



**ÇOCUK MERKEZLİ UYGULAMALAR İÇİN ÖĞRETMEN DESTEK
PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN
UYGULAMALARINA YANSIMASINA İLİŞKİN BİR EYLEM
ARAŞTIRMASI**

Seda Eskidemir Meral

**DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Seda
Soyadı : Eskidemir Meral
Bölümü : Temel Eğitim
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programının Okul Öncesi Öğretmenlerin Uygulamalarına Yansımaya İlişkin Bir Eylem Araştırması

İngilizce Adı : An Action Research on the Reflection of the Teacher Support Program for Child-Centered Practices on Preschool Teachers' Practices

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Seda ESKİDEMİR MERAL

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Seda Eskidemir Meral tarafından hazırlanan “Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programının Okul Öncesi Öğretmenlerin Uygulamalarına Yansımaya İlişkin Bir Eylem Araştırması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Gülen BARAN

Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Adalet KANDIR

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN

Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Neslihan AVCI

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 22/07/2022

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Çınar'a...

TEŞEKKÜR

Doktora sürecinin her aşamasında akademik bilgi ve deneyiminden yararlandığım, akademik özenini model aldığım, güler yüzü, anlayışı, ilgisi ve rehberliği ile bu zorlu süreci keyfili hale getiren, en ümitsizliğe kapıldığım noktalarda beni motive eden, farklı özelliklerimle beni kabul eden ve sevdiğini hissettiren değerli tez danışmanım Prof. Dr. Fatma Tezel Şahin'e tez çalışmamın da ötesinde gelişmeme ve öğrenmeme katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Değerli bilgi, tecrübe ve görüşleriyle tezimin şekillenmesinde büyük katkıları olan tez izleme komitemde yer alan sayın Prof. Dr. Adalet Kandır ve sayın Prof. Dr. Gülen Baran ve tez savunmamda yer alan sayın Prof. Dr. Neslihan Avcı ve sayın Prof. Dr. Aynur Bütün Ayhan hocalarıma katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleştiği tüm okullarda görev yapan öğretmenler ile okul yöneticilerine teşekkür ederim. Özellikle eğitim programının uygulandığı anaokulunda görev yapan değerli öğretmenlere gönüllü katılmanın çok daha üzerinde bir özveri göstererek çalışmalara gönülden katıldıkları ve çocuk merkezli eğitimin gerçekleştirilmesi hayalimi gerçeğe dönüştürdükleri için teşekkür ederim.

Öğretmenlik yaptığım dönemde -tam olarak bilmediğimden- çocuk merkezli eğitimi tüm boyutlarıyla uygulayamasam da çocukları bir birey olarak görerek yaklaştım, merak ettiklerine yönelik araştırmalar yapmalarını sağladım, eğitim ortamını çocuklarla beraber düzenledim, çocukların kendi planlarını ve değerlendirmelerini yapmalarına destek oldum. Ayrıca ödül ve cezaya yer vermedim, görev yaptığım okulda yapılan haftanın en temiz/en çok atık toplayan sınıfı gibi uygulamalara katılmayı reddettim. Çocuklara fırsat verildiğinde ve desteklendiğinde kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilecek potansiyellerinin ne kadar yüksek olduğunu fark ettim. Sınıfımdaki çocukların eğitim ortamında kendilerine seçme ve karar verme fırsatı verildiğinden ev ortamında da karar verme süreçlerine dahil olmak istediklerini ailelerden aldığım geri bildirimler sonucunda öğrendim. Okulda çocuk katılımının olduğu çocuk merkezli bir eğitim alınmasının evde de çocuk katılımına katkı

sunacağını düşündüm. Hem okul öncesi öğretmeni olarak görev yaptığım süreçlerde, hem de öğretim görevlisi iken yürüttüğüm uygulamalı dersler ve yaptığım araştırmalar için okul öncesi eğitim kurumlarında bulunduğum süreçlerde çocuk merkezli eğitimin uygulanması ile ilgili öğretmenlerin desteğe ihtiyacı olduğunu gözlemledim. Bu gözlemler çocuk merkezli eğitimle ilgili merakımı besledi ve yaptığım araştırmalarda da çocuk merkezli eğitimin çoğunlukla uygulanmadığını gördüğümünden çocuk merkezli uygulamaların nasıl geliştirebileceğine ilişkin fikirler ürettim. Öğretmenlerin -benim de öğretmenlik yaptığım dönemlerde tam bilmediğim gibi- çocuk merkezli eğitimin nasıl uygulanacağını tam olarak bilmemesinden dolayı çocuk merkezli eğitimi uygulayamıyor olabileceğini düşünerek bu çalışmayı yapmaya karar verdim. Çocukların birey olarak görüldüğü, saygı duyulduğu, tüm hakları gibi katılım hakkının da gözetildiği, içsel motivasyonla, kendi hızlarında ve tarzlarında öğrendiği, meraklarının ve öğrenme aşklarının beslendiği bir eğitim ortamının hayal olmadığı düşüncesine olan inançla bu çalışmaya başladım. Bu inancın oluşmasının ilk tohumlarını atan Hale hocama ve bu inancın gerçekleşmesine katkı sunan tüm çocuklara, ailelere ve öğretmenlere teşekkür ederim.

Doktora eğitimime yeni başladığım süreçte hayatı paylaşmaya da yeni başladığımız canım eşim Metin'e beni bir yıl boyunca her pazartesi 6:00 uçağına bırakıp, 23:30 uçağından alırken bir kez olsun söylenmediği, en yoğun ve stresli dönemlerimde destek olduğu için teşekkür ederim.

Canım Çınar'ım. Sen 9 aylıkken başladığım tez çalışmamı, 5 yaşını bitirdiğinde tamamlayabildim. Kimi zaman sana zaman ayırmam için camdan attığın belgelerim oldu, kimi zaman ise oyuncaklarını alıp masamın kenarında oturup oynadın. Bazen senin zamanından çaldığımı düşünüp üzüldüm, bazen -seni emzirmeye gelemediğimden- süttten şişmiş göğüslerimin acısını hissederek öğretmenlerle görüşmeler yaptığımda 'Burada ne işim var' diye düşündüm. En yorgun, en uykusuz günler ve gecelerimde bir gülüşünle bana enerji verdin. İyi ki varsın ve sen de sevdiğin işi yapma konusunda benim gibi ısrarcı olursun...

Canım annem, babam ve ablam. Hayatımın her alanında olduğu gibi doktora eğitimim sürecindeki emeklerinize birkaç cümle ile teşekkür etmek zor. İyi ki sizin çocuğunuz ve kardeşiniz olarak dünyaya gelmişim... Sizi çok seviyorum.

**ÇOCUK MERKEZLİ UYGULAMALAR İÇİN ÖĞRETMEN DESTEK
PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN
UYGULAMALARINA YANSIMASINA İLİŞKİN BİR EYLEM
ARAŞTIRMASI
(Doktora Tezi)**

**Seda Eskidemir Meral
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ağustos 2022**

ÖZ

Araştırma, Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı'nın okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli uygulamalarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimle ilgili görüşleri ile çocuk merkezli eğitimi planlama ve uygulama ile ilgili ihtiyaçlarının belirlenmesi de hedeflenmiştir. Araştırma karma yöntem eylem araştırması deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada üç ayrı çalışma grubu bulunmaktadır. Çalışma grubu I, Antalya ili Konyaaltı, Kepez ve Muratpaşa ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 7 anaokulu ve 6 anasınıfında olmak üzere 13 farklı okulda görev yapmakta olan 100 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu II, Çalışma grubu I'deki çocuk merkezli eğitimi uygulama ile ilgili problem yaşadığını, desteğe ihtiyaç duyduğunu ve eğitime katılmayı istediğini ifade eden öğretmenler arasından konuya ilişkin daha detaylı ve derinlemesine bilgi almak amacıyla seçilen 22 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu III, Konyaaltı ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız bir anaokulunda görev yapan ve eğitim programına katılmaya gönüllü olduğunu ifade eden 8 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, Genel Bilgi Formu, Görüşme Formu-1, Görüşme Formu-2, Görüşme Formu-3, Program Değerlendirme Formu ve Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formlarından elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formundan elde edilen verilerin analizi için tekrarlayan ölçümler için ANOVA ve Friedman iki yönlü ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin çocuk

merkezli eğitim hakkında bilgi düzeylerinin iyi olduğu ancak uygulama konusunda problem yaşadıkları ve desteğe ihtiyaç duydukları bulunmuştur. Öğretmenlerin en çok; çocukların bireysel farklılıkları/ ilgi alanlarının farklı olmasından, sınıf mevcudunun fazla olmasından, sınıfın küçük olmasından/uygun olmamasından ve malzeme/materyal eksikliğinden dolayı çocuk merkezli eğitimi uygulamada problem yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin en çok eğitim, fiziki ortam/materyal ve personel desteği almak istedikleri belirlenmiştir. Yapılan gözlemler ve görüşmelerden elde edilen bulgular sonucunda 12 hafta boyunca uygulanan Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı'nın okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli uygulamalarını olumlu etkilediği bulunmuştur. Programın en çok çocuk katılımına, eğitim ortamının düzenlenmesine, davranış yönetimine, etkinliklerin planlaması ve uygulanmasına katkı sağladığı görülmüştür. Uygulamadan 4 hafta sonra yapılan izleme ölçümlerinde de programın etkisinin devam ettiği bulunmuştur. Öğretmenler programı; öğrenme merkezlerini düzenleyerek, ödül ceza ve övgüye yer vermeyerek, çocukları günü planlama, uygulama, değerlendirme ve sınıfı düzenlemeye dahil ederek uygulamaya geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler programın kendilerine, yetişkin denetimini azaltmada, çocuklara söz hakkı vermede, bilgilerini yenilemede katkı sağladığını ifade ederken; sınıflarındaki çocukların da program sonrasında özgüvenlerinin ve içsel motivasyonlarının arttığını, daha bağımsız olduklarını, okula daha sevecek geldiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı programla ilgili olumlu görüş bildirerek programın beklentilerini karşıladığını, programı keyifli bulduklarını, programın uygulamalı ve detaylı bir içeriğe sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi dönem, çocuk merkezli eğitim, çocuk merkezli, okul öncesi öğretmeni, eylem araştırması
Sayfa Adedi : 218
Danışman : Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

**AN ACTION RESEARCH ON THE REFLECTION OF THE
TEACHER SUPPORT PROGRAM FOR CHILD-CENTERED
PRACTICES ON PRESCHOOL TEACHERS' PRACTICES**

(Ph. D Thesis)

Seda Eskidemir Meral

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

August 2022

ABSTRACT

The research was conducted to examine the effect of the Teacher Support Program for Child-Centered Practices on the child-centered practices of preschool teachers. In line with this main purpose, it is also aimed to determine the opinions of teachers about child-centered education and their needs regarding child-centered education planning and implementation. The research was carried out in the mixed method action research pattern. There are three separate study groups in the study. Study group I consists of 100 pre-school teachers working in 13 different schools, including 7 independent kindergartens and 6 kindergartens affiliated to the Ministry of National Education, in Konyaaltı, Kepez and Muratpaşa districts of Antalya province. Study group II consists of 22 pre-school teachers selected in order to get more detailed and in-depth information on the subject among the teachers in Study group I, who stated that they had problems with the implementation of child-centered education, needed support and wanted to participate in the education. Study group III consists of 8 pre-school teachers working in an independent kindergarten affiliated to the Ministry of National Education in Konyaaltı district and expressing their willingness to participate in the education program. The data of the research were collected through General Information Form, Interview Form-1, Interview Form-2, Interview Form-3, Program Evaluation Form and Child-Centered Education Observation Form. The data obtained from the interview forms were analyzed with the content analysis method. For the analysis of the data obtained from the Child-Centered Education Observation Form, ANOVA for repeated measures and Friedman two-way ANOVA were used. As a result of the research, it was found that the teachers' knowledge level about child-centered education was good, but they had problems in practice and needed support. It was seen that the

teachers mostly stated that they had problems in applying child-centered education due to the individual differences/interests of the children, the crowded classes, the small/inappropriateness of the class, and the lack of materials/equipments. It has been determined that teachers mostly want to receive education, physical environment/material and personnel support. As a result of the findings obtained from the observations and interviews, it was found that the Teacher Support Program for Child-Centered Practices, which was implemented for 12 weeks, positively affected the child-centered practices of preschool teachers. It has been observed that the program mostly contributes to the participation of children, organization of the educational environment, behavior management, planning and implementation of activities. It was found that the effect of the program continued in the follow-up measurements made 4 weeks after the application. Teachers stated that they put into the program by organizing learning centers, avoiding rewards, punishments and praise, and involving children in planning the day, applying, evaluating and organizing the classroom. While teachers stated that the program contributed to reducing adult supervision, giving children a voice and renewing their knowledge; they also indicated that the self-confidence and intrinsic motivation of the children increased after the program, they became more independent, and they came to school more willingly. All of the teachers expressed positive opinions about the program and stated that the it met their expectations, that they found the program enjoyable, and that it had a practical and detailed content.

