



2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi¹

| MAKALE TÜRÜ | Başvuru Tarihi | Kabul Tarihi | Erken Görünüm Tarihi |
|--------------------|----------------|--------------|----------------------|
| Araştırma Makalesi | 07.03.2018 | 21.04.2018 | 22.04.2018 |

Semra Tican Başaran ² ve Özgür Ulubey ³
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada Türkiye’de 2013 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Değerlendirmede Provus’un Farklar Modeli temel alınmıştır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Bu desenin seçilmesinin nedeni, araştırmada öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının belirlenen ölçütlere ulaşma düzeyinin belirlenmesi ve bu ölçütlere ulaşma durumunun derinlemesine incelenmesidir. Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu, Muğla il merkezinde görev yapmakta olan 79 okul öncesi öğretmeninden ulaşılabilen ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 62 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel boyutunun çalışma grubu ise 15 öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen okul öncesi eğitim programını değerlendirme anketi, nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan nicel veriler betimsel analizler, nitel verileri ise tümevarımsal içerik analizi ile çözümlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine göre okul öncesi eğitim programının belirlenen ölçütlere büyük oranda ulaşılmasını sağladığı ancak aile katılımı, rehberlik ve öğrenme merkezleri ile ilgili ölçütlere beklenen düzeyde ulaşılamadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim programı, eğitim programı, program değerlendirme, Provus’un farklar modeli.

¹ Bu çalışma 26-28 Ekim 2017 tarihleri arasında gerçekleşen V. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu Yazar: Doktor Öğretim Üyesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Anabilim Dalı, E-posta: semrabasaran@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2734-7779>

³ Arş. Gör. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, E-posta: oulubey@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7672-1937>

Bireysel farklılıklar olsa da çoğu insan benzer gelişim aşamalarından geçmektedir. Ancak bazı gelişim aşamaları daha önemli bir yere sahiptir. Erken çocukluk dönemi doğumdan sekiz yaşına kadar olan süreyi kapsayan, beyin gelişiminin en üst düzeyde olduğu hızlı bir gelişme dönemidir (UNESCO, 2018). Erken çocukluk, çocuğun doğduğu anda da bazı yetilerinin gelişmiş olduğu göz önünde bulundurulursa anne karnından ilkokulun ilk yıllarına kadar olan zaman aralığı olarak da tanımlanmaktadır (Bekman ve Gürlesel, 2005). Bu dönemde beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için güçlü bir zemin oluştururken çocuğun kendini gerçekleştirmesinin ve toplumun üretken bir bireyi olabilmesinin de temelini oluşturmaktadır. Bu dönemde çevredeki uyaranlar ne kadar zengin olursa çocuk o kadar hızlı gelişir ve öğrenir. Bu da ancak sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitim ile olanaklıdır (Bekman ve Gürlesel, 2005; Edie ve Schmid, 2007; MEB, 2013).

Aile, çocuğun ilk toplumsallaşma deneyimleri yaşadığı temel öğrenme ortamı olsa da ailelerin sosyoekonomik olanakları çocukların gelişimlerinde farklılıklar oluşturmakta ve bu farklılıklar sonraki eğitim kademelerinde daha da artmaktadır (Heckman, 2006; Paxson ve Schady 2010). Çocuğun içinde yaşayacağı topluma hazırlanmasını sağlayıcı en iyi eğitimi alabilmesi için planlı bir biçimde yönlendirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Bu da okul öncesi eğitim kurumlarında, yapılandırılmış resmî eğitim programları ile olanaklıdır (Kitta ve Kapıngı, 2015). Nitelikli bir okul öncesi eğitim, çocukların gelişim farklılıklarını telafi ederek toplumsal eşitliği güçlendirmektedir.

Çocuğun ilk yıllarındaki başarısı veya başarısızlığı okulda veya sonrasında, tüm yaşamı boyunca başarı veya başarısızlığına temel oluşturmaktadır (Heckman, 2004). Yapılan bir araştırmada okul öncesi eğitimin daha kısa süreli olmasına karşın neredeyse ilkokul eğitimi kadar başarıyı etkilediği ortaya çıkmıştır (Sammons vd., 2007).

Niteliksiz erken çocukluk eğitimi çocuğun gelişimi üzerinde kalıcı hasarlara neden olabileceği gibi (Heckman, 2012; Heckman ve Masterov, 2007; Knudsen, 2004; Ruhm ve Waldfogel, 2011), hem aileye hem de topluma maliyeti yüksek kalıcı etkileri de olabilmektedir (Naudeau, Kataoka, Valerio, Neuman ve Elder, 2011). Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi eğitim alan çocukların almayan çocuklara göre ilköğretimin ilk yıllarında sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim ile dil ve öz bakım becerilerinin gelişimi, okula hazırbulunuşluk ve okul başarısı bakımından daha iyi durumda olduklarını göstermektedir (Tantekin Erden ve Altun, 2014).

PISA (OECD, 2011a; OECD, 2014; Oral, Yaşar ve Tüzün, 2016; TEDMEM, 2017) ve TIMSS (MEB, 2016) sonuçları okul öncesi eğitim alma süresi ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Perry Okul Öncesi Eğitim Projesi, Carolina Abecedarian Projesi, Carolina Duyarlı Eğitim Yaklaşımı Programı (Heckman, 2012; OECD, 2011b) ve Türkiye

Erken Destek Projesi gibi çalışmalar (Kagıtcıbası, Sunar, Bekman, Baydar ve Cemalçılar, 2009; Kaytaç, 2005) okul öncesi dönemde gelişimin hızlı olması ve yatırım maliyetlerinin daha düşük olması nedeniyle, bu dönemde yapılan yatırımların getirilerinin daha fazla olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi dönemdeki gelişim, uzun dönemde okul başarısı, özel eğitime yerleştirilmeme, okula adanmışlık, suçta karışmama, sağlıklı yaşam, toplumsal yaşama katılım ve uyum konularında doğrudan bireye yarar sağladığı gibi (Adams, Edie, Riley, Roach ve Ittig, 2004; Barnett, 1995; García, Heckman, Leaf ve Prados, 2017) daha az sağlık harcaması, daha güvenli bir toplumsal yaşam ve kadın istihdamının artması gibi çoğalan etkileri ile topluma da yarar sağlamaktadır (OECD, 2007; Naudeau vd., 2011). Okul öncesi eğitim, kaynakların akılcı kullanılması, okul başarısını artırma, cinsiyet eşitliğini sağlama ve demokratik değer, tutum, beceri ve davranışları geliştirmesi nedeniyle “Herkes İçin Eğitim”, yoksulluğu azaltmaya yönelik çıktıları ile “Binyıl Kalkınma Hedefleri”ni de desteklemektedir (Samuelsson ve Kaga, 2008).

Okul öncesi dönemde öğrenme ortamlarının fiziki yeterlikleri, bununla ilişkili olarak öğrenci sayıları ve öğretmen başına düşen öğrenci sayıları okul öncesi eğitimin niteliğini etkileyen öğeler olarak görülse de eğitim programları bu kademedeki hizmetlerin daha tutarlı bir anlayışla sunulmasında belirleyici etken olarak görülmekte (Gelişli ve Yazıcı, 2012; Kandır, Özbey ve İnal, 2010) ve irdelenmektedir (AÇEV, 2017; Köksal, Balaban-Dağal ve Duman, 2016; Tuncer, 2015).

Eğitime olan farklı bakış açılarından dolayı tek bir tanıma ulaşmak zor olsa da (Oliva ve Gordon, 2013; Ornstein ve Hunkins, 2004) farklı tanımlardan yola çıkan Demirel (2017: 4) eğitim programını “Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzenlediği” şeklinde tanımlamıştır. Bu anlamda Özdemir (2009) eğitim programlarını, ülkenin eğitim politikalarının yaşama geçirilme araçları olarak belirtmiştir.

Okul öncesi eğitimde de eğitim programlarının kullanılması, üzerinde uzlaşa sağlanan bir konudur. Okul öncesi eğitim programları, çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal, dil ve öz bakım becerilerini kapsayacak şekilde bütüncül gelişimini ve öğrenmesini destekleyen ve güçlendiren deneyimleri sağlar. Bu anlamda okul öncesi eğitim programları çocuğun ilk öğrenme deneyimlerini oluşturur (Bertrand, 2012).

Senemoğlu (1994), okul öncesi eğitim programlarının çocuğun ilkökula hazırlanması işlevine dikkat çekmiş ve belirli hedefleri gerçekleştirme, çocukların bireysel gereksinimlerine uygun olma, öğrenci merkezlik, aile katılımı ve değerlendirme gibi temel öğeleri içermesinin beklendiğini belirtmiştir.

Türkiye’de okul öncesi eğitimde program çalışmaları 1900’lü yılların başına kadar dayanmakla birlikte, ilk taslak program 1989 yılında kabul edilmiş ve değişen gereksinimler doğrultusunda 1994, 2002, 2006 (Düşek ve Dönmez, 2012; Gelişli ve Yazıcı, 2012; Göle ve Temel, 2015; Sapsağlam, 2013) ve 2013 (MEB, 2013)

yıllarında güncellemeler yapılarak merkezi düzeyde, yapılandırılmış resmi programlar uygulamaya konulmuştur.

2013 okul öncesi eğitim programı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini, gelişimlerini bütüncül olarak desteklemeyi ve ilkokula hazır olmalarını sağlamayı, böylece olabilecek gelişim yetersizliklerini önlemeyi hedeflemektedir. Çocuğun tüm gelişim alanlarını dengeli biçimde desteklemeyi hedeflemesi bakımından gelişimsel ve dengeli, öğrenmelerin kalıcılığını hedeflemesi ve bilimsel çalışmalara dayanması bakımından da eklektiktir. Çocuk merkezli olan program, çocuğun oyun yoluyla, keşfederek öğrenmesini ve yaratıcılığının geliştirilmesini ön plana almakta, öğrenme ortamlarının öğrenme merkezleri şeklinde düzenlenmesini, süreç içinde günlük yaşam deneyimleri ve öğrenme ortamlarından yararlanılmasını, özel gereksinimli çocuklar için uyarlamaların yapılmasını ve değerlendirmenin çok yönlü yapılmasını öngörmektedir. Çocuğun çok yönlü desteklenmesini öngören program, diğer okul öncesi eğitim programlarından farklı olarak rehber öğretmenler ile işbirliğini ve ailenin katılımını önemli görmektedir (MEB, 2013).

Program 2013-2014 öğretim yılından bu yana uygulanmaktadır. Program geliştirme sürecinin tamamlayıcı bir parçası olarak (Ertürk, 1982) genel anlamda etkililiğini ya da beklenmedik yönde çalışan yanlarının olup olmadığını belirlemek için eğitim programlarının değerlendirilmesi gerekmektedir (Demirel, 2017; Özdemir, 2009).

Değişen değer ve beklentiler doğrultusunda eğitim programlarının da değişimi kaçınılmazdır (Wiles ve Bondi, 1998). Bu anlamda okul öncesi eğitim programlarının beklenen sonuçları karşılayıp karşılamadığını anlamak, neden olduğu olumlu ve olumsuz değişimleri görmek için sürekli olarak değerlendirilmeleri gerekmektedir (National Association for the Education of Young Children NAEYC, 2003). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinin 7. maddesinin “k” bendinde, “okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilir” ifadesi ile bu gereklilik mevzuatta da belirtilmiştir (MEB, 2018).

Alanyazında 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirildiği çalışmalar bulunmaktadır. Programın pilot uygulamasının değerlendirildiği bir çalışmada, fiziki yetersizlikler, öğrenme merkezlerinin kurulamaması ve programın öğretmenlere tanıtımının yetersizliği dışında programın uygulamasına yönelik olumlu görüşler bildirilmiştir (Özsırkıntı, Akay ve Yılmaz-Bolat, 2014). Pilot uygulamanın değerlendirildiği başka bir çalışmada öğretmenlerin yarıdan fazlasının programı uygulama konusunda kendini yeterli bulduğu ve programın tanıtım seminerlerine katıldıkları ancak seminerleri içerik olarak yeterli bulmadıkları ortaya çıkmıştır (Pişgin-Çivik, Ünüvar ve Soylu, 2014).

