yönelik Öğretmen Anketi

Sayın Meslektaşlarım;

Bu anket Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde yürütülmekte olan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motor Gelişim Alanına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışması için hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevapların samimi olması araştırmaya önemli bir katkı sağlayacaktır. Cevaplarınız bilimsel değerlendirme dışında hiçbir amaç için kullanılmayacaktır. İlgı ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

SümeYra SERT
AİBÜYüksek Lisans Öğrencisi
ve Okul Öncesi Öğretmeni

BÖLÜM 1

KİŞİSEL BİLGİLER

1- Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek

2- Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreniz:

☐ 1 yıldan az ☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11- 15 yıl ☐ 15 yıldan fazla

3-Yaşınız: ☐ 21-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐ 36-40 ☐ 41 ve üzeri

4-Eğitim Düzeyiniz:

☐ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Diğer

5-Mezun olduğunuz okul türü

☐ Eğitim Fakültesi- Okul Öncesi Öğretmenliği

☐ Üniversitelerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

☐ Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği Bölümü

☐ Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü

☐ Diğer

6-Çalıştığınız Okul Türü:

☐ İlköğretime Bağlı Anasınıfı ☐ Bağımsız Anaokulu

7- Hangi yaş grubunda öğretmenlik yapmaktasınız? ☐ 4 Yaş ☐ 5 Yaş ☐ 6 Yaş

8- Meslek Statünüz ☐ Kadrolu Öğretmen ☐ Ücretli Öğretmen

9-Sınıf Mevcudunuz ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35

BÖLÜM 2 - Eğitim Programı İle İlgili Görüşler

Açıklama: Aşağıda okul öncesi eğitim programında yer alan motor gelişim alanına ilişkin kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları ile ilgili çeşitli sorular yer almaktadır. Her bir soruyu okuyarak size en uygun gelen seçeneği (X) koyarak işaretleyiniz. Hiç bir soruyu boş bırakmayınız.

SORULAR	EVET	KISMEN	HAYIR
Motor gelişimle ilgili KAZANIMLAR;			
1- Çocuğun çevresinin beklenti ve ihtiyaçlarına uygun mu?			
2- Öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?			
3- Çocuğun öğrenmesi gereken bilgileri içeriyor mu?			
4- Birbiriyle tutarlı mı?			
5-Yeterince açık mı?			
6- Gerçekleşebilecek nitelikte mi?			
7- Sayısı yeterli mi?			
Motor gelişim ile ilgili GÖSTERGELER;			
8- Açık, anlaşılır ve net bir şekilde yazılmış mı?			
9- Kazanımlarla ilişkili mi?			
10- Birbiriyle tutarlı mı?			
11- Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun mu?			
12- Sayısı yeterli mi?			
Motor gelişim ile ilgili İÇERİK;			
13- Kazanımlarla tutarlı mı?			
14- Yer alan bilgiler önemli ve geçerli mi?			
15- Öğrenciler için anlamlı mı?			
Motor gelişim ile ilgili EĞİTİM DURUMLARINDAKİ;			
16-Etkinlik örnekleri yeterli mi?			
17-Etkinlik örnekleri kazanımlarla tutarlı mı?			
18- Etkinlik örnekleri öğrenci düzeyine uygun mu?			
19-Etkinlik örnekleri öğretmene yol gösterici mi?			
20- Bilgiler, araç-gereç ve kaynaklar açısından öğretmene yol gösterici mi?			
21- Farklı yöntemler kullanılmaya el verili mi?			
22- Etkinlikler öğretim ilkelerine uygun mu?			
Motor gelişim alanına ilişkin SINAMA DURUMLARI;			
23- Öğretmene yeterli bilgi verir mi?			
24-Öğretmene yol gösterici mi?			
25- Kazanımlarla tutarlı mı?			
26- İçerikle tutarlı mı?			
27-Eğitim durumlarıyla tutarlı mı?			
28-İçerisinde örnek ölçme araçları var mı?			

BÖLÜM 3 - Motor Gelişim Uygulamalarına İlişkin Görüşler

Açıklamalar: Aşağıda derslerinizde uyguladığınız hareket etkinlikleri ile ilgili çeşitli sorular bulunmaktadır. Her bir soruyu okuyarak kendi uygulamalarınız doğrultusunda verilen boşluklara cevaplayınız. Cevaplarınızda samimi olmanız ve hiç bir soruyu boş bırakılmamanız çalışmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi açısından son derece önemlidir.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

1- Hareket etkinliklerini hangi sıklıkla yapıyorsunuz?

() Her gün () Haftada bir () 2 haftada bir () Ayda bir () 2 ayda bir

2- Günde yaklaşık kaç dakika hareket etkinliğine yer veriyorsunuz?

() Hiç () 10 dk.dan az () 10-20 dk () 20-30 dk () 40 dk.dan fazla

3-Hareket etkinliklerini etkili uyguladığınızı düşünüyor musunuz?

•

4- Derslerinizde hangi dengeleme hareketlerini yaptırıyorsunuz?

•

•

•

5- Derslerinizde hangi yer değiştirme hareketlerini uyguluyorsunuz?

•

•

•

6- Derslerinizde hangi nesne kontrolü gerektiren hareketleri yaptırıyorsunuz?

•

•

•

7- Derslerinizde hangi birleştirilmiş hareketler yaptırıyorsunuz?

•

•

•

8- Derslerinizde hareket eğitiminde vücut farkındalığı ile ilgili hangi kavramları öğretiyorsunuz?