Key Words : Preschool period, child-centered education, child- centered,
preschool teacher, action research
Page Number : 218
Supervisor : Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xx
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
BÖLÜM II.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE	9

2.1. Çocuk Merkezli Eğitim.....	9
2.2. Çocuk Merkezli Eğitimin Felsefi Temelleri.....	11
2.3. Çocuk Merkezli Eğitimin Temel Özellikleri.....	14
2.4. Çocuk Merkezli Eğitimin İlkeleri.....	16
2.5. Çocuk Merkezli Eğitimde Çocuğa Bakış	21
2.6. Çocuk Merkezli Eğitimde Öğretmenin Rolü.....	22
2.7. Çocuk Merkezli Eğitimde Eğitim Ortamı.....	24
2.8. Çocuk Merkezli Eğitimde Aile.....	27
2.9. Çocuk Merkezli Eğitimde Değerlendirme	29
2.10. Yapılan Araştırmalar.....	31
2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	31
2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	43
BÖLÜM III	51
YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.2. Çalışma Grubu	54
3.3. Veri Toplama Araçları	60
3.3.1. Genel Bilgi Formu.....	61
3.3.2. Görüşme Formu-1.....	61
3.3.3. Görüşme Formu-2.....	61
3.3.4. Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu.....	62
3.3.5. Görüşme Formu-3.....	63
3.3.6. Program Değerlendirme Formu.....	64
3.4. Veri Toplama Süreci	64
3.4.1. Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programının Hazırlanması	64

3.4.1.1. Eğitim Programında Yer Alan Konular.....	69
3.4.1.2. Eğitim Programında Uygulanan Yöntem ve Teknikler.....	70
3.4.1.3. Eğitim Programında Kullanılan Materyaller	70
3.4.2. Ön Ölçümlerin Uygulanması	71
3.4.3. Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programının Uygulanması.....	73
3.4.4. Son Ölçümlerin Uygulanması	78
3.4.5. İzlem Ölçümlerin Uygulanması.....	79
3.5. Verilerin Analizi	79
BÖLÜM IV.....	83
BULGULAR VE YORUM	83
4.1. Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitimle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular	84
4.2. Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitimi Planlama ve Uygulama İle İlgili İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular	97
4.3. Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı Öncesi ve Sonrasında Çocuk Merkezli Uygulamalarına İlişkin Gözlem ve Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	102
4.3.1. Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesi ve Sonrasında Çocuk Merkezli Uygulamalarına İlişkin Gözlemlere Yönelik Bulgular.....	102
4.3.2. Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesi ve Sonrasında Çocuk Merkezli Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	118
4.4. Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular	144
BÖLÜM V	153
SONUÇ VE TARTIŞMA	153
BÖLÜM VI.....	185

ÖNERİLER.....	185
KAYNAKLAR.....	187
EKLER	217
EK-1. Milli Eğitim Müdürlüğü Tarafından Verilen Araştırma İzin Yazısı.....	218



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Çalışma Grubu I'deki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri</i>	55
Tablo 2. <i>Çalışma Grubu II'deki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri</i>	57
Tablo 3. <i>Çalışma Grubu III 'deki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri</i>	59
Tablo 4. <i>Çalışma Grubu III'teki Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler</i>	60
Tablo 5. <i>Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formunda Yer Alan Kategoriler ve Madde Sayıları</i>	63
Tablo 6. <i>Çalışma Grubu I'deki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitimle İlgili Bilgi Sahibi Olma Durumu</i>	84
Tablo 7. <i>Çalışma Grubu I'deki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitimi Uygulama Durumu</i>	87
Tablo 8. <i>Çalışma Grubu I'deki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitimle İlgili Problem Yaşama Durumu</i>	89
Tablo 9. <i>Çalışma Grubu I'deki Çocuk Merkezli Eğitimi Uygulama ile İlgili Problem Yaşadığını İfade Eden Öğretmenlerin Yaşadıkları Problemler</i>	90
Tablo 10. <i>Çalışma Grubu I'deki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitimi Uygulama ile ilgili Desteğe İhtiyaç Duyma Durumları</i>	94
Tablo 11. <i>Çalışma Grubu I'deki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı'na Katılmayı İsteme Durumları</i>	96
Tablo 12. <i>Çalışma Grubu II'deki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitimle İlgili Nasıl Bir Eğitime İhtiyaç Duyduklarına Yönelik Görüşleri</i>	98
Tablo 13. <i>Çalışma Grubu II'deki Öğretmenlerin Eğitim Programında Yer Almasını İstedikleri Konular</i>	101

Tablo 14. Çalışma Grubu III'teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu 'Çocukların İhtiyaçları/Bağımsızlıkları ve Çocuk Katılımı' Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	103
Tablo 15. Çalışma Grubu III'teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu 'Çocukların İhtiyaçları, Bağımsızlıkları ve Çocuk Katılımı' Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tekrarlayan Ölçümler İçin ANOVA Analizi Sonuçları	104
Tablo 16. Çalışma Grubu III'teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu 'Öğretmenin Rolü' Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	105
Tablo 17. Çalışma Grubu III'teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu 'Öğretmenin Rolü' Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tekrarlayan Ölçümler İçin ANOVA Analizi Sonuçları	106
Tablo 18. Çalışma Grubu III'teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu 'Eğitim Ortamının Düzenlemesi' Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	107
Tablo 19. Çalışma Grubu III'teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu 'Eğitim Ortamının Düzenlemesi' Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tekrarlayan Ölçümler İçin ANOVA Analizi Sonuçları.....	107
Tablo 20. Çalışma Grubu III'teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu 'İlişkiler/Çocukla İletişim' Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman İki Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	109
Tablo 21. Çalışma Grubu III'teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu 'Davranış Yönetimi' Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	110
Tablo 22. Çalışma Grubu III'teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu 'Davranış Yönetimi' Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamalarına İlişkin Tekrarlayan Ölçümler İçin ANOVA Analizi Sonuçları	111

Tablo 23. Çalışma Grubu III'teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu 'Etkinliklerin Planlanması ve Uygulanması' Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	112
Tablo 24. Çalışma Grubu III'teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu 'Etkinliklerin Planlanması ve Uygulanması' Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamalarına İlişkin Tekrarlayan Ölçümler İçin ANOVA Analizi Sonuçları.....	113
Tablo 25. Çalışma Grubu III'teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu 'Aile Katılımı' Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman İki Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	114
Tablo 26. Çalışma Grubu III'teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu 'Değerlendirme' Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman İki Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	115
Tablo 27. Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Planlamada Dikkat Ettikleri Unsurlara Yönelik Görüşleri.....	118
Tablo 28. Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Uygulamada Dikkat Ettikleri Unsurlara Yönelik Görüşleri.....	121
Tablo 29. Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Çocukların Fikirlerine Yer Verme Durumlarına Yönelik Görüşleri.....	124
Tablo 30. Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Sınıfta Kimin Karar Verdiğine Yönelik Görüşleri.....	125
Tablo 31. Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Öğretmen Rollerine Yönelik Görüşleri.....	127

Tablo 32. Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Sınıflarında Bir Problem Yaşadıklarında Ne Yaptıklarına Yönelik Görüşleri	129
Tablo 33. Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Sınıflarında Cezaya Yer Verme Durumlarına Yönelik Görüşleri	130
Tablo 34. Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Sınıflarında Ödül ve Övgüye Yer Verme Durumlarına Yönelik Görüşleri	132
Tablo 35. Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Eğitim Ortamının Düzenlenmesinde Önem Verdikleri Unsurlara Yönelik Görüşleri.....	135
Tablo 36. Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Eğitim Ortamını Hangi Aralıklarla Düzenlediklerine Yönelik Görüşleri.....	137
Tablo 37. Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Yapılan Çalışmalar ve Etkinlikleri Değerlendirmek İçin Yaptıklarına Yönelik Görüşler	139
Tablo 38. Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Aile Katılım Çalışmalarına Yer Verme Durumu ve Yaptıkları Aile Katılım Çalışmaları	141
Tablo 39. Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Kendilerini Çocuk Merkezli/Öğretmen Merkezli Görme Yönelik Görüşleri	143
Tablo 40. Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Programın Beklentilerini Karşılmasına Yönelik Görüşleri	145
Tablo 41. Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Öğrendiklerini Uygulamaya Nasıl Yansıtıklarına Yönelik Görüşleri	146
Tablo 42. Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Programın Kendilerine Neler Kazandırdığına Yönelik Görüşleri	147

Tablo 43. <i>Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Programın Çocuklara Neler Kazandırdığına Yönelik Görüşleri</i>	148
Tablo 44. <i>Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Programa Yönelik Genel Görüş ve Önerileri</i>	150



ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.* Diyalektik eylem araştırması sarmalı.....53
- Şekil 2.* Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programına temel olan kuram, yaklaşım ve ilkeler..... 66
- Şekil 3.* Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formu 'çocukların ihtiyaçları, bağımsızlıkları ve çocuk katılımı' kategorisi ön ölçüm-son ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları 103
- Şekil 4.* Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formu 'öğretmenin rolü' kategorisi ön ölçüm-son ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları 105
- Şekil 5.* Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formu 'eğitim ortamının düzenlemesi' kategorisi ön ölçüm-son ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları 107
- Şekil 6.* Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formu 'ilişkiler/çocukla iletişim' kategorisi ön ölçüm-son ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları 109
- Şekil 7.* Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formu 'davranış yönetimi' kategorisi ön ölçüm-son ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları 110
- Şekil 8.* Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formu 'etkinliklerin planlanması ve uygulanması' kategorisi ön ölçüm-son ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları..... 112
- Şekil 9.* Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formu 'aile katılımı' kategorisi ön ölçüm-son ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları 114
- Şekil 10.* Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formu 'değerlendirme' kategorisi ön ölçüm-son ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları .. 115

Şekil 11. Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formunda yer alan kategorilere göre ön ölçüm-son ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları 117



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

APA	Amerikan Psikoloji Derneği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NAEYC	Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Derneği



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Küçük çocukların öğrenmesinde en iyi ve en uygun yaklaşım olduğu savunulan (Ryan, 1998) çocuk merkezli eğitimin felsefi temelleri Jean-Jacques Rousseau ile başlar (Israsena, 2007). Rousseau'ya (2008) göre çocuğun özü doğuştan iyidir. Çocuk kendisi olarak önemlidir ve çocuğun aktif bir ruhu olduğu kabul edilmelidir. Çocuk düşünme ve öğrenmede yetişkinden farklı bir yapıya sahiptir. Çocukların yeteneklerini ortaya çıkarmaları ve olmak istedikleri şeyi olmaları için özgür bırakılmaları gerekir (Rousseau, 2008). Rousseau'nun bu görüşlerinin çocuk merkezli yaklaşımın doğuşuna öncülük ettiği söylenebilir. “Çocuk merkezlilik” teriminin ise ilk kez Friedrich Froebel tarafından “Çocukluk döneminde çocukla ve çocuğun yaşantısıyla ilişkide olan her şeyin merkezinde çocuk yer almalıdır” ifadesi ile ortaya çıktığı belirtilmektedir (Chung & Walsh, 2000). Rousseau ve Froebel'in yanı sıra Johann Pestalozzi, Maria Montessori, Susan Isaacs, John Dewey, Jean Piaget gibi pek çok düşünür ve eğitimci de çocuk merkezli eğitimi savunmaktadır. Bu eğitimci ve düşünürlerin çocuk merkezli eğitimle ilgili çeşitli görüşleri bulunmasına rağmen, çocuk merkezli eğitime dair tüm görüşler; çocuğun ilgisi, ihtiyacı, gelişimsel düzeyinin önemi noktasında birleşmektedir (Burman, 2008). Çünkü çocuk merkezli eğitim çocuğun ilgisi ve ihtiyaçlarıyla başlar (Ryan, 1998). Çocuk merkezli eğitimde, eğitimle ilgili her türlü ayrıntı çocuğun etrafında döner, her düzenleme çocuğa göre ve çocukla birlikte çocuğun kendi öğrenmesini gerçekleştirebileceği şekilde yapılır. Çocuğa öğrenmek istediklerini seçme hak ve özgürlüğü verildiği gibi kendisine en uygun yöntemlerle öğrenme etkinliğine katılmasına da olanak sağlanır (Oktay, 2005). Çocuk merkezli eğitimin amacı, çocuğun yetişkinlerin istediğine göre değil, kendi doğasına göre öğrenmesini sağlamaktır (Gür, 2006). Çocuk merkezli eğitim yalnızca çocukluk dönemine

saygı duymak demek değildir, her çocuğa ve onların farklılıklarına tek tek saygı duymak demektir (Darling, 1988). Her çocuk birbirinden farklı ayırt edici özelliklere sahiptir ve tektir. Çocuk merkezli eğitimde çocukların bu ayırt edici özellikleri ve bireysellikleri dikkate alınmalıdır. Bu bireysel farklılıklar; onların duygusal durumlarını, öğrenme hızlarını, gelişim düzeylerini, yeteneklerini, ihtiyaçlarını, akademik ve akademik olmayan özelliklerini kapsamaktadır. Çocuğun kendini geliştirmesi ve öğrenmesi için eğitimde bu farklılıklara dikkat edilerek gerekli değişikliklerin yapılması ve seçeneklerin sunulması gerekir (McCombs & Whisler, 1997). Çocuk merkezli eğitimde öğrenmenin içeriği çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre oluşturulduğundan standart bir içerikten de söz edilemez. Farklı çocukların farklı öğrenme stillerine göre farklı yöntem ve teknikler kullanılması gerekir (Oktay, 2004). Çocuk merkezli eğitimde, çocuk kendi öğrenmesinden sorumludur ve kendisine sunulan özel çevre olanaklarıyla bilgiyi kendisi yapılandırır (Kaya, 2012). Öğretmenin rolü, çocukların keşfetmeleri için çevreyi hazırlamak, çocuklara en üst düzeyde seçme özgürlüğü yapabilmeleri için olanak sağlamak ve çocukların etkinliklerine müdahale etmemektir (Winsler & Carlton, 2003). Öğretmenlerin kendi standartlarına göre çocuğa müdahalesi çocuğun doğasını bozmaktır; bundan dolayı her türlü eğitim çocuğun doğal gelişimini izlemelidir ve ona uygun olmalıdır (Gür, 2006).