Köksal vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çoğu programın uygulanması konusunda fiziki yetersizlikler dışında sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Tuncer (2015), temel felsefesi, amaçları ve öğretim materyalleri

bakımından 2013 programının çağdaş okul öncesi eğitim yaklaşımları ile benzerlik gösterdiğini fakat öğretmenin daha belirleyici rolde oluşu, buna bağlı olarak öğrencinin katılımı ve karar verme hakkının daha sınırlı düzeyde tutulması bakımından farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

Programın geneline ilişkin çalışmaların yanı sıra belirli bir boyutunun değerlendirildiği araştırmalar da yapılmıştır. İş (2017), 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımların gerçekleşme durumu konusunda okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Çocuk, Yelken, Aslantürk ve Güçlü (2013) okul öncesi öğretmenlerinin, dil alanına yönelik kazanımların ve konuların yeterli olduğunu ancak öğrenme ortamlarının fiziksel anlamda kazanımları destekleyici nitelikte olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Buna karşın, Kandır ve Yazıcı (2016) 2013 okul öncesi eğitim programında bilişsel ve dil gelişimi alanlarında yer alan kazanımların yazma becerilerinden çok okuma becerilerini desteklediğini ve sosyal-duygusal ve motor gelişimi alanlarına yönelik kazanımların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Sapsağlam (2013) 2013 okul öncesi eğitim programında değerlendirmenin, 2002 ve 2006 programlarına benzer biçimde; öğrenci gelişim dosyaları, gelişim gözlem formu gibi araçlarla, öğrenci, öğretmen ve programın değerlendirilmesi biçiminde çok yönlü yapıldığını belirtmiştir. Yazar (2013) ise okul öncesi eğitim programının çocukları tüm gelişim alanları bakımından ilkokula hazırladığını ve sosyo-ekonomik düzeyden kaynaklanan farklılıkları giderdiğini ortaya koymuştur.

Okul öncesi eğitim programını değerlendirme araştırmalarının, öğretmen görüşlerine ve öğrenci başarısına dayalı, programın tamamını veya belirli bir bölümünü ele alan çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmada Türkiye’de 2013 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programının Provus’un Farklar Modeline dayalı olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitim programının;
 - a. Okul öncesi eğitimin amaç ve hedefleri
 - b. Kazanımlar
 - c. Öğrenme merkezleri
 - d. Etkinlikler
 - e. Planlama
 - f. Aile katılımı
 - g. Değerlendirme ile ilgili olarak öngördüğü ölçütlere ulaşma düzeyi nedir?
2. Okul öncesi eğitim programının öngördüğü ölçütlere ulaşma ve ulaşamama nedenleri nelerdir?

Yöntem

Bu başlık altında, araştırmanın modeli, program değerlendirme modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerinin toplanması ve analizi ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ele alınmıştır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nicel ve nitel yöntemlerin bir araya getirildiği karma yöntem kullanılmıştır (Tashakkori ve Teddlie, 2009). Karma yöntem, bir araştırma probleminin anlaşılması için nicel ve nitel yöntemlerin birleştirilerek verilerin toplanması ve çözümlenmesi sürecidir (Creswell ve Plano-Clark, 2007). Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende, öncelikle nicel veriler toplanarak çözümlenir. Nicel verilerin sonuçları doğrultusunda oluşturulan nitel veri toplama araçları ile nitel veriler toplanır ve çözümlenir (Creswell ve Plano-Clark, 2014). Karma yöntemin kullanıldığı çalışmalarda, desenin seçilme gerekçesinin açıklanması gerekmektedir (Creswell, 2009). Açıklayıcı sıralı desen, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının belirlenen ölçütlere ulaşma düzeyini belirlemek ve bu ölçütlere ulaşma durumunun derinlemesine incelenmesine olanak sağlaması nedeniyle seçilmiştir.

Program Değerlendirme Modeli

Bu çalışmada okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi için Provus'un Farklar Modeli temel alınmıştır. Bu modele göre değerlendirme dört bileşenden ve beş evreden oluşmaktadır. Değerlendirme bileşenleri program ölçütlerinin ve performansının belirlenmesi, performans ve ölçütlerin karşılaştırılması ve fark olup olmadığının saptanmasıdır. Program değerlendirme sürecinde programın tasarım, kurulum, süreçler, ürünler ve maliyet açısından performansının daha önceden belirlenen ölçütler ile karşılaştırıldığı beş aşama yer almaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1998). Tasarım aşamasında programın tasarım ölçütleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi söz konusudur. İkinci aşama olan kurulum aşamasında ise programın tasarlandığı şekilde uygulanmaya hazır olup olmadığına karar verilmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2012). Programda niyet edilenlerle uygulananlar arasında fark olup olmadığına bakılır (Şahin, 2008). Üçüncü aşama olan süreç aşamasında ise değiştirilmek istenen davranışlarla değişimi oluşturması beklenen süreç arasındaki ilişki incelenmektedir. Dördüncü aşama olan ürün aşamasında sürecin sonundaki tüm çıktıların program tasarısı ile karşılaştırılarak hedeflerin başarıyla gerçekleştirilmediğine bakılır. Burada programın sadece maddi açıdan değil manevi açıdan ve harcanan zaman açısından da bu maliyete değip değmediğine bakılır (Ornstein ve Hunkins, 1998; Yüksel ve Sağlam, 2012). Provus geliştirmiş olduğu değerlendirme modelinin uygulamada olan programların herhangi bir aşamasında değerlendirmek için okul, eğitim bölgeleri ve ulusal düzeyde kullanılabileceğini ileri sürmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1998).

Türkiye'de okul öncesi eğitimde nitelik ölçütleri oluşturulmuş ancak uygulamaya konulamamıştır (ERG, 2016). Dolayısıyla, ülke genelinde tanımlanmış

resmî okul öncesi eğitim ölçütleri olmadığı için programın hedefler, kazanımlar, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme bileşenlerinin kendi içinde öngördüğü temel öğelerden ölçütler oluşturulmuş ve her bileşene yönelik öngörülen bu ölçütlerin ne düzeyde yaşama geçirildiği öğretmenlere sorulmuştur. 2013 okul öncesi eğitim programının ulusal ve uluslararası araştırmalar ile uygulamalardan alınan dönütler ve pilot programa yönelik yapılan çalışmalar göz önünde bulundurularak ilgili tarafların katkıları ile geliştirilmiş bir program olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla programın kapsadığı öğelerin aynı zamanda ölçütleri oluşturduğu kabul edilmiştir. Bugün değerlendirmeye bilimsel veya insancıl biçimde ayrışan bir anlayışla bakılmamaktadır. Zamanın bir gereği olarak tekli anlayıştan birden fazla yöntem, ölçüt ve katılımcının yer aldığı çoklu değerlendirme anlayışına kayma söz konusudur (Ornstein ve Hunkins, 1998). Bu nedenle çalışmada pozitivist temele dayanan Provus'un Farklar Modeli temel alınmış olsa da öğretmenlere uygulanan anketin ardından, durumun daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla bir grup öğretmenle görüşmeler de yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel ve nitel olmak üzere iki boyutu bulunması nedeniyle çalışma grubunun belirlenmesi de iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu, Muğla merkez ilçesi Menteşe'de 40 okulda görev yapmakta olan 79 okul öncesi öğretmeninden ulaşılabilen ve araştırmaya katılmaya gönüllü 62 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. 59'u kadın, üçü erkek olan öğretmenlerin 26'sının 1-10 yıl, 21'inin 11-20 yıl, 10'unun 21-30 yıl ve beşinin ise 30 yıl ve üstü mesleki kıdemi bulunmaktadır. Öğretmenler il merkezi (48) ve mahalle-köylerde (14) bulunan, tekli (40) veya ikili (22) eğitim verilen bağımsız anaokulu (13), ilkokul (38) ve ortaokul anasınıfında (11), 7 ile 28 kişilik sınıflarda görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin çoğunluğu program tanıtımlarına (38), yarıya yakını hizmetiçi eğitime (30) katıldığını belirtirken diğer bir kısmı da (26) katılmadığını belirtmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu, araştırmanın nicel boyutunda yer alan 62 öğretmen arasından seçilen 15 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin seçiminde bazı ölçütlere dikkat edilmiştir. Muğla il merkezinde farklı mesleki kıdemlerden, okul türü ve yerleşim yerlerinde görev yapmakta olan öğretmenlere yer verilerek örneklem çeşitlendirilmeye çalışılmıştır. Hemen her okul türünden öğretmenle görüşme yapılmıştır (bağımsız anaokulu 6, ilkokul 5 ve ortaokul anasınıfı 4). Görüşülen öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin çeşitlilik göstermesine (1-10 yıl= 4, 11-20 yıl= 5, 2-30 yıl= 4, 30 yıl üstü 2) özen gösterilmiştir. Ayrıca çalıştıkları okulların farklı bölgelerde olmasına dikkat edilmiştir (13 il merkezi ve 2 mahalle-köy).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programını Değerlendirme Anketi ile nitel verileri yine araştırmacılar

tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Anketin kullanılmasının nedeni öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının ölçütlerine ulaşıp ulaşılmamasına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Anketin oluşturulabilmesi için önce, okul öncesi eğitim programı incelenmiş ve madde havuzu oluşturulmuştur. Bu havuzdan maddeler seçilerek anket hazırlanmıştır. Hazırlanan anketin okul öncesi eğitim programını değerlendirmeye uygun olup olmadığının incelenmesi amacıyla okul öncesi eğitimi ve program geliştirme uzmanlarından görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda bazı maddeler çıkartılarak ölçme aracına son biçimi verilmiştir. Ankette yedi boyut ve 148 madde bulunmaktadır. Anketin boyutları, okul öncesi eğitimin amaç ve ilkeleri, kazanımlar, öğrenme merkezleri, etkinlikler, planlama, aile katılımı ve değerlendirmedir. Ankette “tamamen ulaşıyor, büyük oranda ulaşıyor, kısmen ulaşıyor, büyük oranda ulaşılmıyor, tamamen ulaşılmıyor” dereceleri bulunmaktadır.

Okul öncesi eğitim programının ölçütlerine ulaşıp ulaşılmama nedenlerinin derinlemesine ortaya çıkarılması amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu için nitel araştırma, okul öncesi eğitimi ve program geliştirme uzmanlarından görüş alınmıştır. Uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda yapılan düzeltmelerin ardından, form iki okul öncesi öğretmenine deneme amacıyla uygulanmıştır. Öğretmenlerden alınan yanıtlara göre bazı sorular çıkarılmış, anlaşılmayan sorular yeniden düzenlenmiş ve forma son biçimi verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Ardından, il merkezine bağlı ilkokul ve ortaokul ana sınıfları ve bağısız okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden nicel veri toplama süreci başlatılmıştır. Araştırmacılar okullara giderek önce okul yöneticilerini, ardından öğretmenleri araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirmişlerdir. Anketi daha geniş bir zamanda cevaplayabileceğini belirten öğretmenlere üç gün süre verilmiştir. Veriler SPSS 21 ortamına girilmiş ve analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin çoğunun okul öncesi eğitim ölçütlerine ulaştığını, bazılarının ise ulaşmadığını belirttiği görülmüştür. Bu durumun nedenlerinin belirlenmesi için ölçüt örnekleme ile 10 farklı okuldan belirlenen 15 öğretmen ile görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Görüşme sürecine başlamadan önce, öğretmenlere görüşmenin amacı hakkında bilgi verilmiş ve görüşme için gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Görüşmeyi kabul eden öğretmenlerle görüşmenin gerçekleştirileceği tarih ve saat belirlenmiştir. Görüşmeler okullarda uygun ortamlarda yapılmış ve 10 ile 25 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları, katılımcılara verilen kodlarla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ses kayıtları ve çözümlenmeler şifreli bir bilgisayardaki şifreli bir dosyada saklanmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan nicel veriler betimsel analizler (aritmetik ortalama, standart sapma) ile çözümlenmiştir. Öğretmenlerin okul öncesi programının ölçütlere ulaşma düzeyinin belirlenmesi için her bir maddenin yüzde ve frekansları alınmıştır. Okul öncesi eğitim programı ölçütlerinin tamamı analiz edilmiştir. Ancak ölçüt sayısının fazla olması nedeniyle okul öncesi eğitimin amaç ve ilkelerine ilişkin 40 ölçütten 11'ine, kazanımlara ilişkin 62 ölçütten 14'üne, etkinliklere ilişkin 18 ölçütten 10'una (en yüksek ve en düşük değerler) ilişkin bulgular tablolarda verilmiştir. Öğrenme merkezleri, planlama, aile katılımı ve değerlendirmeye ilişkin ölçütlerin tamamına ilişkin bulgular tablolarda sunulmuştur.