-
-
-

9- Derslerinizde hareket eğitiminde alan farkındalığı ile ilgili hangi kavramları öğretiyorsunuz?

-
-
-

10- Derslerinizde hareket eğitiminde efor farkındalığı ile ilgili hangi kavramları öğretiyorsunuz?

-
-
-

11- Derslerinizde hareket eğitiminde ilişkiler farkındalığı ile ilgili hangi kavramları öğretiyorsunuz?

-
-
-

12- Okulunuzda hareket etkinlikleri uygulamanız için uygun mekan var mı?

-

13- Hareket etkinliklerinizde okulunuzda bulunan mekanı etkili kullanabiliyor musunuz?

-

14-Okulunuzda/ sınıfınızda hareket etkinlikleri için hangi araç-gerek/ ekipmanlar bulunmaktadır?

-
-
-

15- Hareket etkinliklerini gerçekleştirmede amacınız nedir? (En önemli 3 tanesini sıralayınız.)

-
-
-

16-Hareket etkinliklerini uygulamada karşılaştığınız güçlükler nelerdir?

-
-
-

17-Kendinizi hareket etkinliklerini uygulamak için yeterli görüyor musunuz?

-

18-Sınıfınızda uygulamanızda hareket etkinliklerine ilişkin velilerinize bilgi veriyor musunuz?

-

19- Hareket etkinliklerini etkili uygulayabilmek için hangi güvenlik tedbirlerini alıyorsunuz?

-
-
-

20-Üniversite eğitiminiz boyunca aldığınız hareket eğitimi programının içeriği, hareket etkinliklerini uygularken size destek oluyor mu?

-

TEŞEKKÜRLER...

EK-3 Odak Grup Görüşme Soruları

- Motor gelişime deyince aklınıza ne geliyor?
- Okul öncesi eğitimi programındaki motor gelişim alanı hakkında neler düşünüyorsunuz?
- Motor gelişim alanına yönelik farklı kaynaklar takip ediyor musunuz?
- Hareket etkinliklerinde ne tür etkinliklere yer veriyorsunuz?
- Çocukların en çok sevdiği hareket etkinlikleri neler?
- Hareket etkinliklerinin önemi hakkında neler düşünüyorsunuz?
- Hareket etkinliklerinde hangi kavramların öğrenilmesine yardımcı oluyorsunuz?
- Motor gelişim alanındaki uygulamaları etkileyen faktörler nelerdir?
- Hareket etkinlikleri hakkında ailelerin size göre nasıl bir bakış açısı var?
- Hareket etkinliklerini uygularken ne gibi güçlüklerle karşılaşıyorsunuz? Bu zorlukların üstesinden nasıl geliyorsunuz?
- Üniversite eğitiminiz boyunca aldığınız lisans programında hareket eğitimi ile ilgili derslerin içeriği, hareket etkinliklerini uygularken size destek olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl? Örnek verir misiniz?
- Hareket eğitimi ve hareket etkinlikleriyle ilgili diğer görüşleriniz nelerdir?
- Motor gelişimi ölçmeye yönelik hangi araçları kullanıyorsunuz? Kendi geliştirdiğiniz bir ölçme aracı var mı?
- Programın içeriği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- Hareket etkinlikleri uygulamada kendinizi yeterli görüyor musunuz?

TEŞEKKÜRLER

EK-4 Gözlem Formu

Okul:

Sınıf:

Tarih:

Yaş Grubu:

Gözlemci:

Öğrenci Sayısı:

1- Hareket etkinliği için yeterli alan var mı?

Evet () Kısmen () Hayır ()

2- Hareket etkinliği yapılan alan:

Sınıf () Koridor () Spor Salonu () Bahçe () Diğer

3- Hareket etkinliğinin içeriği:

() Yer değiştirme hareketleri

() Dengeleme hareketleri

() Nesne kontrolü gerektiren hareketler

() Dans

() Oyun

() Diğer.....

4- Hareket etkinliği için ayrılan süre.....

5- Hareket etkinliklerinde kullanılan araç gereçler:

.....

6- Hareket etkinliği için öğretmenin hazırlığı:

() Planı var () Planı yok

7- Öğretmenin bilgisi ve beceri düzeyi:

() Çok iyi () İyi () Orta () Zayıf

8- Hareket etkinliğine katılan öğrencilerin katılım düzeyleri:

() Çok iyi () İyi () Orta () Zayıf

9- Hareket etkinliğine başlamada ısınmanın kullanılması:

() Evet () Hayır

10- Hareket etkinliğini bitirmede soğumanın kullanılması:

() Evet () Hayır

11- Öğretmenin hareket etkinliklerinde sınıfı yönetim becerisi:

() Çok iyi () İyi () Orta () Zayıf

EK.5 Özgeçmiş**ÖZGEÇMİŞ**

Sümevra SERT, 1987 yılında Çankırı’da doğdu. 1997 yılında Merkez İsmet İnönü İlkokulu’ndan, 2004 yılında Çankırı Anadolu Lisesi’nden mezun oldu. Ardından Dokuz Eylül Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü’ne girerek 2008 yılında mezun oldu. Çankırı ili 125. Yıl Anaokulunda 1 yıl görev yaptıktan sonra Bingöl İli Karlıova İlçesi Karlıca Köyü’ne atandı. 2011 yılında Bolu İli İnkılap İlkokulu’na tayini çıktı ve halen orada görev yapmaktadır. 2011 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda yüksek lisans programına başladı. Orta düzeyde İngilizce bilmektedir.