Eğitimin merkezi olan çocuğun gelişimine, doğasına ve ihtiyaçlarına ters düşen ya da ayak uyduramayan eğitim planlamalarının uzun dönemde geçersiz olmaları ifade edilmektedir (Oğuzkan & Oral, 2003). Çocuğun başlattığı öğrenme etkinliklerine dayanan, çocuk merkezli programlar ise çocukların hem kısa vadede hem de uzun vadede çocuğun akademik becerilerine ve sosyal gelişimine katkı sağlar. Öğretmen tarafından başlatılan etkinlikler sadece kısa vadede çocukların akademik becerilerine katkı sağlar (Schweinhart, 1997).

Çocuk merkezli eğitimin uygulandığı Montessori, High Scope, Reggio Emilia, Head Start gibi alternatif yaklaşımların, geleneksel eğitimin uygulandığı öğretmen merkezli uygulamalara göre çocukların dil gelişimleri (Kayılı, Koçyiğit & Erbay, 2009; Kefi, 1999), bilişsel gelişimleri (Hong, Shaffer & Han, 2017) motor becerileri (Beken, 2009), kavram edinimleri (Aral, Yıldız Bıçakçı, Yurteri Tiryaki, Çetin Sultanoğlu & Şahin, 2015), sosyal becerileri (Koçyiğit & Kayılı, 2008; Schweinhart & Weikart, 1997; Schweinhart, 2013) ve yaratıcılıklarının (Akar Gençer & Gönen, 2015; Denervaud, Knebel, Haggmann & Gentaz, 2019) desteklenmesinde daha etkili olduğunu ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır.

Çocuk merkezli eğitimin uygulandığı erken çocukluk sınıflarındaki çocukların geleneksel, didaktik ve öğretmen merkezli sınıflardaki çocuklara göre okula karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları (Valeski & Stipek, 2001), daha motive oldukları, okulu daha fazla sevdikleri, okulla ilgili daha az endişe duydukları (Stipek, Feiler, Daniels & Milburn, 1995), okul ve öğrenmeyle ilgili işlerle daha ilgili oldukları ve öğrenmeye daha çok değer verdikleri (Daniels, Kalkman & McCombs, 2001) görülmüştür.

Çocuk merkezli eğitimin çocukların gelişimine sağladığı katkının yanı sıra öğretmenlerin çalışma atmosferine ve işe dayalı iyi oluşlarına da katkı sağladığı söylenebilir. Hur, Jeon ve Buettner (2016) tarafından yapılan araştırmada çocuk merkezli inancıya sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin iş streslerinin daha az olduğunu, mesleki tatminlerinin ve meslektaşlarıyla olan dayanışmalarının daha fazla olduğu bulunmuştur.

Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının özellikleri incelendiğinde Türkiye’de hazırlanmış ilk merkezi okul öncesi eğitim programı olan 1994 Okul Öncesi Eğitim Programı’ndan günümüzde kullanılmakta olan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına kadar çocuk merkezliliğin hakim olduğu görülmektedir (MEB, 1994; MEB, 2002; MEB, 2006; MEB, 2013). Eğitim programlarının temel özelliklerinden çocuk merkezlilik şu şekilde açıklanmıştır:

Öğretmenlerin, öğrenme sürecinde çocukların plan yapmalarına, uygulamalarına, düzenlemelerine, sorgulamalarına, araştırmalarına, tartışmalarına ve üretmelerine mümkün olduğu kadar çok olanak tanımaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra çocuğun etkinliklere aktif katılması, eğitim ortamlarında yapacağı etkinlikleri ve oynayacağı materyalleri seçmesi için özgürlük tanınması gerekir (MEB, 2013, s.14). Çocuk merkezli bir programda öğretmenler; çocuğun gelişiminin sürekli olduğunu, belli yönler izlediğini, belli evrelerden oluştuğunu ve evrelerin birbiriyle ilişkili olduğunu, bu evrelerin basitten karmaşığa doğru bir sıra izlediğini, gelişim hızının her yaşta farklı olduğunu ve gelişimde kritik dönemler olduğunu da göz önünde bulundurmalıdır. Öğretmenler çocukların kendi ilgi alanlarının farkına varmalarına ve yeni beceriler geliştirmelerine olanak tanımalıdır. Bunun yanı sıra ilgi ve motivasyonları birbirinden farklı olan çocukların bireysel özellikleri de göz önünde bulundurularak onlara seçenekler sunulmalıdır. Çocuklara hazır ortamlar ya da süreçler sunmak, onları sürekli yönlendirmek bu programın temel anlayışı ile çelişmektedir. Öğretmenlerin, planlarını hazırlarken kullanacakları ifade biçiminden başlayarak tüm öğrenme sürecinde bu çocuk merkezli anlayışı benimsemeleri gerekmektedir (MEB, 2006, s. 13).

Ülkemizde okul öncesi eğitim programları gibi diğer branşlarda ve eğitim seviyelerinde yer alan programlarda da çocuk merkezli eğitim özelliği görülmektedir. Ancak uzun yıllardır Türkiye’de eğitimin geleneksel (öğretmen merkezli) eğitim anlayışı içerisinde sürdürüldüğünün bilinen bir gerçek olduğu ifade edilmektedir (Erbil, Demirezen, Terzi, Eroğlu, Erdoğan & İbiş, 2003). Programlar çocuk merkezli olmasına rağmen çocuk merkezli eğitimin yaygınlaşması ve uygulanmasını engelleyen etkenler bulunmaktadır. Bu etkenlerin başında ise mevcut öğretmenlerin çoğunun geleneksel eğitime ve onun

dayandığı felsefi akımlara bağlılığı ve öğretmenlerin içinde yetişmiş olduğu mevcut eğitim sistemini kanıksamış olmaları gelmektedir (Öztürk, 2004). Okul öncesi öğretmenleri çocuk merkezli eğitimin uygulanmasında önemli bir faktördür çünkü çocuk merkezli bir programın uygulanmasında aktif bir role sahiptirler (Bulut, 2008). Bu nedenle çocuk merkezli uygulamaların gerçekleşmesi için öncelikle okul öncesi öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve uygulamalarının geliştirilmesinin gerektiği düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim programları çocuk merkezli olmasına rağmen hem yurt içinde yapılmış araştırmalarda (Eskidemir & Koçer, 2012; Kaya, 2012; Sak, 2013), hem de yurt dışında yapılmış araştırmalarda (Kwon, 2004; Lee & Tseng, 2008; Winsler & Carlton, 2003) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli eğitimle ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıkları, uygulamalarının tam anlamıyla çocuk merkezli olmadığı, çocuk merkezli olamamalarının gerekçesi olarak çocuk merkezli eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarını sundukları (Sak, 2013) ve özellikle pratik stratejiler konusunda çocuk merkezli eğitimle ilgili eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri (An & Reigeluth, 2011) bulunmuştur. Bu çalışmalarda, öğretmenlerin uygulamalarının çocuk merkezli olmaması ve çocuk merkezli eğitimle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları sorunun giderilmesi için çocuk merkezli eğitimle ilgili hizmet içi eğitimler verilmesi (Eskidemir & Koçer, 2012; Sak, 2013), öğretmenlerin çocuk merkezli uygulamalarını geliştirmeye yönelik eylem araştırmalarının yapılması (Kaya, 2012) önerilmiştir.

Sonuç olarak, çocuk merkezli eğitimin; çocukların gelişimine, okula yönelik olumlu algılarına, okul öncesi öğretmenlerinin çalışma atmosferine sağladığı katkıyı ortaya koyan araştırmalar ile okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarının tam anlamıyla çocuk merkezli olmadığını, öğretmenlerin bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koyan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın yapılmasının gerekli olduğu düşünülmüştür.

Bu noktadan hareketle “Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı’nın okul öncesi öğretmenlerin çocuk merkezli uygulamalarına etkisi bulunmakta mıdır?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı'nın okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli uygulamalarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimle ilgili görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimi planlama ve uygulama ile ilgili ihtiyaçları nelerdir?
3. Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı öncesi ve sonrasında çocuk merkezli uygulamalarına ilişkin gözlemler ve öğretmen görüşleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuk merkezlilik hem çocuğun öğrenmesi ve gelişimi için en etkili ve en uygun yaklaşım hem de kaliteli eğitim programlarının ana özelliğidir (Lee & Tseng, 2008; Ryan, 1998). Çocuk merkezlilik Türkiye'deki okul öncesi eğitim programlarının özelliklerinden biri olmasına rağmen bu özellik eğitim ortamlarında tam anlamıyla uygulanamamaktadır (Erbil, Demirezen, Terzi, Eroğlu, Erdoğan & İbiş, 2003). Bu nedenle bu çalışmada uygulanacak olan Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programının okul öncesi eğitim programının çocuk merkezli olarak uygulanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çocuk merkezli eğitim sürecinde çocukların görüş ve düşüncelerinin sorgulaması ve dikkate alınması gerekir. Çünkü öğretmenler çocukları dinlediğinde ve onlardan bir şeyler öğrendiğinde dünyayı çocukların gözünden görmeye başlarlar (Cook Sather, 2002). Eğitim süreçlerinin her alanı ve aşamasında çocukların söz sahibi olması ve çocuk katılımının sağlanması gereklidir (Tüzün & Sarıışık, 2015). Fiziksel çevrenin düzenlenmesi, planlanması, tasarlanması ve yönetilmesi de çocukların katılım hakkı için ideal bir alan oluşturur (Hart, 2007). Bu çalışmada da Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı ile öğretmenlerin etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme

süreçlerine, sınıfın fiziksel olarak düzenlenme çalışmalarına; çocukları dahil edeceğine, çocukların sınıfta daha bağımsız olacağına ve böylece çocuk katılımının artacağına inanılmaktadır.

Öğretmen ve çocuklar arasında sağlıklı bir iletişim sürecinin olması, çocukların gelişim ve öğrenmelerine, çocukların akranlarıyla etkileşim ve olumlu ilişki kurmasına katkı sağlar. Öğretmen çocuğu gözlemleyerek ilgi ve ihtiyaçlarını fark ederek, çocuğun duygularını anlamaya çalışarak ve bu duyguların ifade edilmesinin yolunu açarak çocukla olumlu ilişkiler kurabilir. Duygu ve düşüncelerinin önemsendiğini, anlaşıldığını ve koşulsuz kabul gördüğünü hisseden çocuk ve öğretmen arasında olumlu bir ilişki gelişir (Colwell & Lindsey, 2003; Koyuncu, 2022). Okul öncesi eğitim ortamlarının düzenlenmesi de çocukların gelişimlerini, davranışlarını, birbirleri ve yetişkinlerle olan iletişimlerini etkilemektedir. Çocukların değişen ve bireyselleşen ihtiyaçlarını karşılayacak, çok yönlü gelişimini çeşitli uyarıcılarla destekleyecek, çocuğun merakını besleyecek, inisiyatif almalarını sağlayacak -aslında çocuklara ait olan- öğrenme ortamları oluşturabilmek için çocuklar merkeze alınmalıdır (Bika, 1996). Bu çalışmada da Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı ile çocuklar ve öğretmenlerin daha olumlu ilişkiler kurmasına, eğitim ortamlarının çocuğa göre ve çocukla beraber düzenlemesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çocuk merkezli eğitimde çocuğun kendi öğrenme hızına ve potansiyeline göre eğitim programları düzenlenir. Çocuğun araştırma, keşfetme ve öğrenme sevgisi ön planda tutulur. Ödül ve ceza gibi uygulamalara yer verilmez. Çocuklara rekabetçi olmayan dayanışmaya dayalı ilişkiler ağı içerisinde eğitim fırsatları sunulur (Erdal Erkilic, 2019). Bu çalışmada da Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı'nın öğretmenlerin çocukların içsel motivasyonla öğrendiği görüşünü benimseyerek hareket etmelerine, ödül ve cezaya yer vermemelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimle ilgili görüşlerinin alınması ve uygulamada yaşadıkları problemlerin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi; bu problemlerin çözülmesi ve ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli ilk adımı oluşturmaktadır. Bu çalışmada geliştirilen eğitim programı ile bu sorunların çözülmesi amaçlansa da eğitim programı ile çözülmesi mümkün olmayan bazı durumlar için araştırmada çözüm önerileri sunulması, gerekli kurum ve kuruluşlarca dikkate alınması durumunda sonraki adımların atılmasını sağlayabilir. Bu sorunlar çözülsünce öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimi uygulamaları kolaylaşabilir.