Nitel veriler ise tümevarımsal içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi için, bilgisayar ortamına aktarılan ham veriler birçok kez okunarak iki döngüde kodlanmıştır. Birinci döngüde, in vivo, betimsel ve açık kodlama yapılarak anlamlı kısımlara ayrılmıştır. Her kısmın belirttiği anlam bulunmaya çalışılmıştır. İkinci döngü kodlamada eksen ve odak kodlaması yapılarak temalar oluşturulmuştur. Belirlenen temalar altındaki kodların ilişkileri açıklanarak yorumlanmıştır. Bu yorumlara doğrudan alıntılar eklenerek neden sonuç ilişkileri irdelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu araştırmanın inanılabilirliği, aktarılabilirliği ve teyit edilebilirliği için stratejiler kullanılarak güvenirliliği sağlanmıştır (Creswell ve Miller, 2000; Lincoln ve Guba, 1985; Meriam, 2009; Patton, 2014; Tedlie ve Tashakkori, 2009). Nitel araştırmalarda inanılabilirliği artırmak için, çeşitleme, uzman değerlendirmesi ve katılımcı teyidi alınmaktadır. Araştırmada, çeşitleme stratejisinin gereği olarak birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim programının ölçütlerine ulaşılma durumunu belirlemek amacıyla anket (nicel), ulaşılma ve ulaşılmama nedenlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu (nitel) kullanılarak veriler toplanmıştır. Nicel ve nitel bulgular birlikte yorumlanarak araştırmanın inanılabilirliğinin artırılmasına katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman bir araştırmacı ile toplantı yapılarak araştırma sürecinin tamamına ilişkin bilgiler uzmana aktarılmıştır. Araştırmacılar, araştırma sonuçlarını uzmanla paylaşarak kendi yaklaşım ve düşünme biçimlerinin geçerliğini birlikte değerlendirmişlerdir. Uzmandan gelen dönütler doğrultusunda araştırma raporuna son şekli verilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ayrıntılı betimleme aktarılabilirliğinin sağlanmasında kullanılacak bir stratejidir (Lincoln ve Guba, 1985; Meriam, 2009; Tedlie ve Tashakkori, 2009). Katılımcıların seçilme biçimleri ve özellikleri, veri toplama araçları ve analiz teknikleri araştırmanın yöntem bölümünde ayrıntılı biçimde açıklanarak aktarılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, araştırmadaki nitel bulgular yorum yapılmadan sunulmuş ve temalar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013) teyit edilebilirlik için katılımcıların özellikleri, araştırma, veri toplama ve verilerin analizi sürecinin ayrıntılı biçimde açıklanmasının yararlı olacağını belirtmiştir. Bu kapsamda çalışmanın yöntem ve bulgular boyutu ayrıntılı

bir biçimde betimlenmiş ve yazılı forma dönüştürülen görüşme kayıtları görüşülen öğretmenlere okutularak onayları alınmıştır.

Bulgular

Karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılarak okul öncesi eğitim programının değerlendirildiği bu çalışmada araştırmanın alt amaçları ile ilgili olarak önce nicel bulgular, ardından nitel bulgular sunulmuştur.

Okul Öncesi Eğitim Programının Öngördüğü Ölçütlere Ulaşma Düzeyi İle İlgili Bulgular

Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının belirtilen ölçütlere ulaşma düzeyine ilişkin görüşleri sunulmuştur. Tablo 1'de okul öncesi eğitim programının, okul öncesi eğitimin amaç ve ilkeleri ile ilgili ölçütlere ulaşma düzeyine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 1.

Okul Öncesi Eğitim Programının Okul Öncesi Eğitimin Amaç ve İlkeleri ile İlgili Ölçütlere Ulaşma Düzeyine İlişkin Bulgular

| Ölçütler | Frekans | Tamamen | Büyük | Kısmen | Büyük | Tamamen | Toplam |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------------|-----------------------|------------|----------------------|------------|-------------|
| | / Yüzde | ulaşılmıyor | oranda ulaşılmıyor | ulaşılıyor | oranda ulaşılıyor | ulaşılıyor | |
| Kazanım ve göstergeleri, ihtiyaç duyulduğunda farklı etkinliklerle tekrar tekrar ele alma | f % | - - | - - | 4 6.5 | 31 50 | 27 43.5 | 62 100.0 |
| Çocuğun öz bakım becerileri kazanmasını sağlama | f % | - - | - - | 7 11.3 | 29 46.8 | 26 41.9 | 62 100.0 |
| Oyunu bir yöntem ve/veya etkinlik olarak kullanma | f % | - - | - - | 6 9.7 | 33 53.2 | 23 37.1 | 62 100.0 |
| Çocuğun gelişimini destekleme | f % | - - | - - | 8 12.9 | 38 61.3 | 16 25.8 | 62 100.0 |
| İç mekânda öğrenme merkezleri oluşturma | f % | 1 1.6 | 3 4.8 | 15 24.2 | 33 53.2 | 10 16.1 | 62 100.0 |
| Özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer verme | f % | 2 3.2 | 2 3.2 | 16 25.8 | 30 48.4 | 12 19.4 | 62 100.0 |

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

| Ölçütler | Frekans / Yüzde | Tamamen ulaşılmıyor | Büyük oranda ulaşılmıyor | Kısmen ulaşılıyor | Büyük oranda ulaşılıyor | Tamamen ulaşılıyor | Toplam |
|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------------------|--------------------------------|----------------------|-------------------------------|-----------------------|-----------|
| Eğitim sürecine ailenin etkin katılımını sağlama | f % | - - | - - | 5 8.2 | 38 62.3 | 18 29.5 | 62 100 |
| İhtiyaç duyulan konularda aile eğitimi yapma | f % | 2 3.2 | 4 6.5 | 21 33.9 | 24 38.7 | 11 17.7 | 62 100 |
| Dış mekânda öğrenme merkezleri oluşturma | f % | 2 3.2 | 6 9.7 | 21 33.9 | 25 40.3 | 8 12.9 | 62 100 |
| Okul öncesi eğitim süreçleriyle rehberlik hizmetlerini bütünleştirme | f % | 6 9.7 | 5 8.1 | 22 35.5 | 18 29 | 11 17.7 | 62 100 |
| Rehberlik hizmetlerinden yararlanma | f % | 7 11.3 | 6 9.7 | 18 30 | 19 29.6 | 12 19.4 | 62 100 |

Tablo 1’de, öğretmenlerin % 93.5’i okul öncesi eğitim programı ile kazanım ve göstergeleri ihtiyaç duyulduğunda tekrar tekrar ele alma, % 88.7’si çocuğun öz bakım becerileri kazanmasını sağlama, % 90.3’ü oyunu bir yöntem veya etkinlik olarak kullanma ve % 87.1’i çocuğun gelişimini destekleme ölçütlerine büyük oranda ulaşıldığını, buna karşın % 53.3’ü okul öncesi eğitim süreçleriyle rehberlik hizmetlerini bütünleştirme ve % 51.0’ı rehberlik hizmetlerinden yararlanma gibi programın amaç ve ilkelerine ilişkin ölçütlere ise kısmen ulaşıldığını ya da ulaşılmadığını belirtmişlerdir. Tablo 2’de okul öncesi eğitim programının kazanımlar ile ilgili ölçütlere ulaşma düzeyine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 2.

Okul Öncesi Eğitim Programının Kazanımlar ile İlgili Ölçütlere Ulaşma Düzeyine İlişkin Bulgular

| Ölçütler | Frekans/ Yüzde | Tamamen ulaşılıyor | Büyük oranda ulaşılıyor | Kısmen ulaşılıyor | Büyük oranda ulaşılıyor | Tamamen ulaşılıyor | Toplam |
|--------------------------------------------------------|-------------------|-----------------------|-------------------------------|----------------------|-------------------------------|-----------------------|-----------|
| Günlük yaşamda kullanılan sembollerini tanıma | f % | - - | - - | 3 4.8 | 29 46.8 | 30 48.4 | 62 100 |
| Müzik ve ritim eşliğinde hareket etme | f % | - - | - - | 4 6.8 | 27 45.8 | 28 47.5 | 59 100 |
| Nesneleri sayma | f % | - - | - - | 7 11.3 | 24 38.7 | 31 50 | 62 100 |
| Atatürk'ü tanıma ve Türk toplumu için önemini açıklama | f % | 1 1.6 | - - | 6 9.7 | 22 35.5 | 33 53.2 | 62 100 |
| Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapma | f % | - - | - - | 5 8.2 | 28 45.9 | 28 45.9 | 61 100 |
| Dili iletişim amacıyla kullanma | f % | - - | - - | 6 9.7 | 28 45.2 | 28 45.2 | 62 100 |
| Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alma | f % | - - | - - | 8 13.1 | 24 39.3 | 29 47.5 | 61 100 |
| Sözcük dağarcığını geliştirme | f % | - - | - - | 11 18 | 28 45.9 | 22 36.1 | 61 100 |
| Problem durumlarına çözüm üretme | f % | - - | - - | 15 24.2 | 25 40.3 | 22 35.5 | 62 100 |
| Farklı kültürel özellikleri açıklama | f % | - - | 1 1.6 | 11 18 | 32 52.5 | 17 27.9 | 61 100 |
| Başkalarıyla sorunlarını çözme | f % | - - | - - | 13 21.3 | 31 50.8 | 17 27.9 | 61 100 |
| Sanat eserlerinin değerini fark etme | f % | - - | 1 1.6 | 14 23 | 29 47.5 | 17 27.9 | 61 100 |
| Okuma farkındalığı gösterme | f % | - - | 2 3.3 | 14 23.3 | 26 43.3 | 18 30 | 60 100 |
| Nesne/sembollerle grafik hazırlama | f % | - - | 3 4.8 | 16 25.8 | 23 37.1 | 20 32.3 | 62 100 |

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin % 95.2'si günlük yaşamda kullanılan sembollerini tanıma, % 93.2'si müzik ve ritim eşliğinde hareket etme, % 88.7'si Atatürk'ü tanıma ve Türk toplumu için önemini açıklama ve % 91.8'i küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapma, % 69.0'ı nesne/sembollerle grafik hazırlama, % 73.3'ü okuma farkındalığı gösterme, % 84.4'ü farklı kültürel özellikleri açıklama ve % 78.7'si başkalarıyla sorunlarını çözme gibi ölçütlere büyük oranda ulaşıldığını belirtmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının kazanımları ile ilgili ölçütlere ulaşılmasını sağlaması konusunda olumlu düşündükleri söylenebilir. Tablo 3'te okul öncesi eğitim programının öğrenme merkezleri ile ilgili ölçütlere ulaşma düzeyine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 3.

Okul Öncesi Eğitim Programının Öğrenme Merkezleri ile İlgili Ölçütlere Ulaşma Düzeyine İlişkin Bulgular

| Ölçütler | Frekans / Yüzde | Tamamen ulaşılmıyor | Büyük oranda ulaşılmıyor | Kısmen ulaşıyor | Büyük oranda ulaşıyor | Tamamen ulaşıyor | Toplam |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------------------|--------------------------|-----------------|-----------------------|------------------|-----------|
| Çocukların öğrenme merkezlerinde farklı arkadaşlarıyla oynamalarını teşvik etme | f % | 1 1.6 | 1 1.6 | 10 16.4 | 30 49.2 | 19 31.1 | 61 100 |
| Her çocuğun tüm öğrenme merkezlerinden yararlanmasını sağlama | f % | 1 1.6 | 5 8.2 | 7 11.5 | 25 41 | 23 37.7 | 61 100 |
| Çocukların farklı öğrenme merkezlerinden yararlanmalarını teşvik etme | f % | 1 1.6 | 1 1.6 | 11 18 | 30 49.2 | 18 29.5 | 61 100 |
| Öğrenme merkezlerini güncelleme | f % | 1 1.7 | 2 3.3 | 11 18.3 | 29 48.3 | 17 28.3 | 60 100 |
| Öğrenme merkezleri oluşturulurken sınıftaki çocuk sayısını dikkate alma | f % | 2 3.3 | 5 8.3 | 10 16.7 | 22 36.7 | 21 35 | 60 100 |
| Öğrenme merkezleri oluşturulurken sınıfın fiziksel özelliklerini dikkate alma | f % | 2 3.3 | 5 8.3 | 9 15 | 26 43.3 | 18 30 | 60 100 |

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

| ltler | Frekans / Yüzde | Tamamen ulaşılmıyor | Büyük oranda ulaşılmıyor | Kısmen ulaşılıyor | Büyük oranda ulaşılıyor | Tamamen ulaşılıyor | Toplam |
|-------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------------------|--------------------------------|----------------------|-------------------------------|-----------------------|-----------|
| ğrenme merkezlerini çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenleme | f % | 1 1.7 | 4 6.7 | 12 20 | 28 46.7 | 15 25 | 60 100 |
| Sınıf içinde veya okul içinde öğrenme merkezleri kurma | f % | 1 1.7 | 2 3.3 | 15 25 | 30 50 | 12 20 | 60 100 |
| İhtiyaç durumunda geçici bir süre için tematik öğrenme merkezleri kurma | f % | - - | 6 10 | 16 26.7 | 26 43.3 | 12 20 | 60 100 |
| ğrenme merkezlerini özelliklerine göre yerleştirme | f % | 2 3.3 | 6 10 | 15 25 | 22 36.7 | 15 25 | 60 100 |
| Dış mekânda öğrenme merkezleri kurma | f % | 1 1.7 | 6 10 | 17 28.3 | 25 41.7 | 11 18.3 | 60 100 |

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin % 80.3' çocukların öğrenme merkezlerinde farklı arkadaşlarıyla oynamalarını teşvik etme, % 78.7'si her çocuğun tüm öğrenme merkezlerinden yararlanmasını sağlama, % 76.6'sı öğrenme merkezlerini güncelleme, % 60.0'ı dış meknlarda öğrenme merkezleri kurma, % 63.3' geçici, tematik öğrenme merkezleri kurma ve % 61.7'si öğrenme merkezlerini özelliklerine göre yerleştirme gibi okul öncesi eğitim programındaki öğrenme merkezlerine ilişkin ltlere ulaşıldığını belirtmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının öğrenme merkezleri ile ilgili ltlere ulaşılması konusunda olumlu düşündükleri ancak diğer ltlerde olduğu kadar katılımlarının yüksek olmadığı sylenabilir. Tablo 4'te okul öncesi eğitim programının etkinlikler ile ilgili ltlere ulaşma düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.

Okul Öncesi Eğitim Programının Etkinlikler ile İlgili Ölçütlere Ulaşma Düzeyine İlişkin Bulgular

| Ölçütler | Frekans / Yüzde | Tamamen ulaşılmıyor | Büyük oranda ulaşılmıyor | Kısmen ulaşıyor | Büyük oranda ulaşıyor | Tamamen ulaşıyor | Toplam |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------|---------------------|--------------------------|-----------------|-----------------------|------------------|-----------|
| Türkçe etkinliklerine yer verme | f % | - - | 1 1.6 | 6 9.8 | 24 39.3 | 30 49.2 | 61 100 |
| Oyun etkinliklerine yer verme | f % | - - | - - | 7 11.5 | 25 41 | 29 47.5 | 61 100 |
| Bütünleştirilmiş etkinliklere yer verme | f % | - - | - - | 8 13.1 | 24 39.3 | 29 47.5 | 61 100 |
| Sanat etkinliklerine yer verme | f % | - - | 1 1.6 | 8 13.1 | 22 36.1 | 30 49.2 | 61 100 |
| Bireysel etkinliklere yer verme | f % | - - | - - | 9 14.8 | 26 42.6 | 26 42.6 | 61 100 |
| Alan gezilerine yer verme | f % | - - | 1 1.7 | 11 18.3 | 24 40 | 24 40 | 60 100 |
| İç mekân etkinliklerine yer verme | f % | - - | - - | 10 16.4 | 32 52.5 | 19 31.1 | 61 100 |
| Yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış etkinlikleri kullanma | f % | - - | - - | 10 16.7 | 33 55 | 17 28.3 | 60 100 |
| Yapılandırılmamış etkinlikleri kullanma | f % | - - | - - | 13 21.7 | 30 50 | 17 28.3 | 60 100 |
| Dış mekân etkinliklerine yer verme | f % | - - | 2 3.3 | 16 26.7 | 21 35 | 21 35 | 60 100 |

Tablo 4'ten, okul öncesi öğretmenlerinin % 88.5'i Türkçe etkinliklerine, %88.5'i oyun etkinliklerine ve % 85.3'ü sanat etkinliklerine ve % 86.8'i bütünleştirilmiş etkinliklere yer verme, % 80'i alan gezilerine, % 81.6'sı iç ve % 70'i dış mekân etkinlikleri ile % 83.3'ü yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış etkinliklere yer verme ölçütlerine ulaştığını belirtmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının etkinlikler ile ilgili ölçütlere ulaşılması konusunda olumlu düşündükleri söylenebilir. Tablo 5'te okul öncesi eğitim programının planlama ile ilgili ölçütlere ulaşma düzeyine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 5.

Okul Öncesi Eğitim Programının Planlama ile İlgili Ölçütlere Ulaşma Düzeyine İlişkin Bulgular

| Ölçütler | Frekans / Yüzde | Tamamen ulaşılmıyor | Büyük oranda ulaşılmıyor | Kısmen ulaşıyor | Büyük oranda ulaşıyor | Tamamen ulaşıyor | Toplam |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------------------|--------------------------|-----------------|-----------------------|------------------|-----------|
| Aylık eğitim planı hazırlama | f % | - - | - - | 4 6.7 | 20 33.3 | 36 60 | 60 100 |
| Etkinlik planı hazırlama | f % | 1 1.7 | 1 1.7 | 6 10 | 20 33.3 | 32 53.3 | 60 100 |
| Günlük eğitim planı hazırlama | f % | - - | - - | 7 11.7 | 20 33.3 | 33 55 | 60 100 |
| Ele alınan kazanım ve göstergeleri aylık eğitim planında yer verme durumu çizelgesine kaydetme | f % | - - | 2 3.3 | 9 15 | 19 31.7 | 30 50 | 60 100 |
| Ele alınan kavramları kavramlara aylık eğitim planında yer verme durumu çizelgesine kaydetme | f % | - - | 1 1.7 | 9 15 | 26 43.3 | 24 40 | 60 100 |
| Hazırlanan aylık planı etkinlik örneklerini de içerecek şekilde ailelerle paylaşma | f % | 1 1.6 | 4 6.6 | 13 21.3 | 23 37.7 | 20 32.8 | 61 100 |

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin % 93.3'ü aylık, % 86.3'ü günlük eğitim akışı, % 86.6'sı etkinlik planı hazırlama, % 81.7'si ele alınan kazanım ve göstergeleri kaydetme, % 77.3'ü kavramları aylık eğitim planında yer verme durumunu çizelgelerine kaydetme ve % 70.5'i hazırlanan aylık planını ailelerle paylaşma ölçütlerine ulaşıldığını belirtmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının planlama ile ilgili ölçütlere ulaşılması konusunda olumlu düşündükleri söylenebilir. Tablo 6'da okul öncesi eğitim programının aile katılımı ile ilgili ölçütlere ulaşma düzeyine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 6.

Okul Öncesi Eğitim Programının Aile Katılımı ile İlgili Ölçütlere Ulaşma Düzeyine İlişkin Bulgular

| Ölçütler | Frekans / Yüzde | Tamamen ulaşılmıyor | Büyük oranda ulaşılmıyor | Kısmen ulaşıyor | Büyük oranda ulaşıyor | Tamamen ulaşıyor | Toplam |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------|---------------------|--------------------------|-----------------|-----------------------|------------------|-----------|
| Okulun açıldığı ay grup veya bireysel veli toplantılarını planlama | f % | 1 1.7 | 2 3.3 | 18 30 | 27 45 | 12 20 | 60 100 |
| Aile eğitim ihtiyaçlarını belirleme | f % | - - | - - | 6 10 | 27 45 | 27 45 | 60 100 |
| Velilerin okuldaki eğitime katılım tercihlerini belirleme | f % | - - | - - | 7 11.7 | 26 43.3 | 27 45 | 60 100 |
| Okulun açıldığı ay aile ziyaretlerini planlama | f % | | | 11 18 | 23 37.7 | 27 44.3 | 61 100 |

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin % 65.0'ı okulun açıldığı ay veli toplantılarını planlama, % 90.0'ı velilerin eğitim ihtiyaçlarını belirleme, % 88.3'ü velilerin okuldaki eğitime katılım tercihlerini belirleme ve % 50.0'ı okulun açıldığı ay aile ziyaretleri planlama ölçütlerine ulaşıldığını belirtmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda aile ziyaretleri konusuna katılımları görece daha düşük olsa da öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının aile katılımı ile ilgili ölçütlere ulaşılması konusunda olumlu düşündükleri söylenebilir. Tablo 7'de okul öncesi eğitim programının değerlendirme ile ilgili ölçütlere ulaşma düzeyine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 7.

Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme ile İlgili Ölçütlere Ulaşma Düzeyine İlişkin Bulgular

| Ölçütler | Frekans / Yüzde | Tamamen ulaşılmıyor | Büyük oranda ulaşılmıyor | Kısmen ulaşılıyor | Büyük oranda ulaşılıyor | Tamamen ulaşılıyor | Toplam |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------------------|--------------------------------|----------------------|-------------------------------|-----------------------|-----------|
| Öğrenme öğretme sürecini çok yönlü değerlendirme | f % | - - | - - | 8 13.1 | 25 41 | 28 45.9 | 60 100 |
| Değerlendirme sonuçlarını sonraki uygulamalarda göz önünde bulundurma | f % | - - | - - | 8 13.1 | 25 41 | 28 45.9 | 60 100 |
| Çocuğun gelişimini düzenli olarak değerlendirme | f % | - - | - - | 7 11.5 | 28 45.9 | 26 42.6 | 60 100 |
| Öğretmenin kendini düzenli olarak değerlendirmesi | f % | - - | - - | 9 14.8 | 26 42.6 | 26 42.6 | 60 100 |
| Gelişim raporlarını ailelere çocuklarını tanımlarına, gelişimlerini takip etmelerine ve desteklemelerine rehberlik edici nitelikte hazırlama | f % | - - | - - | 9 15 | 25 41.7 | 26 43.3 | 60 100 |
| Programı düzenli olarak değerlendirme | f % | - - | - - | 8 13.3 | 28 46.7 | 24 40 | 61 100 |
| Eğitim süreci boyunca her çocuğu gözlemlene ve gözlemleri gelişim gözlem formuna kaydetme | f % | - - | - - | 11 18.3 | 23 38.3 | 26 43.3 | 60 100 |
| Gelişim raporlarını hazırlanırken gelişim gözlem formundaki kayıtlardan yararlanma | f % | - - | - - | 11 18.3 | 24 40 | 25 41.7 | 60 100 |

Tablo 7’de, öğretmenlerin % 88.5’i çocuğun gelişimini düzenli olarak değerlendirme, % 86.9’u öğrenme öğretme sürecini çok yönlü değerlendirme, % 87.0’ı değerlendirme sonuçlarını sonraki uygulamalarda göz önünde bulundurma ve % 86.7’si programı düzenli olarak değerlendirme gibi değerlendirme ile ilgili

ölçütlere büyük oranda ulaşıldığını belirtmiştir. Bu bulgulara göre okul öncesi eğitim programındaki değerlendime ile ilgili ölçütlere büyük oranda ulaşıldığı söylenebilir.