Etkili öğretmen, eğitim sırasında karşılaşılan sorunların nasıl çözüleceğini bilen ve bildiklerinden hangisini uygulayabileceğine karar verip bunu uygulayan öğretmendir (Ün Açıkgöz, 2003). Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programının oluşturulması aşamasında öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimle ilgili nasıl bir eğitime ihtiyaç duyduklarını, uygulamadaki eksiklerini belirlemek amacıyla öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenler eğitim sürecinin her aşamasında aktif olarak katılarak eğitimin işleyişine yön vermişlerdir. Öğretmenlerin bu süreçte çocuk merkezli eğitimle ilgili yaşadıkları sorunu çözmede aktif bir rol oynamalarının; kendi potansiyellerinin farkına varmalarına, kendilerine güven duymalarına ve eğitim ortamlarında yaşayabilecekleri farklı problemlerin çözümünde kendilerini daha yeterli hissetmelerine, mesleki anlamda kendilerini geliştirmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu süreçte öğretmenlerin ve araştırmacının işbirliği halinde beraber çalışmasının - eylem araştırmalarının amaçları arasında da yer aldığı gibi-araştırmacı ile öğretmenlerin iletişiminin güçleneceğine inanılmaktadır.

Öğretmen merkezli uygulamalara kıyasla çocuk merkezli yaklaşımların uygulandığı sınıflarda çocukların tüm gelişimlerinin daha fazla desteklendiği, öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu ve okula karşı daha olumlu tutumlara sahip oldukları araştırma sonuçlarıyla ortaya konulmuştur. Bu çalışmada öğretmenlere uygulanacak eğitim programı ile öğretmenlerin çocuk merkezli uygulamalarının geliştirilmesinin de çocukların gelişimlerine, öğrenmelerine ve okula karşı tutumlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye'deki ilgili alan yazın incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli uygulamalarını inceleyen araştırmaların (Eskidemir & Koçer, 2012; Kaya, 2012; Sak, 2013; Şallı İdare, 2018; Zorbay Varol, 2019) ve öğretmenlerin çocuk merkezli uygulamalarını desteklemeye yönelik hazırlanmış eğitim programlarının (Koran, 2017) sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmanın alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitimin sisteminin temel ögesi olan öğretmenlerin, kendilerini sürekli yenilemesi ve geliştirmesi gerekmektedir. Tüm alanlarda yaşanan gelişmelerin bir yansıması olan değişen görev, rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için hizmet öncesi eğitim yetersiz kalabilmekte, hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Hizmet içi eğitim programlarının başarılı bir biçimde uygulanabilmesi ise; öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri ve görüşlerinin alınmasına bağlıdır (Gökdere & Küçük, 2003). Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin kendilerine verilecek eğitimlerden önce görüşlerinin alınmasını

istedikleri bulunmuştur (Akçadağ, 2012; Günbayı & Taşdöğen, 2012; Karadağ, 2015; Yalın, 2001). Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı'nın öğretmenlerin kendilerini yenilemelerine katkı sağlaması beklenmektedir. Programın; öğretmenlerin ihtiyaçları ve programda yer almasını istedikleri konular belirlendikten sonra bu doğrultuda hazırlanmasının, uygulamalı olmasının, araştırmacının araştırmanın yapıldığı okulda bulunarak öğretmenlere destek olmasının, programda oyun, drama, beyin fırtınası gibi farklı yöntem ve tekniklere yer verilmesinin programı etkili ve orijinal kıldığına inanılmaktadır.

1.4. Varsayımlar

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmacının gözlem yaptığı zamanlarda gerçekçi durumu yansıtacak şekilde davrandığı varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşmelerde verdikleri cevapların objektif olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma, Antalya ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı resmi okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırmadan elde edilecek veriler, Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formunun ve görüşme formlarının ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.
- Araştırma, Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı kapsamında yer alan konular ve uygulamalarla sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Çocuk Merkezli Eğitim

Çocuk merkezli eğitim; öğrenmeyi, anlamı ve motivasyonu her bir çocuk için ayrı ayrı konumlandıran ve her bir çocuğun ihtiyaçlarına göre düzenlenen bir eğitim yaklaşımıdır (Miller Marsh, 2002). “Çocuk merkezli eğitim” ifadesinin yerine “öğrenci merkezli” ya da “öğrenen merkezli” eğitim ifadelerinin de kullanıldığı bilinmektedir. Çocuk merkezli, öğrenen merkezli, öğrenci merkezli eğitim ifadeleri birbirlerinin yerine kullanılsa da erken çocukluk dönemindeki çocuklar için “çocuk merkezli eğitim” ifadesinin kullanılmasının daha uygun olduğu düşünülmektedir. Yaşı küçük olan kişiler için “çocuk merkezli” ifadesi kullanılırken, her yaştan öğrenenler için “öğrenen merkezli” ifadesi, sadece öğrenciler için ise öğrenci merkezli ifadeleri kullanılmaktadır (Ellis, 2004). Bu ifadelerin birbirinin yerine kullanılması uygulamada aynı olmalarından dolayı kabul edilebilir olmakla beraber çocuk-öğrenci-öğrenen sözcüklerinin anlamlarından dolayı farklılıklar içerdiği söylenebilir. Çocuk merkezli eğitim ifadesinde çocuğun öğrenmesinin yanı sıra bir çocuk olarak dikkate alındığı (Entwistle, 2011), öğrenen-öğrenci merkezli eğitim ifadelerinde ise öğrenme eylemi üzerine odaklanıldığı düşünülmektedir. Genç, yaşlı, öğrenci, öğretmen tüm insanların karmaşık ve benzersiz bir dizi bakış açısına, ihtiyaca, kapasiteye ve güçlü yönlerine sahip olduğunun bilinmesi öğrenen merkezli bakış açısının eğitimciler tarafından anlaşılmasına yardım edecektir (McCombs & Whisler,1997).

Perren, Herrmann, Iljuschinc, Frei, Körner ve Sticca (2017)’ya göre çocuk merkezli eğitim, çocukların özerk bir şekilde, gerektiğinde desteklenerek, çevrelerini keşfetmelerine, yeterliliklerini inşa etmelerine ve pekiştirmelerine, çeşitli ve teşvik edici öğrenme fırsatlarından yararlanmalarına ve topluluğun üyeleri olarak saygı görmelerine olanak tanıyan bir eğitim uygulamasıdır. McCombs ve Whisler (1997)’e göre çocuk merkezli

eğitim “bireysel öğreniciler” ile “öğrenmeye odaklanma”yı birleştiren bir bakış aıdır. Bireysel öğreniciler ifadesi, öğrenenlerin kalıtları, deneyimleri, bakış açıları, geçmişleri, yetenekleri, ilgi alanları, kapasiteleri ve ihtiyaçlarını içermektedir. “Öğrenmeye odaklama” ifadesi ise öğrenme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini; öğrenenler için en yüksek motivasyon, öğrenme ve başarı düzeylerini teşvik etmede en etkili olan öğretim uygulamalarını içermektedir.

Friedrich Froebel’in “ocukluk döneminde çocukla ve çocuğun yaşantısıyla ilişkide olan her şeyin merkezinde ocuk yer almalıdır” ifadesi ile ilk kez ortaya çıkan “ocuk merkezli eğitim” teriminin oluşmasında pek çok kişinin ve felsefenin etkisi olmuştur. Yapılan tanımlarda vurgulanan noktalar farklı olsa da ortak bir çerçevenin olduğu söylenebilir. Erken ocukluk döneminde ocuk merkezli eğitimin 40’tan fazla tanımı incelendiğinde çocukların ilgi alanlarına dayalı öğrenme, çocukların kendi öğrenmelerindeki kararlara katılımı, gelişim aşamaları ve bireysel potansiyellerinin gelişimine vurgu yapıldığı görülmektedir. (Chung & Walsh, 2000). Bremner (2021) tarafından öğrenen merkezli eğitimin ne olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada ocuk merkezliliğin; aktif katılım, ihtiyaçlara uyum sağlama, özerklik, ilgili beceriler, güç paylaşımı, süreç değerlendirme olmak üzere 6 başlık altında toplandığı bulunmuştur.

ocuk merkezli eğitim, kimi zaman eğitimciler ve aileler tarafından çocuğun istediği her şeyin amaçsızca yapıldığı bir eğitim sistemi gibi yanlış anlaşılabilir. Gestwicki (2011) ocuk merkezli eğitime (gelişime uygun uygulamalara) ilişkin düzeltilmesi gereken yanlış anlamaları şu şekilde belirtmiştir:

ocuk merkezli eğitimi uygulamanın tek bir doğru yolu vardır.

ocuk merkezli sınıflar yapılandırılmamıştır.

Öğretmenler ocuk merkezli sınıflarda ya çok az öğretir ya da hiç öğretmez.

ocuk merkezli eğitim akademik konuları içermez.

ocuk merkezli eğitimin hiçbir amacı ve hedefi yoktur.

Bu yanlış anlaşılmaların giderilmesi için, öncelikle eğitim programlarında, programın ocuk merkezli olduğunun açıkça belirtilmesinin ve açıklanmasının, öğretmen yetiştirme programlarında, hizmet içi eğitimlerde, aile eğitimlerinde ocuk merkezli eğitimin çocuğa bakışından öğretmenin rolüne, eğitim felsefesinden uygulanışına kadar tüm hatlarıyla ele alınmasının ve örnek uygulamaların/eğitim ortamlarının gösterilmesinin, ocuk merkezli

eğitimin çocukların öğrenme ve gelişimine katkısını gösteren araştırma sonuçlarına yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak çocuk merkezli eğitim; çocuğun biricikliğine dayanan, onun öğrenme potansiyeline inanılan, çocuğa saygı duyulan, öğretmenin değil öğrenmenin vurgulandığı, çocuk katılımının sağlandığı, içsel motivasyonun önemsendiği, çocuk ve öğretmenin paydaş olarak görüldüğü, tüm düzenlemelerin çocukla beraber planlandığı ve yapıldığı, çocuğun seyirci değil yönetmen ve oyuncu olduğu bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanabilir.

2.2. Çocuk Merkezli Eğitimin Felsefi Temelleri

Çocuk merkezli eğitime Rousseau'nun görüşleri temel olmuştur (Erdal Erkiş, 2018). Rousseau'dan Pestalozzi'ye, Froebel'den günümüze kadar, çocuk merkezli düşünce, çocuklara yönelik yaklaşımların çocukların gerçek doğalarıyla daha uyumlu hale gelmesini sağlamış ve çocuklara daha duyarlı olunan eğitim yaklaşımlarına temel olmuştur (Baker, 1998). Çocuk merkezli eğitim düşüncesinin gelişmesini sağlayan çeşitli felsefi akımların ve eğitim felsefesi akımlarının bilinmesinin çocuk merkezli eğitimin özünün anlaşılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çocuk merkezli eğitimin felsefi temellerini varoluşçuluk, hümanizm, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık oluşturmaktadır (Cornelius White & Harbaugh, 2009; Sadker, Zittleman & Koch, 2022). Bu felsefi akımlar aşağıda açıklanmıştır:

Varoluşçuluk

Bunalım dönemlerinin felsefesi olarak ortaya çıkan varoluşçuluk, topluma baş kaldırma, her türlü değer hiçe sayma gibi unsurları taşıdığı için gençler tarafından benimsenmiş ve dünyanın her yerine hızla yayılmıştır. Bu felsefeye göre, insandan başka bütün varlıklar önce yapılır, sonra var olur. İnsanda ise varoluş, varlıktan önce gelir. İnsan önce var olur, sonra kendi özünü, seçimlere dayanan özgür iradesi ile kendini yaratır. İnsan kendini yaratmasından kendi sorumludur ve insana sadece kendisi yol gösterebilir (Ergün, 2009). Varoluşçu felsefenin temel dayanağı kişinin kendi tanımını belirleyerek bir seçme özgürlüğüne sahip olmasıdır. İnsanın kendi varlığına ilişkin farkındalığı var olmayana ilişkin de bir bilinç yaratması var olmayana yönelik de korku ve kaygı duyulmasına neden olur (Gutek, 2006). Temelleri 19. yüzyıl düşünürlerinden Sören Kierkegaard ve Friedrich Nietzsche'ye dayanan bu felsefi akım 20. yüzyılda ün kazanmıştır. Varoluşçu felsefenin

20. yüzyılda etkisinin artmasını sağlayan varoluşçular; Karl Jaspers, Martin Heidegger, Martin Buber, Albert Camus, Gabriel Marcel, Jean- Paul Sartre ve Paul Illich'tir (Bayrakdar, 2016). Varoluşçu felsefeye göre eğitim, kişinin özgür bir varlık olduğunun bilincine varmasını, sorumluluk bilinci kazanmasını ve kendi var oluşunu gerçekleştirecek bir seviyeye gelmesini amaçlar (Sönmez, 1998). Bireylerin özgürce, her zaman kendilerinin merkeze alındıkları, yaratıcı bir şekilde seçim yapabilecekleri, kendilerine sunulan bilgilerden iyi- kötü, doğru- yanlış gibi tercihlerde bulunabilecekleri bir eğitime ihtiyaçları vardır (Guttek, 2006). Bu felsefeye göre öğretmen her çocuğun kendini değerli ve mutlu hissedeceği bir sınıf atmosferi oluşturmalı, çocukları bir kalıba sokmaktan kaçınmalıdır. Çocuğu belli bir kalıba sokulacak bir nesne olarak değil, kendi var oluşunu inşa edecek bir özne olarak görmelidir. Bu nedenle çocukların sınıfta kendini nasıl hissettiği, ne düşündüğü ve nelerle meşgul olduğunu önemsemelidir. Çocuklara seçenekler sunmalı; onların karar verme becerilerinin gelişmesini sağlamalıdır (Bayrakdar, 2016).

Hümanizm

Hümanizm; insanın değerini kabul eden; insanı her şeyde ölçüt olarak görmek gerektiğini savunan, insanın doğasını, yetilerinin sınırlarını ya da ilgilerini konu edinen felsefi bir akımdır. Çağdaş eğitim-öğretim programlarının oluşturulmasında önemli bir yere sahip olan düşünce biçimidir (Aktemur, 2014). Varoluşçu düşüncenin eğitime uygulanış şekli olan hümanizme öncülük eden düşünürler; Abraham Maslow, Gordon Allport, Carl Rogers ve Rollo May'dir. Birey merkezli düşünme kavramını geliştiren Rogers, bireyin kendi gerçeklik kavramını yaratması gerektiğine inanır. Kişilere kendi eylem ve öğrenmelerini belirleyecekleri bir eğitim ortamı sunulmasını, hem öğrenenlerin hem de öğretmenlerin bireyselliklerinin korunmasının önemlidir (Guttek, 2006). Bu felsefede insanın kendi potansiyeli, akli, inancı onuru ve yüceliği sayesinde kendini geliştirebileceğine inanılır. Bireysellik kişinin kendi kişiliğini, karakterini ve ruhunu keşfetme, geliştirme, şekillendirme ve ifade etme yükümlülüğünü içerir (Zichy, 2010'dan aktaran Coşkun & Taneri, 2021). Çocuğun bir bütün olarak insan olmasına odaklanılır (Dündar, 2007). Kendine güvenmeyi, öz disiplini ve kendini geliştirmeyi içerir (Ikeda, 2010), özerklik ve insanlığı birbirine bağlar (Veugelers, 2011). Eğitim tarihinde ilkçağ Yunan düşüncesinde şekillenmiş olan hümanizm 19. ve 20. yüzyıl düşüncesinde eğitimin insanın doğaya yönelişi ve kendini gerçekleştirme şeklinde ele alınmasında etkili olmuştur (Bakır, 2014). Kendini gerçekleştirme; her bireyin olmayı hayal ettiği şeyi arzulama özgürlüğüne ve fırsatına sahip olmasını sağlayan deneyimler yaşama ile mümkün olur (Ellis, 2004).

Hümanist program yaklaşımı çocuk merkezli hareket üzerine temellendirilir. Bu yaklaşım, çocuk psikolojisi (çocukların ihtiyaç ve ilgileri) ve insancıl psikolojinin (değer, ego, psikolojik sağlık, öğrenmek için özgürlük) gelişmesiyle 1940 ve 1950'li yıllarda daha fazla önem kazanmıştır (Ornstein & Hunkins, 1998).

İlerlemecilik

Pragmatist düşüncenin eğitime uygulanış şekli olan ilerlemecilik, geleneksel eğitimin aşırı şekilciliğine, sıkı disiplin anlayışına ve pasif öğretimine karşıdır. En tanınmış temsilcisi John Dewey'dir. Bu felsefede, eğitimin toplumda geleneksel olarak süren standartları değil, sürekli değişen hayatı öğrenmeye yönelik olması savunulur. Eğitilmiş kişinin hayata uyan kişi değil, hayata yön veren, hayatı değiştirip geliştiren kişi olduğu inancı hakimdir (Ergün, 2009). İlerlemecilik; okulun suni bir öğrenme ortamı olmaktan çıkarılarak bireylerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarını dikkate alan, onların üretkenliğini ve fikirlerini önemseyen, problem çözme metoduna dayalı, yaparak yaşayarak öğrenmenin hâkim olduğu demokratik bir kurum olması gerektiğini savunur (Bakır, 2014). Okul yaşama hazırlıktan ziyade gerçek yaşamın kendisi olarak görüldüğünden, duvarların dışına çıkarak gerçek yaşam becerileri kazanılmasını sağlamalıdır (Arslan, 2018). İlerlemeciler, çocukların aktivitelerini ve enerjilerini özgürleştirecek eğitim yeniliklerine önem vermişlerdir. Jean Jacques Rousseau'nun ve Johann Heinrich Pestalozzi'nin görüşlerini benimsemişlerdir. Rousseau'nun çocuğun özünün doğuştan iyi olduğu, çocuğun ilgi ve gereksinimlerine göre verilen eğitimin en etkili öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacağı görüşüne yakınlık duymuşlardır. Pestalozzi'nin de çocuğu duyguları, zekâsı ve bedeniye bir bütün olarak ele alınmasına doğal, güvenli ve sevgi dolu bir ortamda eğitimin gerçekleştirilmesine yönelik görüşlerinden etkilenmişlerdir (Gutek, 2006).

Yeniden kurmacılık

İlerlemeciliğin devamı niteliğinde olan yeniden kurmacılık, ona tepki olarak doğmuş, yine John Dewey'in öncülük ettiği ve pragmatizme dayanan bir düşünce akımıdır. Amerika'da meydana gelen ekonomik kriz, sosyal bunalımlar, nükleer kriz, ilerlemeciliğin amacına ulaşamadığını düşündürdüğünden eleştirilmiş ve ona tepki olarak yeniden kurmacılık ortaya çıkmıştır. Yeniden kurmacılar, eğitimi bir değişim aracı olarak gördüğünden yaşanan toplumsal sorunların çözümünde de bir anahtar olarak düşünmüşlerdir (Bakır, 2014). Yeniden kurmacı düşünceye göre eğitimin en önemli görevi kültürel krizi aşmak için toplumun yeniden kurulmasını sağlamaktır. Bu yeni düzenleme yapılırken, uygarlığın tüm temel değerlerinin de yeniden gözden geçirilmesi gerekir. Yeni bir toplum düzeni

yaratmaya okul önderlik etmelidir. Eğitimin sosyal bir reform gerçekleştirmesi amaçlandığından eski eğitim sistemlerinin işe yaramayan unsurları atılacak ve eğitimdeki amaçlar ve araçlar yeniden belirlenecektir. Böylece toplum düzeni politika yoluyla değil eğitim yoluyla ve daha kalıcı olarak geliştirilmiş olacaktır (Ergün, 2009). Programların merkezinde toplumsal sorunların yer alması, öğretmenlerin de toplumsal değişimin öncüsü olarak öğrencilerin toplum sorunlarını çözmesine destek olması gerektiği savunur. Toplum öğrenciler için bir laboratuvar olarak görülür. Problem çözme ve proje yöntemleri ile öğrenciler gerçek yaşam problemleri ile karşı karşıya gelerek buradan elde ettikleri bilgileri gerçek yaşama aktarabilme fırsatı bulmaları sağlanır (Arslan, 2018).

2.3. Çocuk Merkezli Eğitimin Temel Özellikleri

Çocuk merkezli eğitimin temel önermesi; çocukların bütünsel gelişiminin, öğrenme fırsatları çocukların gelişim aşamalarına hitap etmek (Piaget, 1964), öğrenmelerini desteklemek (Vygotsky, 1978), bireysel farklılıklarına saygı duymak (Dewey, 2008) için tasarlandığı zaman mümkün olacağı inancıdır (Akt. Fung, 2015).

Burman'a (2008) göre çocuk merkezlilik en az beş ana düşünce ile karakterize edilir:

1. Hazır olma: Çocuğun öğrenebilmesi için sosyal, duygusal ve bilişsel olarak hazır olması gerekir.
2. Seçim: Öğrenme çocukların ilgilerine uygun şekilde gerçekleşmelidir. Çocuk öğrenme sürecinin içeriğini ve zamanını belirleyebilmelidir.
3. İhtiyaçlar: Eğitimin etkili olabilmesi için çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmiş olması gerekir.
4. Oyun: Öğrenme; gönüllü, eğlenceli, kendi kendine idare edilebilen, yönlendirilmemiş, duygusal olarak iyi oluş sağlayan, iş ve oyun arasındaki karşıtlığı yıkan bir yapıda olmalıdır.
5. Keşif: Öğrenme çocuğun bireysel deneyimlerine dayanmalıdır.

Eğitim faaliyeti, çocuğun coşkuyla gerçekleştirdiği, kendiliğinden katılımını sağlayacak olan içsel öğrenme dürtülerine ve çocuğun doğal ilgilerinin tatminine dayandırılmalıdır. Bu yaklaşım, vurguyu öğretmeden öğrenmeye kaydırıldığından eğitimin temel iki öznesi olan çocuk ve öğretmen rollerinin de yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Eğitimin tasarlanması ve uygulanmasına ilişkin tüm adımlar, eğitimden yararlanan kişi olan çocuğun çevresinde planlanmalı ve gerçek hayatla mümkün olduğunca

ilişkilendirilmelidir. Eğitim süreci, çocuğun ihtiyaçlarını karşılayan, potansiyelini teşvik edici öğrenme deneyimleri oluşturacak, özgür ifadeye izin verecek ve merakını tetikleyecek şekilde tasarlanmalıdır (Catalano, 2021). Curtis ve Carter (2011) çocukların sadece eksikliklerine değil, yeterliklerine odaklanmanın; onları bir ailenin, kültürün ve topluluğun üyeleri olarak görmenin ve getirdikleri güçlü yönlerden yararlanmanın, çocukların oyunlarını eğitimin doğal ritmine dönüştürmenin önemini vurgulamıştır.

Weimer (2002) eğitimin öğrenen merkezli olduğunda beş temel noktada farklılık olduğunu ifade etmektedir. Bunlar, güç dengesi, içeriğin işlevi, öğretmenin rolü, öğrenmede sorumluluk, değerlendirmenin amacı ve süreçleridir. Öğrenen merkezli eğitimde öğretmen ve öğrenen arasında gücün dengeli bir şekilde paylaşılması söz konusudur. Çocuklar kendi öğrenmeleri ile ilgili önemli kararlar alabilirler. Uygun bir öğrenme içeriğinin oluşturulması ve öğreneni merkeze alan öğretmenler öğrenme sürecine önemli katkılarda bulunurlar. Öğrenenlerin öğrenmenin sorumluluğunu alıp kendilerini denetleyerek bağımsız öğrenebildiklerine inanılır. Çocuk merkezli eğitimde çocuğun kendini değerlendirmesinin önemi vurgulanır ve çocuğun kendini değerlendirme yeteneği desteklenir (Weimer, 2002).

Mc Combs ve Whisler (1997) öğrenen merkezli eğitimin önemli noktalarını şu şekilde açıklamaktadırlar:

1. Çocuklar tek ve benzersizdir. Kendi öğrenme süreçlerine katılmaları ve bu süreçlerde sorumluluk alabilmeleri için benzersizlikleri dikkate alınmalıdır.
2. Çocukların bireysel farklılıkları, öğrenme düzeylerini, öğrenme tarzlarını, zekalarını, gelişim seviyelerini, yeteneklerini, yeterliliklerini ve duygularını içerir.
3. Her çocuk uygun koşullar sağlandığında öğrenebilir. Öğrenme; öğrenilmesi beklenenler çocuk için uygun ve anlamlı olduğunda gerçekleşen, önceki bilgi ve deneyimleri ile ilişkilendirerek etkin katılımı oluşturan yapılandırmacı bir süreçtir.
4. Öğrenme olumlu kişilerarası ilişkiler ve etkileşimlerin olduğu, çocukların kabul gördüğünü, saygı duyulduğunu ve değer verildiğini hissettiği olumlu bir ortamda en iyi şekilde gerçekleşir.
5. Öğrenme doğal bir süreçtir. Çocuklar doğal olarak meraklıdır ve dünyayı öğrenmeye çalışır.

Tüm bu bilgilerin ışığında çocuğun birey olarak görülerek bireysel farklılıklarının önemsenmesi ve kabul edilmesi; çocuğun seçim, keşif yaparak ve oyunla öğrenmesi; kendi öğrenme sürecini ilgi ve ihtiyaçlarına göre yapılandırabileceğine inanılarak buna fırsat verilmesi; öğretmenin de tüm bu süreçte ona eşlik ederek öğrenmesini genişletici rolde olması, çocuk merkezli eğitimin temel özellikleri olarak ifade edilebilir.

2.4. Çocuk Merkezli Eğitimin İlkeleri

Amerikan Psikoloji Derneği, eğitim sisteminin içinde bulunduğu krizin çözümüne bir katkı sağlamak amacıyla Amerika'daki okullardaki öğretme ve öğrenme kalitesini geliştirmeye temel olabilecek öğrenen merkezli ilkelere odaklanmışlardır. Eğitim ve öğretimle ilgili yapılmış yüzyıllık araştırmalar ve uygulamalara dayanılarak oluşturulan bu ilkeler okul öncesinden itibaren tüm öğrenenler için tasarlanmıştır. Bilişsel ve biliş ötesi etkenler, güdülenme ve duygusal etkenler, gelişimsel ve sosyal etkenler, bireysel farklılıklar etkenleri olmak üzere dört ana kategorinin altında yer alan 14 ilke, günümüzde öğrenme merkezli öğrenme konusunda çoğunlukla başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir. Bu ilkeler hep birlikte, bir bütün olarak anlam ifade etmektedir (APA, 1993, 1997):

Bilişsel ve Biliş Ötesi Etkenler

1. İlke: Öğrenme sürecinin doğası

Farklı öğrenme süreçleri vardır. Okullarda öğrenme, öğrencilerin bilgi, deneyim ve kendi düşünce ve inançlarından anlam oluşturmak için kullanabilecekleri kasıtlı süreçlerin kullanımını vurgular. Bu ilke, öğrenenlerin sınıfta içerisindeki aktifliğini, kendisini ifade etme fırsatı bulduklarını, anlam oluşturmak için mevcut bilgi ve deneyimlerini kullandıklarını, kendi kendilerini düzenlediklerini, kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlendiklerini vurgulamaktadır (Alexander & Murphy, 1998; APA, 1997; Lambert & Mc Combs, 1998).