Okul Öncesi Eğitim Programının Öngördüğü Ölçütlere Ulaşma ve Ulaşmama Nedenleri ile İlgili Bulgular

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında okul öncesi öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde okul öncesi eğitim programının ölçütlere ulaşma ve ulaşmama nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Okul öncesi eğitimin amaç ve ilkelerine, kazanımlarına, öğrenme merkezlerine, etkinliklerin uygulanmasına, aile katılımına ve değerlendirmeye ilişkin ölçütlere ulaşma ve ulaşmama nedenlerine ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin görüş ve önerileri Tablo 8 ve Tablo 14 arasındaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimin Amaç ve İlkeleri ile İlgili Ölçütlere Ulaşılma Durumuna İlişkin Görüş ve Önerileri

| Tema/Kod | f |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Okul öncesi eğitimin amaç ve ilkelerine ulaşılma durumuna ilişkin görüşler | 12 |
| Rehberlik desteğine ilişkin ölçütlere ulaşılma nedenleri | 9 |
| Okul öncesi eğitime yönelik rehberlik hizmetinin olmaması | 5 |
| Rehber öğretmenlerin okul öncesi eğitimi yeterince bilmemesi | 2 |
| Özel eğitim öğrencilerine yönelik rehberlik desteğinin olmaması | 1 |
| Rehberlik hizmetleri konusunda ölçütlerin olmaması | 1 |
| Rehberlik desteğine ilişkin ölçütlere ulaşılmasına yönelik öneriler | 3 |
| Öğretmenlere rehberlik konusunda eğitim verilmeli | 2 |
| Yardımcı öğretmen görevlendirilmeli | 1 |

Tablo 8’de okul öncesi öğretmenlerinden bazıları okul öncesi eğitime yönelik rehberlik hizmetinin olmadığını (f= 5), rehber öğretmenlerin okul öncesi eğitimi yeterince bilmediklerini (f= 1), okul öncesi öğretmenlerin ise rehberlik konusundaki eğitimlerinin yetersiz olduğunu (f= 1), rehberlik hizmetleri konusunda ölçütlerin olmadığını (f= 1) belirtmişlerdir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerine rehberlik konusunda eğitim verilmesini (f= 1), yardımcı öğretmen atanmasını (f= 1) önermektedirler. Öğretmenlerin okul öncesi eğitimin amaç ve ilkeleri ile ilgili ölçütlere ulaşılma durumuna ilişkin görüş ve önerilerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö₈: Rehberlik hizmetlerini bir aldılar tekrar verdiler. Şu an rehber öğretmen yok. Sürekli bir şeyler değişiyor. Bir ölçüt getirilemedi.

Ö₉: Rehber öğretmenlerin okul öncesi çocuğuyla ilgili hiçbir fikirleri yok. Çocuğun gelişim özellikleriyle ilgili fikirleri yok. Onlar kendileri dediler biz bu dönemi bilmiyoruz.

Ö4: Bir kere bu konuda biz tam olarak ne yapacağımızı bilmiyoruz. Uyarlama yapıyoruz ama yapabildiğimiz noktalar yani öğretmenler biraz daha yeterli olmalı.

Ö4: Öğretmen rehber ama yanında bir yardımcı yok, herhangi bir destek alabileceğin biri yok.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Kazanımlar ile İlgili Ölçütlere Ulaşılma Durumuna İlişkin Görüş ve Önerileri

| Tema/Kod | f |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Kazanımlara ilişkin görüşler | 56 |
| Kazanımlara ilişkin ölçütlere ulaşılma nedenleri | 20 |
| Kazanımların öğrenci düzeyine uygunluğu | 11 |
| Kazanımların basitliği | 8 |
| Programın esnekliği | 1 |
| Kazanımlara ilişkin ölçütlere ulaşılmama nedenleri | 12 |
| Öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olamaması | 3 |
| Basitten karmaşığa ilkesine uygun düzenlenmemesi | 2 |
| Kolaydan zora ilkesine uygun düzenlenmemesi | 2 |
| Farklı gelişim düzeyindeki öğrencilerin kazanımlara ulaşmayı zorlaştırması | 1 |
| Farklı sosyo-ekonomik bölgelerden gelen ailelerin çocukların olması | 1 |
| Sınıf imkânlarının okullar arasında farklılık göstermesi | 1 |
| Sınıflarda kaynaştırma öğrencilerinin olması | 1 |
| Sınıflarda farklı yaş gruplarında öğrencilerin olması | 1 |
| Kazanımlara ilişkin ölçütlere ulaşılmayı sağlayacak öneriler | 24 |
| Yeni kazanımlar eklenmesi | 21 |
| Değerler eğitimi | 10 |
| Teknoloji kullanımı | 4 |
| İnsan haklarına saygı | 2 |
| Bilimsel okuryazarlık | 2 |
| Öz bakım | 1 |
| Sanat ve estetik | 1 |
| Finansal okuryazarlık | 1 |
| Kolay kazanımlar çıkarılmalı | 2 |
| Kazanımlar yaş gruplarına göre farklı tanımlanmalı | 1 |

Tablo 9'a göre öğretmenlerin çoğu, okul öncesi eğitim programdaki kazanımların öğrenci düzeyine uygun (f= 11) ve basit olduğunu (f= 8), programın esnekliğinin (f= 1) kazanımlara ulaşmayı kolaylaştırdığını düşünmektedir. Buna karşın bazı öğretmenler kazanımların basitten karmaşığa (f= 2), kolaydan zora (f= 2) ilkelerine uygun hazırlanmadığını, sınıflarda farklı gelişim (f= 1), sosyo-ekonomik düzey (f= 1) ve yaş (f= 1) farklılıkları gibi nedenlerden dolayı kazanımlarla ilgili ölçütlere ulaşamadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre, ölçütlere ulaşılabilmesi

için değerler eğitimi (f= 10), teknoloji kullanımı (f= 4), insan haklarına saygı (f= 2), bilimsel okuryazarlık (f= 2), bireysel farklılıklar (f= 1), öz bakım (f= 1), sanat ve estetik (f= 1), finansal okuryazarlık (f= 1) gibi konularda yeni kazanımlar eklenmesi, kolay kazanımların çıkarılması ve yaş gruplarına göre farklı kazanımların tanımlanması durumunda ölçütlere daha iyi ulaşılabilir. Öğretmenlerin kazanımlar ile ilgili ölçütlere ulaşılma durumuna ilişkin görüş ve önerilerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö9: Öz bakım becerileri çok basit kalıyor mesela.

Ö2: Kazanımları arka arkaya farklı günlerde istediğimiz zaman alabiliyorsunuz. Çocukların isteklerini göz önüne alabiliyoruz.

Ö8: Dört yaştan başlayıp altı yaşa kadar öğrenciler aynı sınıfta bulunuyor. Öyle bir karma sınıftan hangi kazanımdan hangi çocuğa ne derece verdiğiniz tartışılır.

Ö9: Altı yaş çocuğundan empati beklemek çok zor oluyor. Anlayabiliyor ama eh biraz, empati pek kazanamıyorlar. Büyüklerin bile kazanması zor olan bir şey.

Tablo 10.

Öğretmenlerin Öğrenme Merkezleri ile İlgili Ölçütlere Ulaşılma Durumuna İlişkin Görüş ve Önerileri

| Tema/Kod | f |
|---------------------------------------------------------------------|-----------|
| Öğrenme merkezlerine ilişkin görüşler | 40 |
| Öğrenme merkezlerine ilişkin ölçütlere ulaşılma nedenleri | 15 |
| Öğrencilerin sosyalleşmesini sağlaması | 8 |
| Öğrenme merkezlerinin çocukların dikkatini çekmeyi sağlaması | 7 |
| Öğrenme merkezlerine ilişkin ölçütlere ulaşılama nedenleri | 25 |
| Sınıfın fiziki yapısının uygun olamaması | 8 |
| Sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması | 8 |
| Bazı yerlerde öğrenme merkezi yapılamaması | 4 |
| Öğrenme merkezi oluşturacak uygun araç gereçlerin olmaması | 2 |
| Sınıfta yardımcı bir öğretmenin olmaması | 1 |
| Öğrenme merkezlerine ilişkin ölçütlere ulaşmak için öneriler | 1 |
| Öğrenme merkezleri esnetilmeli ve devam edilmeli | 1 |

Tablo 10'da okul öncesi öğretmenlerinin çoğu, öğrenme merkezlerinin öğrencilerin sosyalleşmesini sağlaması (f= 8) nedeniyle olumlu bulmaktadırlar. Buna karşın bazı öğretmenler, sınıfın fiziki yapısı (f= 8), öğrenci sayısının fazla olması (f=8), öğrenme merkezi oluşturacak yeterli materyalin olmaması (f= 4) ve sınıfta yardımcı bir öğretmenin olamaması (f= 1) gibi nedenlerle öğrenme merkezlerinin etkili bir şekilde kullanılmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenme merkezleri ile ilgili ölçütlere ulaşılma durumuna ilişkin görüş ve önerilerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö₇: Serbest zaman saatinde merkezlerde daha çok vakit geçiriyorlar. Çocukların aslında en büyük en çok eğitim verilen ya da en çok sosyalleştirilen, sosyalliğin çok ön planda olduğu olunan zaman merkezlerdir.

Ö₄: Öğrenme merkezleri konusunda bu herhâlde bir yaklaşımdan falan alındı diye düşünüyorum. Çünkü Türkiye'de bu öğrenme merkezlerini programdaki gibi ayarlayacağımız hiçbir okul yok. En azından ilkokul bünyesinde bir okul yok.

Ö₁: Öğrenme merkezlerini devam ettiririm ama onlarda esneklik sağlanmasını isterim ya da o gün mesela öğretmen belki kitap merkezi değil de fen ve doğayı özellikle göstermek istiyor diyelim. O şekilde değiştirmesini falan söylerim. Yani bütün merkezleri her gün değil de dönüşümlü olarak ihtiyaca göre kullanmasını öneririm.

Tablo 11.