2. İlke: Öğrenme sürecinin amacı

Bu ilke hem sosyal bilişsel hem de yapılandırmacı modellere dayanan bilişsel görüşleri yansıtmaktadır. Buna göre, gerekli destek ve rehberliğin ışığında öğrenenler zaman içerisinde bilginin anlamlı ve bütüncül göstergelerini yaratabilirler (Locke & Latham, 1990; McCombs & Whisler, 1997). Öğrenmenin doğası, öğrenenlerin hedefe yönelik olmasını gerektirir. Bilgiyi oluşturmak ve yaşam boyu sürekli öğrenme başarısı için gerekli düşünme ve öğrenme stratejilerini elde etmek için, öğrenenler kişisel olarak hedefler

oluşturmalı ve bunların peşinden gitmelidir. Başlangıçta, öğrenenlerin kısa vadeli hedefleri ve öğrenmeleri olabilir, ancak zamanla boşlukları doldurarak, tutarsızlıkları çözer ve daha uzun vadeli hedeflere ulaşabilmeleri geliştirilebilir. Bu nedenle eğitimciler hem kişisel hem de eğitimsel istekler ve ilgi alanları ile tutarlı olan anlamlı öğrenme hedefleri oluşturmada öğrenenlere yardımcı olabilir (APA, 1997).

3. İlke: Bilginin yapılandırılması

Öğrenenler yeni bilgi ve deneyimler ile mevcut bilgileri arasında bağlantılar kurmaya devam ettikçe bilgi genişler ve derinleşir (APA, 1997). Eğer yeni bilgi öğrenenin önceki bilgi ve kavramları ile entegre edilemezse kopukluk oluşur, bu yeni bilgiler yeni görevler için etkili bir şekilde kullanılamaz ve yeni durumlara aktarılamaz (McCombs & Miller, 2008). Eğitimciler, kavram haritalama ve kategorilere ayırma gibi öğrenenler üzerinde etkili olduğu gösterilmiş bir dizi stratejiyle öğrenenlerin bilgiyi edinmelerine ve bütünleştirmelerine yardımcı olabilir (APA, 1997).

4. İlke: Stratejik düşünme

Başarılı öğrenenler, öğrenme, akıl yürütme, problem çözme ve kavram öğrenme yaklaşımlarında stratejik düşünmeyi kullanırlar. Öğrenme ve performans hedeflerine ulaşmalarına ve bilgilerini yeni durumlarda uygulamalarına yardımcı olmak için çeşitli stratejileri anlar ve kullanabilirler (Alexander & Murphy, 1998). Ayrıca, hangilerinin kendileri için iyi çalıştığını görmek için kullandıkları yöntemler üzerinde düşünerek, geri bildirim alarak ve uygun modelleri gözlemleyerek veya bunlarla etkileşim kurarak strateji repertuarlarını genişletmeye devam ederler. Eğitimciler öğrencilere stratejik öğrenme becerilerini geliştirme, uygulama ve değerlendirme konusunda yardımcı olursa öğrenme de geliştirilebilir (APA, 1997).

5. İlke: Düşünmeyi düşünme

Başarılı öğrenenler, nasıl düşündükleri ve öğrendikleri üzerine derinlemesine düşünebilir, makul öğrenme veya performans hedefleri belirleyebilir, potansiyel olarak uygun öğrenme stratejilerini veya yöntemlerini seçebilir ve bu hedeflere doğru ilerlemelerini takip edebilirler. Ayrıca, bir sorun ortaya çıktığında veya bir hedefe doğru yeterli veya zamanında ilerleme kaydetmediğinde ne yapacaklarını bilirler. Hedeflerine ulaşmak için alternatif yöntemler üretebilirler veya hedefin uygunluğunu ve faydasını yeniden değerlendirebilirler (APA, 1997). Öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmek amacıyla üst düzey öğrenme stratejilerini edinmesi için ne öğrendiğini, nasıl öğrendiğini,

ne kadar aşama kaydettiğini ve öğrenirken hangi problemlerle karşılaşabilecekleri üzerinde düşünmeye ihtiyaçları vardır ve bu nedenle öğrenenlere zaman tanınmalıdır (Lambert & McCombs,1998; McCombs, 2001).

6. İlke: Öğrenmenin bağlamı

Öğrenme bir boşlukta gerçekleşmez. Öğretmenler, öğrenenlerin öğrenme ortamı ile etkileşiminde önemli bir role sahiptir. Öğrenenler üzerindeki kültürel veya grup etkileri, motivasyon, öğrenmeye yönelik yönelim ve düşünme yolları gibi eğitimle ilgili birçok değişkeni etkileyebilir. Teknolojiler ve öğretim uygulamaları, öğrencilerin ön bilgi düzeyine, bilişsel yeteneklerine ve öğrenme ve düşünme stratejilerine uygun olmalıdır. Sınıf ortamının, özellikle de besleyici olup olmamasının, öğrenenlerin öğrenmesi üzerinde önemli etkileri olabilir (APA, 1997). Teknolojinin nasıl kullanıldığı, öğrencilerin birbirleriyle grup çalışması yapıp yapmadığı, öğretmen tarafından öğrencilerin ihtiyaç çeşitliliğine ne derece hitap edildiği; öğrenenlerin kendi öğrenmelerine karşı tutumlarını etkiler (Bransford, Donovan & Pellegrino, 1999; McCombs & Whisler, 1997).

Güdülenme ve Duygusal Etkiler

7. İlke: Güdülenmenin öğrenmeye etkileri

Öğrenenlerin düşünceleri, inançları, hedefleri, başarı veya başarısızlık beklentileri, zengin iç dünyaları, onların düşünme ve bilgi işleme kalitesini artırabilir veya engelleyebilir. Bunlar motivasyon üzerinde belirgin bir etkiye sahiptir. Merak gibi olumlu duygular genellikle motivasyonu artırır ve öğrenmeyi kolaylaştırır (APA, 1997). Öğrenenin kendi ve öğrenmenin doğası hakkındaki inançları da motivasyonları üzerinde büyük rol oynar. Güdülenme ve duygusal faktörler hem öğrencinin düşünme ve bilgiyi yapılandırma niteliğini hem de öğrencinin öğrenmeye olan motivasyonunu belirler. Korku ve kaygı gibi duygular hâkim olduğunda ise bilginin yapılandırılması ve diğer bilişsel fonksiyonlar zarar görür ve dolayısıyla performans olumsuz etkilenir (McCombs & Whisler, 1997).

8. İlke: Öğrenmeye olan içsel güdülenme

İçsel motivasyon öğrenenlerin anlamlı, yaşamlarıyla alakalı ve ilgi çekici bulduğu, becerileriyle uyumlu zorluk derecesine sahip ve onlarda başarabilecekleri hissiyatını uyandıran öğretim etkinlikleriyle geliştirilebilir. Gerçek dünyadaki durumlara uygun ve öğrencinin tercih ve kontrolündeki öğretim etkinlikleri de içsel motivasyon için gereklidir. Öğretmenler, öğrenenlere uygun yenilik ve zorluk içeren eğitim durumları yaratarak, kişisel seçim ve kontrol algılarındaki bireysel farklılıklara dikkat ederek onların doğal

merakını ve öğrenme motivasyonunu teşvik edebilir ve destekleyebilir. (Alexander & Murphy, 1998; APA, 1997, McCombs & Whisler, 1997). Öğrenenlerin merakını ve ilgilerini cezp edecek çözümler bulmak öğretmenlerin temel görevleri arasındadır. Bu açıdan, okullarda doğal ve içsel motivasyonu ortaya çıkarmak için öğretmenlerin şu üç koşulu yerine getirmeleri gerekir: Öğretmenler, öğrenenlerin başarılı olmak için yeterliliğe sahip olmalarını, öğrenmenin öğrenenlerin kendi tercih ve denetiminde olmasını, uyum ve aidiyet hissetmelerini sağlamalıdır (McCombs ve Miller, 2008).

9. İlke: Güdülenmenin çaba üzerine etkileri

Çaba, öğrenme motivasyonunun önemli bir göstergesidir. Karmaşık bilgi ve becerilerin kazanılması, öğrenenin enerjisini ve stratejik çabasını gerektirir. Öğretmenlerin, öğrenenin çabasını ve öğrenmeye bağlılığını artıran ve yüksek anlama ve anlama standartlarına ulaşmaya yönelik stratejilerle motivasyonu kolaylaştırmakla ilgilenmesi gerekir (APA, 1997). Öğrenenler, öğrenmeye olan doğal motivasyon ve merakını azaltan olumsuz düşünce ve korkulardan kurtulduklarında ve temel ihtiyaçları karşılandıklarında içsel motivasyon artar ve öğrenmeye karşı çaba sarf ederler (Meece, 2003).

Gelişimsel ve Sosyal Etkenler

10. İlke: Öğrenme üzerindeki gelişimsel etkenler

Bireyler geliştikçe öğrenme için çeşitli fırsatlar da gelişir. Öğrenme de en iyi fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal alanlarda farklı gelişim seviyelerinin göz önüne alınması durumunda gerçekleşir. Bireyler en iyi, materyalin gelişim düzeylerine uygun olduğu, eğlenceli ve ilgi çekici bir şekilde sunulduğu zaman öğrenir. Bireysel gelişim farklılık gösterdiğinden, sosyal, duygusal ve fiziksel alanlarda, farklı öğretim alanlarındaki başarı da farklılık gösterebilir (APA, 1997). Öğrenenlerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimleri ve hayatı nasıl yorumladıkları okul, ev, kültür veya toplumla ilgili faktörlerden etkilenir. Öğrenenler arasındaki bu gelişimsel farklılıklara karşı duyarlı olunması onlara en uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması ve öğrenmenin gerçekleşmesi için gereklidir (Sivri, 2019).

11. İlke: Öğrenme üzerindeki sosyal etkenler

Öğrenen, etkileşim kurma ve başkalarıyla iş birliği yapma fırsatına sahip olduğunda öğrenmesi artar. Sosyal etkileşimlere izin veren ve çeşitliliğe saygı duyan öğrenme ortamları, esnek düşünmeyi ve sosyal yetkinliği teşvik eder. Etkileşimli ve işbirlikçi öğretim bağlamlarında, bireyler, daha yüksek düzeyde bilişsel, sosyal ve ahlaki gelişimin

yanı sıra benlik saygısına yol açabilecek perspektif alma ve yansıtıcı düşünme fırsatına sahiptir. İstikrar, güven ve özen sağlayan kaliteli kişisel ilişkiler, öğrenenlerin aidiyet, öz saygı ve kendini kabul duygularını artırabilir ve bu da öğrenme için olumlu bir iklim sağlayabilir (Alexander & Murphy, 1998, APA, 1997). Pozitif bir öğrenme atmosferi de öğrencilerin fikirlerini güvenle paylaşmasına, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmasına ve öğrenme topluluğu oluşturmaya katkı sağlar (McCombs & Whisler, 1997).

Bireysel Farklılıklar Etkenleri

12. İlke: Öğrenmedeki bireysel farklılıklar

Bireyler kendi yetenek ve yetenekleriyle doğar ve geliştirirler. Öğrenenlerin her birinin kendi ilgileri, yetenekleri ve özel kapasiteleri hakkında fikirleri vardır (McCombs & Whisler, 1997). Öğrenme ve sosyal kültürlenme yoluyla, nasıl öğrenmeyi sevdiğine ve öğrenme hızlarına ilişkin kendi tercihlerini edinirler. Ancak bu tercihler, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmadıkça her zaman yeterli değildir. Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme tercihlerini bilmeleri ve bunları genişletmelerine veya gerekirse bunu değiştirmelerine yardımcı olması gerekir (APA, 1997).

13. İlke: Öğrenme ve çeşitlilik

Öğrenme, motivasyon ve etkili öğretim ilkeleri tüm öğrenciler için geçerlidir. Ancak dil, etnik köken, ırk, inançlar ve sosyoekonomik durum öğrenmeyi etkileyebilir. Öğretim ortamında bu faktörlere gösterilen özen, uygun öğrenme ortamlarını tasarlama ve uygulama olanaklarını geliştirir. Öğrenenler; yetenekleri, geçmişleri, kültürleri ve deneyimlerindeki bireysel farklılıklarına değer verildiğini, saygı duyulduğunu algıladığında, öğrenmeleri, motivasyon ve başarı seviyeleri artar (APA, 1997). Dezavantajlı gruptaki öğrenenler öğretmenlerinin bu farklılıklarını dikkate almayarak kendi güçlü yönlerini sergilemesine izin vermeyeceklerini düşünürlerse sınıf ortamında pasif davranabilirler. Buna engel olmak için öğrenen merkezli anlayışa sahip öğretmenlerin herkese eşit öğrenme fırsatları sağladığından emin olması gerekir, ancak bu bütün öğrenenlere aynı şekilde davranmak anlamına gelmez. Bu, farklı etnik, kültürel ve sosyoekonomik gruplardan gelen öğrenenlerin öğrenmelerini ilerletebilmeleri için farklı şekillerde desteğe ihtiyacı olduğu anlamına gelir (McCombs & Whisler, 1997).

14. İlke: Eğitim standartları ve ölçme

Değerlendirme, öğrenme sürecinin tüm aşamalarında hem öğrenciye hem de öğretmene önemli bilgiler sağlar. Etkili öğrenme, öğrenenler uygun şekilde yüksek hedeflere doğru çalışmaya zorlandıklarında gerçekleşir; bu nedenle, öğrenenin bilişsel güçlü ve zayıf yönleri ile mevcut bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesi, uygun zorluk derecesine sahip öğretim materyallerinin seçimi için önemlidir. Öğrenenin müfredat materyalini anladığının sürekli olarak değerlendirilmesi hem öğrenenlere hem de öğretmenlere öğrenme hedeflerine doğru ilerleme hakkında değerli geri bildirim sağlayabilir (Alexander & Murphy, 1998, APA, 1997).

2.5. Çocuk Merkezli Eğitimde Çocuğa Bakış

Bir eğitim yaklaşımını anlamak ve uygulayabilmek için öncelikle o yaklaşımın çocuğa nasıl baktığını bilmek gerekir. Çünkü o yaklaşımın çocuğa bakışı, çocuktan beklentileri, çocuğa karşı yaklaşımı ve eğitim programını etkiler (Koçer, 2013). Çocuk merkezli eğitim anlayışını da geleneksel eğitimden ayıran temel noktanın “çocuğun bir birey olarak ele alınması ve özgürleşmesi” düşüncesinin oluşturduğu söylenebilir. Geleneksel eğitimde çocuk, sistemde işlenmesi gereken bir hammadde olarak ele alınırken edilgen bir durumdadır. Bir birey olarak algılanmadığı için onunla ilgili her şey başkaları tarafından düşünülür. Bu nedenle okul süreçlerinin düzenlenmesi aşamasında dikkate alınmayan çocuk, ortamda edilgen ve genel bir nitelikle öğrenciye, eğitilmesi gereken kişiye dönüşür (Dündar, 2007). Oysa çocuk merkezli eğitimde bunun aksi söz konusudur. Çocukların kendi öğrenmelerini yönlendirme ve böylece aktif, motive, bağımsız, kendi kendini yöneten ve yetkin öğrenenler olarak gelişme hakları vardır. Çocuk merkezli bir eğitim aracılığıyla, çocuklar dünya hakkında kendi anlayışlarını geliştirerek bilgiyi yapılandırmaları için desteklenirler (DiSantove & Kenneally, 2014). Çocuk merkezlilik söyleminde çocuk, içsel bir potansiyele sahip benzersiz bir birey olarak görülür (Miller Marsh, 2002). Aynı yaşlardaki çocuklar benzer gelişim özelliklerine sahip olsalar da bireysel özellikleri, ilgileri, ihtiyaçları, yetenekleri, deneyimleri, kültürel ve aile özellikleri birbirinden farklıdır. Bu nedenle her çocuğun biricikliği kabul edilmelidir (Entwistle, 1970). Her bir çocuğun sürekli değişen öğrenme modellerine, ihtiyaçlara, ilgilere, aile özelliklerine, tutkulara, kapasiteye ve tuhaflıklara sahip, kendine özgü ve esrarengiz bir varlık olduğu unutulmamalıdır (Hern, 2008). Çocuklar; öğrenme deneyimlerinde eğitimciler, ebeveynler ve toplum ile birlikte çalışan işbirlikçi ortaklar olarak görülür.

Çocukların kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerine öncelik verilir (Widger & Schofield, 2012). Çocuk merkezli eğitimde, çocukların dünyayla etkileşim kurarak kendi bilgilerini yapılandıran yetenekli öğrenciler oldukları ve çocukların en iyi, öğretmenlerin çocukların eylem ve ilgilerine duyarlı olduklarında öğrendiği vurgulanır (Charlesworth, Hart, Burts, Thomasson, Mosley & Fleege 1993; Marcon 1992).

2.6. Çocuk Merkezli Eğitimde Öğretmenin Rolü

Çocuk merkezli eğitim yaklaşımı, öğretmene eğitim sürecinde klasik öğretme anlayışından farklı roller biçmektedir. Çocuk merkezli eğitimde öğretmen öğrenme sürecinde bilgiyi sunan değil öğrencinin bilgiye erişimi sürecinde kolaylaştırıcı/yol gösterici olan, çocukların bağımsız öğrenenler olmalarını sağlayan, çocuğun özerkliğini kabul eden roldedir (Liu & Shao, 2013; Watson, 2001). Çocuğun kendi öğrenmesini gerçekleştirebilmesi için, öğretmenlerin müdahaleci olmaksızın, çocukların çalışmalarını izleyen, anlattıklarını dinleyen ve yeni denemelere olanak veren bir rol oynamaları gerekmektedir (Hohmann & Weikart, 2000). Çocuk merkezli eğitimde öğretmen de bir öğrenen olarak görülür (Kaya, 2012). Öğretmenin rolü, çocukların keşfetmeleri için çevreyi hazırlamak, çocuklara en üst düzeyde seçme özgürlüğü yapabilmeleri için olanak sağlamak ve çocukların etkinliklerine müdahale etmemektir (Winsler & Carlton, 2003).

Çocuk merkezli eğitime yön veren kişilerden olan Piaget öğretmenin rolünün öğrenme sürecinde aktif katılımcı olmaktan ziyade, öğrenmeyi kolaylaştırıcı olduğunu ifade etmiştir. (Gray & MacBlain 2012). Öğretmen; yol gösterici, teşvik edici, çocuklarla birlikte öğrenme ve çocuklar için güvenli bir ortam yaratma rolüne sahiptir. Çocuk merkezli eğitimde çocuğun kendi öğrenmesinin kendisinin yönetmesine vurgu yapılmasına rağmen, öğretmenin sorumluluğu ve rolünü hafife almamak gerekir (Catalano, 2021). Çocuk merkezli bir müfredatta öğretmenin rolü eksik değildir. Öğretmenlerin ne yapması gerektiğine dair çeşitli öneriler olsa da rollerinin özgürlüğün gerekliliklerini dengeleme girişimi olması gerektiği konusunda bir fikir birliği vardır (Tzuo, 2004). Öğretmenin çocuk merkezli öğrenmenin etkililiğini sağlaması için; çocuğun kişilik gelişimini desteklemek, tüm gelişim alanlarının gerektirdiği kazanımlara ulaşmasını başlatmak ve çocuk için en uygun yöntemleri belirleyebilmek için çocuğu tanıması gerekir. Çocuk merkezli sınıflarda öğretmenler, çocuklara nesnelere ve akademik konuları kendi keşiflerini yönlendirmeleri için cesaret vererek, öğretimi öğretmen ve çocuklar arasında bir ortaklığa benzer hale getirerek çocukların öğrenmesine yardımcı olur ve öğrenmesini kolaylaştırır (Catalano,

2021). Çocuk merkezli öğretmenler kendini mesleğine en adanmış ve tutkulu öğretmenlerdir. Yaratıcılığı geliştiren, merak ve problem çözmeyi cesaretlendiren ortamlar oluşturmak için yaşam boyu öğrenmenin devam ettiğinin bilincinde olarak kendilerini keşfetmeye, bireysel ve profesyonel olarak geliştirmeye açıktırlar (Murphy, 2006).

Bu eğitim yaklaşımında öğretmen, öğrencilere salt bilgi aktaran bir sunucu, gücünü yasalardan alan bir otorite, bir cezalandırıcı; uygunluk kontrolü yapan bir denetçi değildir. Öğretmen, huzur ve sükûneti sağlayan bir güvenlik elemanı, her konuda son sözü söyleyen bir yönetici, fabrikada işçileri denetleyen bir patron, yaş ve bilgi farkını hiyerarşiye dönüştüren bir abla/ağabey, çocuğunun üzerine titreyen bir ebeveyn gibi de görülmez. Öğretmen sınıfın hükümdarı değil, üyesidir. Çözümlerin sahibi değil, ortağıdır. Neyin nasıl öğretileceğini bilen, çocuklarla birlikte eğitimi planlayan ve uygulayan, onları motive eden, yapılan çalışmalarını değerlendiren, öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenmenin yollarını öğretene, eğitim-öğretim için gerekli ortamı/atmosferi hazırlayan roledir. Öğrenme için seçenekler sunan ve seçilene de saygı duyan; öğrencilerin en yüksek düzeyde katılımını sağlayan, onları aktif tutarak öğrenme sürecinin aktörleri hâline getiren uzmandır (Özpolat, 2013). Çocuk merkezli öğretmenler; ebeveynlerden, yöneticilerden ve çevreden gelen beklentilere cevap vermek yerine gelişimsel olarak uygun uygulamaları hayata geçirirler (Parker & Neuharth Pritchett, 2006).

Çocuk merkezli eğitimin odak noktasının çocuklar, onların merakları ve öğrenme istekleri olduğuna ve onları dikkatli bir şekilde gözlemlemek gerektiğine inanan Curtis ve Carter (2011) öğretmenlere çocuk merkezli bir eğitim gerçekleştirmede yardımcı olabilecek bazı önerilerde bulunmuştur:

- Yavaşlamayı unutmayın. Çocukların ve gelişimlerinin büyümesini gerçekten fark etmek ve zevk almak için zaman ayırın.
- Kendinizi ve çocukları merak, keşfetme tutkusu ve yeni şeyler öğrenme duygusuyla yeniden uyandırın.
- Hedeflerinizi yeniden değerlendirin ve eğitim programınızı insanlarla, doğayla ve öğrenme süreciyle olan ilişkilere odaklayın.
- Çocukluğun yoğun entelektüel arayışların yanı sıra sosyal ve duygusal öğrenme için bir zaman olduğunu kabul edin. Eğitim programını çocukların ilgi alanlarına ve takip ettikleri soru ve becerilere göre oluşturun.

- Akademik dersler fikrini tekrar gözden geçirin. Çalışma sayfaları yerine çocukların deneyimlerine dayanan fırsatlar sunun.
- Çocukların zaman ihtiyacına cevap verin. Çocukların bir beceriyi kendi hızlarında tekrar tekrar araştırmalarına ve uygulamalarına olanak tanıyan fırsatlar ve koçluk sağlayın. Genişletilmiş, katılımlı etkinlik, çocukların anlayışlarını derinleştirmelerine ve güven oluşturmalarına yardımcı olur. Keşfetmek ve kendini ifade etmek için zamana sahip olmak, öğrenme sevgisini besler.
- Kutlamalarınızı, sınıfınızın günlük yaşamının bir parçası olarak gerçekleşen anlamlı olaylara ve başarılarla yeniden odaklayın. Herkesin hayatın mucizelerine, keşif zevklerine ve birlikte yaratabilecekleri topluluğa dikkat etmesine yardımcı olacak ritüeller ve temsiller yaratın.
- Rekabet yerine iş birliğini güçlendirin.
- Ayrı ayrı çalışmak yerine birlikte çalışmayı teşvik eden deneyimler ve materyaller sağlayın.
- Toplumla yeniden bağlantı kurun. Eğitim programındaki etkinliklerin çoğunu gerçek insanlar, gerçek sorunlar ve yapılan gerçek işler etrafında planlayın.
- Kendinizi sık sık yenileyin. İşbirlikçi düşünmeyi önemseyin.
- Kendinizi hem çocuklar hem de kendiniz için canlandırın. Çocukların; çocukluğun önemini, oyunun değerini, neşeli keşifleri destekleyen şefkatli yetişkinlere ihtiyacı olduğunu bilerek hareket edin.

2.7. Çocuk Merkezli Eğitimde Eğitim Ortamı

Çevre düzenlemesinin, nasıl hissettiğimizin ve nasıl davrandığımızın, nelere dikkat edeceğimizin üzerinde büyük etkisi vardır. Özellikle erken çocukluk dönemindeki çocuklar için bu etki daha da fazladır. Çocuklar zamanlarını düzensiz, çekici olmayan yerlerde geçirirlerse, bu onların nasıl davrandıklarını, ne öğrendiklerini ve kim olduklarını etkileyecektir. Bu nedenle eğitim ortamı, erken çocukluk eğitiminin temelidir. Ortam ilgi çekici, estetik açıdan hoş ve davetkar olmalı, çocukların merakını ve hayal gücünü geliştirmelidir. Çocuk merkezli bir sınıf temiz ve düzenli olmanın ötesine geçerek, merakı ve keyifli keşifleri teşvik etmelidir (Curtis & Carter, 2011).