Öğretmenlerin Etkinlikler ile İlgili Ölçütlere Ulaşılma Durumuna İlişkin Görüş ve Önerileri

| Tema/Kod | f |
|---------------------------------------------------------------------|-----------|
| Etkinliklerin uygulanmasına ilişkin görüşler | 34 |
| Etkinliklere ilişkin ölçütlere ulaşılma nedenleri | 19 |
| Çocuğun düzeyine uygunluk | 7 |
| Basitten karmaşığa ilkesine uygunluk | 5 |
| Programın özel gereksinimli çocuklara etkinlik yapmayı desteklemesi | 3 |
| Programın esnek olmasının etkinlikleri uygulamayı kolaylaştırması | 2 |
| Etkinliklerin öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırması | 1 |
| Etkinliklerde çocukların zevk alması | 1 |
| Etkinliklere ilişkin ölçütlere ulaşılmama nedenleri | 10 |
| Öğrenci sayısının fazla olması | 5 |
| Yardımcı öğretmen olmaması | 2 |
| Farklı yaş grubunun aynı sınıfta olması | 1 |
| Zaman yetersizliği | 1 |
| Eski etkinliklerin uygulanması | 1 |
| Etkinliklere ilişkin ölçütlere ulaşılması için öneriler | 5 |
| Etkinlik kitabı oluşturulmalı | 1 |
| Özel eğitime yönelik örnek etkinlikler hazırlanmalı | 1 |
| Drama etkinlikleri eklenmeli | 1 |
| Öğrenci sayısı azaltılmalı | 1 |
| Öğretmenlere etkinlikleri uygulamaya yönelik eğitim verilmeli | 1 |

Tablo 11 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin çoğu, okul öncesi etkinliklerinin çocuğun düzeyine uygun olduğunu (f= 7), basitten karmaşığa ilkesine göre düzenlendiğini (f= 5), programın özel gereksinimli çocuklarla etkinlik yapmayı desteklediğini (f= 3) belirttiği görülmektedir. Buna karşın bazı öğretmenler, sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması (f= 5), yardımcı öğretmen olmaması (f= 2) gibi nedenlerden dolayı etkinliklerle ilgili ölçütlere ulaşmada sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, etkinlik kitabı oluşturulması (f= 1), özel eğitime yönelik

örnek etkinliklerin yapılması (f= 1) ve öğretmenlere etkinlikleri uygulamaya yönelik eğitim verilmesi (f= 1) durumunda etkinliklere ilişkin ölçütlere ulaşmanın daha kolay olacağını belirtilmişlerdir. Öğretmenlerin etkinlikler ile ilgili ölçütlere ulaşılma durumuna ilişkin görüş ve önerilerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö9: Önceden dersleri sıkıştıracağız diye uğraşırdık. Şimdi daha esnek olduğu için yapabildiğimiz kadar yapıyoruz. Çocukları da zorlamıyoruz. Çocuk anlamıyorsa ilgisini çekmiyorsa bırakma hakkımız var. Esnekliği bu yüzden güzel. Ama ilgisini çekiyorsa daha uzatabiliyoruz.

Ö7: Gün boyu bile kapsayabiliyor ve çocuk da doymuyor. Yeri geliyor onlar da zevk alıyor, biz de zevk alıyoruz. O esneklik bize bunu sağlıyor

Ö1: Sınıf mevcudumuz bayağı arttı. Öğleye kadar etkinlikler falan yaptırıyım derken zaman kalmıyor. Yardımcım çoğunlukla da olmuyor zaten. O yüzden hepsine ulaşmam zor oluyor ya da bir etkinlikle gün bitiyor.

Ö7: Çocuk sayısı az olsa programın uygulaması çok güzel çok zevkli arka arkasına pekiştirerek devam ettiği için de çok güzel oluyor.

Ö4: Program kitabıyla beraber bence bir örnek programa yönelik yani değişiklikleri göz önüne seren etkinlikler verilebilir, planlar verilebilir.

Tablo 12.

Öğretmenlerin Planlama ile İlgili Ölçütlere Ulaşılma Durumuna İlişkin Görüş ve Önerileri

| Tema/Kod | f |
|----------------------------------------------------------------------|-----------|
| Planlamaya ilişkin görüşler | 17 |
| Planlama ölçütlerine ulaşılma nedenleri | 11 |
| Hazır plan uygulanması | 3 |
| İş yükü | 1 |
| Hazır planların gözden geçirilmesi | 2 |
| Öğretmenin planının kendisinin yapması | 2 |
| Programın esnek plan yapmaya uygunluğu | 1 |
| Zümre planının uygulanması | 1 |
| Aylık planların olumlu etkisi | 1 |
| Planlama ölçütlerine ulaşılmama nedenleri | 3 |
| Bölgeye ve okula göre plan yapılamaması | 1 |
| Planları uygulamayı sağlayacak örnek etkinliklerin olmaması | 1 |
| Kazanımlara uygun olmayan planların kullanılması | 1 |
| Planlamaya ilişkin ölçütlere ulaşılmasını sağlayacak öneriler | 3 |
| Her bölgeye her okula göre plan yapılabilir | 1 |
| Aylık kılavuz kitaplar olmalı | 1 |
| Planlar rastgele değil, kazanımlara göre yapılmalı. | 1 |

Tablo 12'den okul öncesi öğretmenlerinin bazılarının hazır planı doğrudan (f= 3) veya gözden geçirerek (f= 2) kullandıkları, çok azının planını kendisinin (f= 2) hazırladığı anlaşılmaktadır. Hazır plan uygulayan öğretmenler iş yükü (f= 1) nedeniyle hazır planı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Programın esnek plan

yapmaya uygun olması (f= 1) nedeniyle planlama ölçütlerine genelde ulaşıldığı ifade edilmiştir. Buna karşın bazı öğretmenler her bölgeye ve okula göre plan yapılmadığını (f= 1), planları uygulamayı sağlayacak örnek etkinliklerin eksik olduğunu (f= 1) ve kazanımlara uygun olamayan planların kullanıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, rastgele değil kazanımlara göre plan yapılması (f= 1) durumunda planlamaya yönelik ölçütlere ulaşılabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin planlama ile ilgili ölçütlere ulaşılma durumuna ilişkin görüş ve önerilerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö1: İlk sene hepimiz yaptık. Çünkü o zaman gerçekten programı öğrendik. Şimdi açıkçası hazır planları kullanıyoruz şimdi doğruya doğru.

Ö10: Ben 20 küsur yıl plan yazdım. Buraya geldikten sonra müfettişler dedi ki hani bundan sonra siz bu işi yapıyorsunuz, hatta 25 yıl filan artık yazmayın, hazır plan kullanabilirsiniz. Ama hazır planda bana uygun olmayan şeyleri oradan çıkarıyorum, kendime uygun bir plan yapıyorum.

Ö2: Şu an bu planı yapabilecek, ben bunu çok güzel yapıyorum, kendim hazırlıyorum diyebilecek bir öğretmen duymadım.

Tablo 13.

Öğretmenlerin Aile Katılımı ile İlgili Ölçütlere Ulaşılma Durumuna İlişkin Görüş ve Önerileri

| Tema/Kod | f |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Aile katılımına ilişkin görüşler | 19 |
| Aile katılımına ilişkin ölçütlere ulaşılma nedenleri | 2 |
| Aile katılımının genelde sağlanması | 1 |
| Etkin katılımın sağlanması | 1 |
| Aile katılımına ilişkin ölçütlere ulaşılmama nedenleri | 17 |
| Aile katılımının okulun bulunduğu sosyo-ekonomik bölgeye göre değişmesi | 7 |
| Bazı velilerin katılmak istememesi | 6 |
| Veli katılımının yeterince sağlanamaması | 2 |
| Aile katılımına ilişkin ölçütlere ulaşılmasına yönelik öneriler | 1 |
| Aile katılımına devam edilmeli | 1 |

Tablo 13'te okul öncesi öğretmenlerinin bazıları, aile katılımının sağlandığını (f= 1) ve katılımın etkin bir şekilde gerçekleştiğini (f= 1) belirtmiştir. Buna karşın bazı öğretmenler, aile katılımının okulun bulunduğu sosyo-ekonomik bölgeye göre değiştiğini (f= 7), bazı velilerin katılmak istemediğini (f= 6), bu nedenle aile katılımında zorluklar yaşadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili ölçütlere ulaşılma durumuna ilişkin görüş ve önerilerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö6: Aile katılımı yapıyoruz. Sınıfa gelmesini mümkün olduğunca sağlıyoruz Yine de belli veliler geliyor.

Ö₉: Aile katılımlarıyla genelde meslek tanıtımı yapıyorlar.

Ö₅: Yetersizliği olan çocuklar zaten ailenin ilgisi yetersiz olanlar. Ben eve çalışma verdiğimde veya okuldaki çalışmayı gönderdiğimde genelde yanlış yapıyor.

Tablo 14.

Öğretmenlerin Değerlendirme ile İlgili Ölçütlere Ulaşılma Durumuna İlişkin Görüş ve Önerileri

| Tema/Kod | f |
|----------------------------------------------------------------------|-----------|
| Değerlendirmeye ilişkin görüşler | 22 |
| Değerlendirmedeki ölçütlere ulaşılmama nedenleri | 15 |
| Sınıfın kalabalık olmasının değerlendirmeyi zorlaştırması | 5 |
| Değerlendirme sürecinin çok zaman alması | 4 |
| Her gün değerlendirme yapılması | 1 |
| Velilerin gelişim raporlarını anlamaması | 1 |
| Öğretmenlerin ayrı yarı değerlendirmeye gerek olmadığını düşünmeleri | 1 |
| Öğretmenlerin değerlendirmenin verimli olmadığını düşünmeleri | 1 |
| Değerlendirmede sürekli benzer şeylerin yazılması | 1 |
| Değerlendirme için zaman kalmaması | 1 |
| Değerlendirmedeki ölçütlere ulaşılması için öneriler | 7 |
| Genel değerlendirme yapılmalı | 4 |
| Gün içi değerlendirmeye devam edilmeli | 1 |
| Özdeğerlendirme formu kullanılmalı | 1 |
| Değerlendirme formu olmalı | 1 |

Tablo 14’te okul öncesi öğretmenleri, sınıfın kalabalık olmasının değerlendirmeyi zorlaştırdığını (f= 5), değerlendirme sürecinin çok zaman aldığını (f= 4) belirtmişlerdir. Öğretmenler genel değerlendirme (f= 4) ve öz değerlendirme yapılması (f= 1), değerlendirme formu kullanılması (f= 1) ve gün içi değerlendirmelere devam edilmesi durumunda, değerlendirmeye ilişkin ölçütlere ulaşılabilirliğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin değerlendirme ile ilgili ölçütlere ulaşılma durumuna ilişkin görüş ve önerilerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö₁: Değerlendirme kısmı çok ayrıntılı olarak yazıyor. Her gün aynı şekilde hakkını vererek yapılamıyor. Çünkü bazen etkinlikler çok farklı değilse değişiklikler yapamıyoruz. Bu yüzden de aynı şeyleri yazmak zorunda kalabiliyoruz.

Ö₂: Her gün olunca (değerlendirme) gerçekten zor oluyor onları doldurmak. Biraz daha hafifletilebilir değerlendirme kısmı.

Ö₆: Değerlendirme yapmak gerekiyor ama düzeltilmedikten sonra o değerlendirmenin çok geri dönüşünü yapamıyorsak çok da yerini bulmuyor.

Ö₁₁: Planın arkasına bir form koyup tik atar gibi ben bugün bunu yaptım süresi yetti /yetmedi şeklinde işaretlese. Ben mesela bazen yazıyorum, ben bu etkinliği yapamadım. O etkinliği yapamayıpın da nedenini oraya yazarım.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçlar birlikte yorumlanarak sunulmuştur. Araştırmada okul öncesi eğitim programı ile okul öncesi eğitimin amaç ve ilkelerine ilişkin ölçütlerin çoğuna tamamen ulaşıldığı, okul öncesi eğitim süreçlerindeki rehberlik hizmetlerine ilişkin ölçütlere ise kısmen ulaşıldığı sonucuna varılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde de öğretmenlerin rehberliğe ilişkin ölçütlere tamamen ulaşılamadığı sonucuna varılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin rehberliğe ilişkin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin yetersiz olması, okuldaki rehber öğretmenlerden destek alamamaları ve rehber öğretmenlerin okul öncesi dönemde rehberlik hizmetleri konusunda yetersiz görülmesi rehberliğe ilişkin ölçütlere ulaşılamamasına neden olarak gösterilmiştir. Ayrıca okul öncesi ve rehber öğretmenlerin özel eğitim öğrencilerine rehberlik etme konusunda yetersiz oldukları da belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetleri ile ilgili eğitim verilmesi, rehber öğretmenlerin okul öncesi eğitime rehberlik desteği sunması ve okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlerle işbirliği yapması durumunda okul öncesi eğitim programının okul öncesi eğitimin amaç ve ilkelerine ilişkin ölçütlere tamamen ulaşmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada, okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara ilişkin ölçütlerin çoğuna büyük oranda ulaşıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de öğrencilerin bazı basit kazanımlara ulaşarak gelmeleri ve kazanımların farklı zamanlarda arka arkaya uygulama olanağının olması kazanımlara ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Bazı kazanımların öğrencilerin düzeyine (gelişim, basitten karmaşığa, kolaydan zora ilkelerine) uygun hazırlanmadığı ve sınıflarda farklı gelişim düzeyinde ve farklı sosyo-ekonomik ailelerden gelen öğrenciler için uygun olmadığı belirtilmiştir. Özellikle ilkokul ve ortaokul ana sınıflarında dört, beş ve altı yaş gruplarından öğrencilerin aynı sınıfta yer alması, öğrencilerin kazanımlara tamamen ulaşmasını olumsuz etkilemektedir. Kazanımlara ilişkin ölçütlere tam olarak ulaşabilmek için öğrenci düzeyine uygun olmayan kazanımların çıkarılması, değerler eğitimi, teknoloji kullanımı, insan haklarına saygı, bilimsel ve finansal okuryazarlık gibi kazanımların eklenmesi durumunda okul öncesi eğitim programının günün koşullarına uygun duruma getirilmesini sağlayabilir. Bunun yanında kazanımların yaş gruplarına göre düzenlenmesi durumunda, programın kazanımlarla ilgili ölçütlere tamamen ulaşmasına katkı sağlayacağı sonucuna da ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenleri öğrenme merkezlerine ilişkin ölçütlerin tamamına büyük oranda ulaşıldığını belirtmişlerdir. Öğrenme merkezlerinin öğrencilerin dikkatini çektiği ve toplumsallaşmasını sağladığı anlaşılmaktadır. Buna karşın bazı öğretmenler, sınıfların küçük, öğrenci sayısının fazla olması ve öğrenme merkezi için yeterli araç gereçlerin olmaması gibi nedenlerle öğrenme merkezlerine ilişkin ölçütlere ulaşılamadığını belirtmişlerdir. Benzer sonuçlar 2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili yapılan başka çalışmalarda da söz konusudur (Köksal vd. 2016; Pişgin-Çivik vd. 2015; Özsrkıntı vd. 2014). Bu durum araştırmanın yapıldığı ilkokul

ve ortaokullarda sınıfların küçük ve öğrenci sayısının fiziki koşullara göre fazla olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir. Ancak, 2016-2017 Millî Eğitim istatistikleri, öğrenci başına düşen birim alanı göstermemekle birlikte, Türkiye’de okul öncesi eğitimde derslik başına yaklaşık 19 öğrenci düştüğünü göstermektedir (MEB, 2017). Görüşmelerden elde edilen bulgular bu durumun öğretmenlerin öğrenme merkezleri ile ilgili olarak programın kendilerine tanıdığı esnekliğin farkında olmamalarından da kaynaklandığını göstermektedir. Okul öncesi eğitim programında, öğrenme merkezlerinin gereksinimlere göre dönüşümlü olarak kurulabileceği ve gerekirse programda yer alamayan başka merkezlerin de eklenebileceği belirtilmektedir (MEB, 2013). Pişgin-Çivik vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çoğu programın uygulanışı konusunda kendisini yeterli görürken, öğrenme merkezlerinin nasıl kurulacağını bilmemeleri nedeniyle eksikliklerinin olması ve öğretmenlerin çoğunun program tanıtım seminerlerine katılmalarına karşın seminerlerin içeriğini yeterli bulmalarına yönelik sonuçlarla ilişkili olabilir. Göle ve Temel (2015)’in program tanıtım seminerlerine katılan ve katılmayan öğretmenlerin nitelikli okul öncesi eğitim programının özellikleri ile ilgili görüşleri arasında farkın olmaması yönündeki bulguları da bu sonuçları desteklemektedir. Çalışmanın yapıldığı okulların bazıları kırsal ve sosyo-ekonomik olarak daha az gelişmiş bölgelerde olması nedeniyle öğrenme merkezleri için gerekli araç gereçlerin sağlanamaması bir başka neden olabilir.

Bu çalışmada okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin ölçütlerin çoğuna tamamen, bazılarında ise büyük oranda ulaşıldığı sonucuna varılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri, etkinliklerin çocuğun gelişim düzeyine, basitten karmaşığa gibi öğretim ilkelerine uygun yapılması ve programın esnek uygulamaya izin vermesinin ölçütlere tamamen ulaşmayı kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte etkinliklerin öğrencilerin güdülenmesini ve derse katılımını arttırdığını, bu nedenle öğrencilerin eğitimden zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Etkinlikler ile ilgili olarak en alt düzeyde ulaşılan ölçüt dış mekân etkinliklerine yer vermedir. Bu bulgu Pişgin-Çivik vd. (2015)’nin öğretmenlerin dış mekân etkinliklerine genelde haftada birkaç kez yer vermelerine dair bulguları ile örtüşmektedir. Bazı öğretmenler, sınıftaki öğrenci sayısının fazlalığı, sınıfta yardımcı öğretmen olmaması, zamanın yetersizliği, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin aynı sınıfta olması gibi nedenlerle etkinlikler ile ilgili ölçütlere tam olarak ulaşamadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, uygulama için rehber olabilecek etkinlik kitaplarının hazırlanmasını önermektedirler. Bununla birlikte öğretmenler bazı sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul öncesi eğitim yönetmeliği, okul öncesi eğitimde sınıf mevcudlarının 10-20 arası olabileceğini belirtmekle birlikte kimi durumlarda sınıf mevcudunun 25’e çıkarılabileceğini belirtmektedir (MEB, 2018). Bu nedenle sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılmasında hatta okul öncesi eğitim sınıflarında olabilecek azami öğrenci sayısının her çocuk için alanyazında belirlenen birim genişlik ve hacim göz önünde bulundurularak belirlenmesinde yarar görülmektedir.

Araştırmada okul öncesi eğitim programındaki planlamalara ilişkin çoğu ölçütlere tamamen, bazılarında ise büyük oranda ulaşıldığı belirlenmiştir. Okul öncesi

öğretmenleri programın esnekliğinden de yararlanarak hazır planları kullandıkları gibi kendi planlarını da kullandıklarını ve planlamaya ilişkin ölçütlere tamamen, buna karşın planların ailelerle paylaşılması standardına ise büyük oranda ulaşıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, kazanımlara uygun olamayan planların kullanılması nedeniyle planlama ölçütlerine tamamen ulaşamadığını ifade etmişlerdir. Ancak, öğretmenlerin hazır plan kullanmaları programın çocuk merkezilik anlayışının hayata geçirilmesini olumsuz etkileyen bir durumdur (Göle ve Temel, 2015). Bu sonuçlar, öğretmenlerin öğrencilerine göre planlarını kendilerinin hazırlamasının önemine dikkatlerinin çekilmesine gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Öğretmenler, aylık kılavuz kitapların oluşturulması ve herkesin rastgele değil kazanımlara göre plan yapması durumunda planlamaya yönelik ölçütlere tamamen ulaşılabilceğine yönelik önerileri bu anlamda çok değerlidir.

Öğretmenlerin çoğu, okul öncesi eğitim programındaki aile katılımına ilişkin ölçütlere tamamen, bir kısmı ise büyük oranda ulaşıldığını belirtmişlerdir. Buna karşın bazı öğretmenler, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklar nedeniyle aile katılımında zorluklar yaşadıklarını, ailelerin katılmak istememeleri nedeniyle aile katılımı ile ilgili ölçütlere tamamen ulaşamadığını belirtmişlerdir.

Değerlendirmeye ilişkin ölçütlere tamamen ulaşılmaktadır. Ancak bazı öğretmenler, sınıfın kalabalık olduğunu, değerlendirme sürecinin çok zaman aldığını, her gün değerlendirme yapılmasının zor olduğunu, velilerin gelişim raporlarını anlayamadığını, ayrıntılı değerlendirmenin verimli olmadığını düşünmektedirler. Öğretmenler önceden belirlenmiş değerlendirme formları ile genel değerlendirmelerin yapılması durumunda, değerlendirmeye ilişkin ölçütlere daha iyi ulaşılabilceğini düşünmektedirler.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda okul öncesi eğitim programı ile ilgili olarak bazı öneriler yapılabilir. Okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerindeki eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda okul öncesi dönem çocuğunu tanıyan ve okul öncesi öğretmeni ile işbirliği yapmaya hazır rehber öğretmenlerin görevlendirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Programda, bugünün okul öncesi dönem çocuklarının gelişim seviyelerinin altında olan öz bakım becerileri gibi ailede edinilen kazanımlar programdan çıkarılmalı, bunların yerine değerler eğitimi, insan hakları, teknoloji kullanımı, bilim okuryazarlığı, finansal okuryazarlık gibi çağın gereklerine yönelik kazanımların eklenmesine gereksinim duyulmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki ölçütleri belirlenerek okul öncesi öğrenme ortamları öğrenme merkezleri ve öğrenme materyalleri açısından her öğrenciye yetecek şekilde planlanmalıdır. Etkinliklerin uygulanması için öğrenci sayıları azaltılmalıdır. Değerlendirme daha yalın ve sonuçlarından yararlanılır hale getirilmelidir. Ailelerin katılımı okuldaki ve evdeki öğrenmelerin bir birini destekler bir anlayış çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.

Muğla merkez ilçesinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin yer alması ve nitel yöntemlerden yalnızca görüşme yönteminin kullanılması araştırmanın sınırlılıkları olarak görülebilir. Bu duruma yönelik olarak araştırmanın farklı illerde görev

yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerini kapsayan geniş örneklerde tekrarlanması ve programın ölçütlere ulaşma durumunu okul öncesi öğrenme ortamlarında uzun süreli gözlemler ile daha derinlemesine araştırılması da araştırmacılara önerilebilir.

Kaynakça

- AÇEV. (2017). *Türkiye'de 0-6 yaş çocuğun durumu*. <https://acev.org/wp-content/uploads/2017/11/Ilk6YilBilgiNotu.pdf> adresinden 21 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- Adams, D., Edie, D., Riley, D., Roach, M., ve Ittig, M. (2004). *What we know about pre-kindergarten outcomes for children: the top 10 findings from early childhood research*. <http://www.academia.edu/2603650/EarlyChildhood>
- ResearchDigestWhatWeKnowaboutPreKindergartenOutcomesforChildrenTheTop10 FindingsfromEarlyChildhood_Research adresinden 20 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term outcomes of early childhood programs. *The Future of Children*, 5(3), 25-50.
- Bekman, S., ve Gürlehel, C. F. (2005). *Doğru başlangıç: Türkiye'de okul öncesi eğitim*. İstanbul: TÜSİAD-T/2005-05/396). <http://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/333-dogru-baslangic-turkiyede-okul-oncesi-egitim> adresinden 20 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- Bertrand J. (2007). *Preschool programs: Effective curriculum. comments on kagan and kauerz and on schweinhart. in: tremblay re, barr rg, peters rdev, eds. encyclopedia on early childhood development [çevrimiçi]*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 1-7.
- Bondi, J., ve Wiles, J. (1998). *Curriculum development: A guide to practice*. Upper Saddle River New Jersey: Prentice Hall.
- Creswell, J. W., ve Plano-Clark, V. L. (2007). *Mixed methods reader*. California: Sage Publication.
- Creswell, J. W., ve Plano-Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Çev: A. Delice). Ankara. Anı yayıncılık. (2007)
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approche*. California: Sage Publication.
- Creswell, J. W., ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39 (3), 124 -130. DOI: 10.1207/s15430421tip3903.
- Çocuk, H. E., Yanpar Yelken, T., Aslantürk, E., ve Güçlü, M. (2013). Okul öncesi eğitim programı dil alanı ile ilgili etkinliklerin uygulanmasına ilişkin okul öncesi öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 305-320. DOI: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1740>.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme. Kuramdan uygulamaya* (25. Baskı). Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.

- Düşek, G., ve Dönmez, B. (2012). Türkiye’de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(1), 68-75.
- Edie, D., ve Schmid, D. (2007). *Brain development and early learning. A Policy brief publication of Wisconsin Council on Children and Families.*, https://larrycuban.files.wordpress.com/2013/04/brain_dev_and_early_learning.pdf. adresinden 12 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- ERG. (2016) *Eğitim izleme raporu 2015-2016*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi. http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_E%C4%B0R_2015-16.pdf. adresinden 16 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Ltd. Şti.
- García, J. L., Heckman, J., Leaf, D. E., ve Prados, M. (2017). *The long-term benefits of quality early childcare for disadvantaged mothers and their children*. <https://voxeu.org/article/long-term-benefits-quality-early-childcare> adresinden 12 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- Gelişli, Y., ve Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93.
- Göle, M. O., ve Temel, Z. F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 663-684. DOI: 10.17860/efd.25056.
- Heckman J. J. (2012). *The Heckman equation: Invest in early childhood development, reduce deficits, strengthen the economy*. https://heckmanequation.org/assets/2013/07/F_HeckmanDeficitPieceCUSTOM-Generic_052714-3-1.pdf. adresinden 06 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900-1902. http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Science_v312_2006.pdf. adresinden 12 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- Heckman, J. J. (2004). *Invest in the very young*. Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, ed. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [çevrimiçi]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. 1-2. <http://www.child-encyclopedia.com/documents/HeckmanANGxp.pdf> adresinden 13 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- Heckman, J. J., ve D. V., Masterov. 2007. The productivity argument for investing in young children. *Applied Economic Perspectives and Policy*, 29(3): 446-493.

- İş, A. (2017). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik algıları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kagıtcıbası, C., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N., ve Cemalcılar, Z. (2009). Continuing effects of early enrichment in adult life: The Turkish early enrichment project 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30 (6), 764–79.
- Kandır, A., Özbey, S., ve İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde program (1). Kuramsal temeler*. Morpa Kültür Yayınları
- Kandır, A., ve Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 451-458.
- Kaytaş, M. (2005). *Türkiye’de okul öncesi eğitimin fayda- maliyet analizi*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı yayını. https://acev.org/wp-content/uploads/2017/11/turkiyede_okuloncesi_egitiminin_fayda_maliyet_analizi.pdf adresinden 11 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- Kitta, S., ve Kapinga, O. S. (2015). Towards designing effective preschool education programmes in Tanzania: What can we learn from theories? *Journal of Education and Practice*, 6(5), 180-185.
- Köksal, O., Balaban-Dağal, A., ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 46, 379-394. DOI: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3395>.
- Knudsen, E. I. (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16(8),1412–1425.
- Lincoln, Y. S., ve Guba, G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publication.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooororam.pdf> adresinden 15 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2017). *Milli eğitim istatistikleri 2016-2017: Örgün eğitim*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf adresinden 1 Mart 2018 tarihide alınmıştır.
- MEB (2016). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen ön raporu: 4. ve 8. sınıflar*. http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden 7 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.

- MEB. (2018). Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486_.html. adresinden 1 Mart 2018 tarihinde alınmıştır.
- Meriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to desing and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- NAEYC. (2003). *Early childhood, curriculum, assessment and program evaluation*. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/pscape.pdf> adresinden 22 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- Naudeau, S. Kataoka, N., Valerio, A., Neuman, M. J., ve Elder, L. K. (2011). *Investing in young children: An early childhood development guide for policy dialogue and project preparation*. Washington D. C.: The World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2525/578760PUB0Inve11public10BOX0353783B.pdf?sequence=1&isAllowed=> adresinden 18 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- OECD. (2011a). *PISA in Focus: Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school?* <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5k9h362tpvxp-en.pdf?expires=1518078237&id=id&accname=guest&checksum=E6DB6A5C2B1E2F0DADCCA009B0A69BA8> adresinden 26 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- OECD. (2011b). *Investing in high-quality early childhood education and care (ECEC)*. <https://www.oecd.org/education/school/48980282.pdf> adresinden 18 Şubat 2018 alınmıştır.
- OECD. (2014). *PISA 2012 results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know?* <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> adresinden 8 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- OECD. (2007). Understanding the social outcomes of learning. <http://ul.fcpe.rueil.free.fr/IMG/pdf/9607061E.pdf>. adresinden 11 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- Oral, I., Yaşar, D., ve Tüzün, I. (2016). *Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu ve Öneriler*. ERG ve AÇEV ortak yayını. http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_HERKES-%C4%BOC%C4%B0N-esit-firsat-turkiyede-erken-cocukluk-egitiminin-durumu-ve-oneriler.web_.pdf. adresinden 5 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- Ornstein, A. C., ve Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (3th Edition). Boston: Allyn and Bacon.

- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 126-149.
- Özsırkıntı, D., Akay, C., ve Yılmaz-Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 313-331.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev: S. Çelik-F. Ö. Karataş.). Ankara: Pegem Akademi (2002).
- Paxson, C., ve Schady, N. (2007). Cognitive development among young children in Ecuador: The roles of wealth, health, and parenting. *Journal of Human Resources*, 42(1), 49–84.
- Pişgin-Çivik, S., Ünüvar, P., ve Soylu, B. (2014). Pre-school education teacher’s opinion about the implementation of 2013 pre-school education program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 693-698.
- Ruhm, C. J., ve Waldfogel, J. (2011). *Long-Term Effects of Early Childhood Care and Education* (Institute for the Study of Labor (IZA): DP No. 6149). Bonn: IZA. <http://ftp.iza.org/dp6149.pdf> adresinden 10 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Grabbe, Y., ve Barreau, S. (2007). *Summary report: Influences on children’s attainment and progress in key stage 2: Cognitive outcomes in year 5. Research Report RR828. Institute of Education, University of London.* https://www.ucl.ac.uk/ioe/research/pdf/Summary_Report__2007__Influences_on_childrens_attainment_and_progress_in_Key_Stage_2.pdf. adresinden 10 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- Samuelsson, I. P., ve Kaga, Y. (2008). Introduction: Education for sustainable development must start in early childhood. I. P. Samuelsson, ve Y.Kaga, (Ed.) *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (19-17). Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159355e.pdf>. adresinden 5 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-73.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Şahin, İ. (2008). Yeni ilköğretim birinci kademe fen ve teknoloji programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 177, 181-207.
- Tantekin Erden, F., ve Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve okul öncesinde ilköğretime geçiş süreci hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 481-502.

- Tashakkori C., ve Teddlie A. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. California: Sage Publication.
- Teddlie, C., ve Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- TEDMEM. (2017). *Güçlü bir başlangıç 2017: Erken çocukluk eğitimi ve bakımı*. <https://tedmem.org/download/guclu-bir-baslangic-2017-erken-cocukluk-egitimi-bakimi?wpdmdl=2320> adresinden 27 Kasım 2017 tarihinde alınmıştır.
- Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımların incelenmesi ve MEB okul öncesi programıyla karşılaştırılması. *International Journal of Field Education*, 1(2), 39-58.
- UNESCO. (2018). *Early childhood care and education*. <https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education> adresinden 5 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- Yazar, A. (2013). *Okul öncesi eğitim programının ilkokula hazırlık açısından etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yüksel, İ., ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme: Yaklaşımlar, modeller, standartlar*. Ankara: PEGEM Akademi.



Evaluation of the 2013 Pre-school Curriculum¹

| ARTICLE TYPE | Received Date | Accepted Date | Online First Date |
|------------------|---------------|---------------|-------------------|
| Research Article | 03.07.2018 | 04.21.2018 | 04.22.2018 |

Semra Tican Başaran ² and Özgür Ulubey ³
Muğla Sıtkı Koçman University

Abstract

This research aimed to evaluate the pre-school curriculum having been put into practice in 2013 in Turkey. This evaluation is based on the Provus's Discrepancy Evaluation Model. The present study employed explanatory sequential design, one of the mixed methods. The reason for the selection of this design is that it enables researchers to determine the extent to which the pre-school curriculum has accomplished the designated standards and to conduct in-depth analysis of this extent. The study group of the quantitative dimension of the study consists of 62 pre-school teachers who were available and volunteer to participate in the study, in the central province of the city of Muğla. The study group of the qualitative dimension of the study consists of 15 pre-school teachers. The quantitative data of the study were collected by using the pre-school curriculum evaluation questionnaire and the qualitative data were collected with a semi-structured interview form. The collected quantitative data were analyzed through descriptive analysis and the qualitative data were analyzed with the inductive content analysis. As a result of these analyses, it was concluded that according to the pre-school teachers, the pre-school curriculum has been able to reach the designated standards to a great extent; yet, in terms of the family participation, guidance and learning centers, the standards have not been met at the desired level.

Keywords: Pre-school education, pre-school curriculum, program evaluation, Provus' Discrepancy Model.

¹ This article was presented at the Vth International Congress on Curriculum and Instruction held on 26-28 October 2017.

² *Corresponding Author:* Assit. Prof. Phd., Faculty of Education, Department of Basic Education, E-mail: semrabasaran@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2734-7779>

³ Research Assistant Phd., Faculty of Education, Department of Curriculum and Instruction, E-mail: oulubey@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7672-1937>

Purpose and Significance

It is seen that the studies evaluating the pre-school curriculum lack of a holistic view or they are limited to teachers' opinions or student performance. In the present study, it is aimed to evaluate the pre-school curriculum, which was put into effect in Turkey in 2013, in a comprehensive manner on the basis of the Provus's Discrepancy Evaluation Model. Thus, it is intended to elicit the differences between the standards stipulated by the curriculum and the standards accomplished and to propose suggestions for the development of the curriculum in the future.

Method

The present study employed explanatory sequential design, one of the mixed methods. The explanatory sequential design was used since it enables researchers to determine the extent to which the pre-school curriculum has accomplished the designated standards and to conduct in-depth analysis of this extent. The evaluation was performed on the basis of the Provus' Discrepancy Evaluation Model. The study group of the quantitative dimension of the current study consists of 62 pre-school teachers who were available and volunteer from the total number of 79 pre-school teachers in the central province of the city of Muğla. The study group of the qualitative dimension of the study consists of 15 pre-school teachers. The quantitative data of the study were collected by using pre-school curriculum evaluation questionnaire and the qualitative data were collected by using a semi-structured interview form. Both questionnaire and interview form were developed by the researchers. The quantitative data were analyzed through descriptive analyses. The qualitative data were analyzed by means of the inductive content analysis. The reliability of the study was established by using strategies to enhance the credibility, transferability and confirmability.

Results

In the quantitative dimension of the study, it was concluded that the standards concerning the goals and principles of pre-school education, learning centers, parent participation and assessment have been met to a large extent; yet, some standards have not been satisfied at the desired level. The reasons for not having satisfactory standards have been found to be the poor physical facilities of classrooms, overcrowded classrooms whereas there is insufficient number of counselors and a lack of counseling services.

Discussion and Conclusions

In the present study, it was found that almost all of the standards set in the pre-school curriculum have been met and that some problems have been experienced in terms of meeting the standards set for learning centers, parent participation and counseling services. In the interviews conducted with the pre-school teachers, it was revealed that the standards concerning the counseling services have not been satisfied. The lack of pre-service and in-service trainings given to pre-school teachers and lack of necessary support from counselors in their school might have brought about this

failure. Moreover, it was also stated that pre-school teachers and counselors are inadequate in providing guidance to special education students. If in-service training is given to pre-school teachers and if counselors offer guidance services to pre-school teachers and they work in cooperation with them, then it can be possible to meet all the standards set in the pre-school curriculum.