Nitelikli bir okul öncesi eğitim ortamı; çocuğun rahat hareket edebilmesini sağlayan, güvenli, etkinliklerin kolaylıkla uygulanabilmesini sağlayan, küçük grup, büyük grup ve bireysel etkinliklere olanak tanıyan, estetik, ısınması, aydınlanması, havalandırması ve temizliği sağlık koşullarına uygun şekilde düzenlenmiş olmalıdır (Özdemir, Bacanlı & Sözer, 2007). Çocukların bağımsız hareket edebilecekleri ortamlar yaratmak, çocuk merkezli eğitim ortamları oluşturulurken dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardandır. Çocukların materyallere rahatlıkla ulaşabilmeleri, tüm materyallerin belli yerlerinin olması, materyallerin rahatlıkla bulunup kullanılmasını sağlar. Tüm bunlara dikkat edilerek hazırlanmış eğitim ortamları, çocukların planlama ve uygulama yapabilmelerini kolaylaştırır (Kalemci, 1995). Çocuk merkezli eğitimin uygulanabilmesi için; çocuğun özgürce kendi başına öğrenebileceği çevre düzenlemelerine ihtiyaç vardır. Bunun için eğitim yöneticileri ve öğretmenler çocuk merkezli bir bakış açısıyla bir eğitim ortamı oluşturulmasına destek olmalıdır (Sau, Phuong & Hoi, 2020).

İyi organize edilmiş, donanımlı ve bakımlı ortamlar, programı çocukların öğrenmesini, rahat etmesini, sağlığını ve güvenliğini kolaylaştırarak program kalitesini artırır. Çocuklar için öğrenme ortamları planlanırken, programın hedeflerini karşılamak ve çocuklar için istenen sonuçların elde edilmesini teşvik etmek için çocukların yaşlarına ve gelişimsel özelliklerine uygun materyaller ve mobilyalar seçilmeli ve kullanılmalıdır. Çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyecek, ilgilerine ve bireysel meraklarını gidermeye yönelik öğrenme merkezleri oluşturulmalı ve bunlara uygun materyaller seçilmelidir (NAEYC, 2022).

Çocuk merkezli bir eğitim ortamı, çocukların öğretmenlerle birlikte oluşturduğu, her çocuğun ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve yeteneklerine dayalı bir eğitim ortamıdır (Linh, 2021). Okul öncesi eğitimde çocuk merkezli eğitim ortamı, çocuğun özellikleri, ihtiyaçları, yetenekleri ve ilgileri üzerine kurulmuş bir ortamdır (Linh, 2021). Sınıfların tek düzeliği çocukları mekâna karşı kayıtsızlığa itmektedir. Bu nedenle sınıflar çocukların ihtiyaç ve isteklerine göre değiştirilmesi önemlidir (Bika, 1996). Eğitim ortamı, sınıf içindeki ve dışındaki fiziksel çevre ile psikolojik ve sosyal çevreyi içerir (Sau, Phuong & Hoi, 2020). Çocuk merkezli bir bakış açısıyla bir eğitim ortamı oluşturmak, okul öncesi eğitimin amaçlarına kaliteli bir şekilde ulaşmak için çocukların yetenek ve ilgi ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli fiziksel, doğal ve psiko-sosyal koşulların tasarlanması ve oluşturulması sürecidir. Eğitim ortamının tasarımı çocuklara yönelik olursa çocukların üzerinde olumlu etkileri olur. Bu nedenle sınıf içindeki ve sınıf dışındaki fiziksel ortama,

psiko-sosyal çevreye dikkat edilmeli, bunların tümü çocuğun ihtiyaçlarına göre şekillenmeli ve çocuğun gelişmesi için en uygun koşullar oluşturulmalıdır (Linh, 2021). Eğitim ortamı tasarlanırken; çocukların ihtiyaç ve ilgilerinin dikkate alınmasının ve buna uygun yeni materyaller kullanılmasının yanı sıra, çocuklarla fikir paylaşımlarında bulunulmalıdır. Öğretmenler çocukların fikirlerini alırken çocukların süreç boyunca fikirlerini sunmasına ve ortamda tercih ettikleri materyalleri seçmelerine fırsatlar vermelidir. Ayrıca sınıfta kullanılan materyaller gerçek hayattan izler taşırsa, bu durum matematik, müzik, kültür ve sanat gibi alanlara olan ilgilerini daha da arttırabilir (Çelebi Öncü, 2017).

Çocukların okul öncesi eğitimden en uygun şekilde yararlanabilmeleri, ihtiyaç duydukları her şeye ulaşabilmeleri, kendilerini rahat ifade edebilmeleri, yaratıcı düşünebilmeleri ve çevre hakkında merak duyabilmeleri oranında gerçekleşmektedir. Eğitim ortamlarının çok yönlü düşünmeye ortam sağlayacak, rahat hareket etme imkânı verecek düzeyde esnek ve güvenilir alanlar olması, eğitimden istenilen oranda yararlanılmasını sağlamaktadır (Demiriz, Karadağ & Ulutaş, 2003; Özdemir, Bacanlı & Sözer, 2007). Çocuklara kendilerini güvende hissedebilecekleri, güvenlik önlemleri alınmış, zengin uyarıcı bir çevre ve öğrenme fırsatları sunulması çocukların sağlıklı gelişebilmelerine katkı sağlayacaktır. Okul öncesi eğitim ortamları çevresel uyaranlar açısından ne kadar zengin olursa çocuk o kadar fazla gelişim sağlayacaktır. Bu açıdan bakıldığında, eğitim ortamlarının olması gereken kriter ve standartlara uygun olarak inşa edilmeleri, iç ve dış mekanlarda öğrenmeyi kolaylaştıran eğitim ortamları sunulmasının önemi görülmektedir (Özkubat, 2013). Zengin uyarıcılarla donatılmış bir eğitim ortamı çocukların merakını besler ve öğrenmelerini genişletir (Vardi & Demiriz, 2019).

Çocukların gelişimi dinamik bir süreç olduğundan, çocuğun değişen ve farklılaşan ihtiyaçlarını karşılayacak, çok yönlü gelişimini çeşitli uyarıcılarla destekleyecek öğrenme ortamlarının tasarlanması gerekir. Bu yüzden eğitim ortamlarında çocuk merkeze alınmalıdır (Bika, 1996). Fiziksel çevre; çocukların ihtiyaçlarını karşılamaları, fiziksel, bilişsel, estetik, etik ve sosyal olarak kapsamlı bir şekilde gelişmeleri için iyi fırsatlar sağlar (Sau, Phuong & Hoi, 2020). Çocuk merkezli bir eğitim ortamı çocukların farklı şekillerde oyun oynayabileceği ve tüm çocukların yeteneklerini geliştirebileceği öğrenme fırsatları sunacak şekilde düzenlenmelidir. Eğitim ortamı çocukların dikkat, pozitif düşünce ve duygu konsantrasyonlarını teşvik etmeli ve daha fazla esneklik, inisiyatif ve

bağımsızlık ile öğrenme merkezlerinde aktif olarak keşfetme, deneme ve yenilik yapmasını sağlamalıdır (Davis & Pereira, 2014; Shmis, Kotnik, & Ustinova, 2014).

Curtis ve Carter (2011) bir öğretmen dizlerinin üzerine çöküp bir çocuğun gözünden tüm alana baktığında aşağıdaki sorulara evet diyebiliyorsa bu sınıfın çocuk merkezli bir eğitim ortamına sahip olduğunun söylenebileceğini ifade etmiştir:

Merakınızı uyandıran ve sizi meraklandıran şeyler var mı?

Dokunmak ve araştırmak ister misiniz? Malzemeler ulaşabileceğin yerde mi?

Arkadaşların seninle oynamak için buraya gelse, bu alan yeterli olur mu?

Oyununuzda sahne olarak kullanabileceğiniz şeyler bulabilir misiniz?

Seni evinde hissettiren şeyler görüyor musun?

Çocuk merkezli eğitim ortamının, çocukların ilgi ve meraklarına göre çocuklarla beraber düzenlenmiş, onların bağımsız öğrenmeleri ve oynamalarını destekleyen, etkin bir şekilde kullanabilecekleri zengin materyallerle donatılmış, yaratıcılıklarını besleyen, farklı öğrenme merkezlerinin bulunduğu ve çocukların kendilerini duygusal olarak güvende hissetmelerini sağlayan özellikte olması gerektiği söylenebilir.

2.8. Çocuk Merkezli Eğitimde Aile

Çocuk merkezli eğitimin uygulanmasında; çocuk, öğretmen, eğitim ortamı ve eğitim programı kadar etkili olan bir unsur da ailedir. Çocuk merkezli eğitimdeki özneleri önem sırasına göre sıralamak gelirse, ilk başta çocuk, ardından öğretmen ve hemen ardından da ailelerin geldiği söylenebilir. Ancak her birinin uyum içinde hareket etmesi, aralarında sağlıklı bir iletişimin olması çocuk merkezli eğitimin uygulanmasını kolaylaştıracaktır. Aileler çocuk merkezli eğitim konusunda bilgi sahibi olursa, çocuk merkezli eğitimin felsefesini, çocuğa bakışını benimserse, evde de çocukların kararlara katılmasına fırsat verirse, çocukların kendi öğrenmesini gerçekleştireceği inancıyla çocuğu bir kalıba sokmaya çalışmazsa çocuk merkezli eğitimin tam anlamıyla amacına ulaşabileceği düşünülmektedir. Çocuklar kendilerine saygı gösterildiğinde ve evdeki kararlarda söz sahibi olduklarında daha olumlu davranış geliştirirler (Kohn, 2017). Ebeveynin çocuğa saygı duyması ve evdeki karar alma süreçlerine dahil etme bilincine sahip olması; hem çocuğun okuldaki kararlara katılma konusunda istekli olmasını, hem de ailelerin okulu, çocukların kendi öğrenme sürecine katılabildikleri bir yer olarak görmelerini sağlayacaktır.

Aile eğitimleri; ailelerin gelişim ve değişim süreçlerini tamamlamak için; onların çocuk yetiştirme tutumlarını geliştirmeyi, demokratik anlayışa dayalı etkileşim biçimlerinin aile içi ilişkilere yansımaları sağlamayı; çocuğun kendi kendine karar alabilen, aldığı kararların sorumluluğunu taşıyabilecek, özgüvenli, içten denetimli, yaratıcı ve girişimci bireyler olarak büyümesine katkı sağlamalarına destek olmayı amaçlamaktır (Uluğtekin, Cılga & İl, 2002; Ünal, 2018). Çocuk merkezli eğitim etkili bir şekilde uygulanabilmesi için de aile eğitimleri düzenlenmesi etkili olacaktır. Çocukların aileleri ile yakın ilişkiler kurmak ve planlamalara aileleri dahil etmek çocuk merkezli eğitimin temel bileşenlerindedir (Curtis & Carter, 2011).

Çocuk merkezli okul öncesi eğitim kurumları oluşturabilmek için okulların, ailelerin ve toplumun katılımını harekete geçirmek ve iş birliği yaratmak gerekir (Shmis, Kotnik, & Ustinova, 2014). Aksi halde çocuk okuldaki uygulamalar ve evdeki uygulamalar arasında tutarsızlık olduğunda bocalar. Örneğin sınıfta yaşanan problemleri birlikte çözebilmek için demokratik sınıf toplantıları yapılan bir okula giden çocuk evde yıldız çizelgeleri ve molalar ile karşılaşırsa çocuk merkezli eğitimin önemli unsurlarından olan içsel motivasyonla öğrenme becerisini kazanamayacaktır (Kohn, 2017).

Aileler çocuk merkezli yaklaşımı benimseyerek okul dışında da sürdürerek çocuk merkezli eğitimin okulda uygulanmasını kolaylaştırmak dışında da çocuk merkezli eğitimin uygulanmasına katkı sunabilirler. Çocukların ilgi ve meraklarının öğrenilmesinde, çocukların ilgi duydukları konulardaki materyallerin temin edilmesinde ve çocukların meraklarına göre planlanan etkinliklerde aile katılımının sağlanmasında ailelerden destek alınabilir. Çocuk merkezli bir eğitim ortamı oluşturmak için, materyal desteği, düzenleme gibi noktalarda ve kendi uzmanlıklarına göre çocuklara bilgi verme konusunda ailelerden yardım istenebilir (Sau, Phuong & Hoi, 2020). Çocukların ebeveynleriyle konuşmak, genellikle çocukların okul dışındaki öğrenmeleri ilgi alanları, deneyimleri ve sorunlarıyla ilgili boşlukları doldurmaya yardımcı olur. Tek tek çocuklar hakkında bilgi toplamak, özen ve desteğin gösterilmesinin yanı sıra çocuklara öğrenme motivasyonlarının artmasını sağlayacak, arzu ettikleri ve ihtiyaç duydukları anlamlı ve uygun şekilde zorlayıcı faaliyetleri sağlamak için gereklidir (Daniels & Perry, 2003).

Çocuk merkezli eğitimin uygulanabilmesi için çocukla etkileşimde olan herkesin öncelikle çocuğun yetişkinden farklı olduğunun, kendine özgü bir dünyası olduğunun bilincinde olması gerekir. Çocuk merkezli anlayışı benimseyen aileler çocukların yetişkinlerden farklı olduğunu bilerek hareket ederler, çocukların davranışının altında çeşitli nedenler

olabileceğinin farkında olarak tepki verirler. Çocukların bireysel ihtiyaç ve ilgilerine duyarlıdırlar, çocuklarıyla etkileşimlerinde daha fazla yakınlık gösterirler ve daha az kısıtlayıcıdır. Sosyal destek alabilen, benlik saygısı yüksek ve çocuk yetiştirme geçmişine sahip olan annelerin çocuk merkezli anlayışa daha yatkın oldukları ve çocuklarının ihtiyaçlarına daha duyarlı oldukları bulunmuştur (Miller Loncar, Landry, Smith & Swank, 1997).

2.9. Çocuk Merkezli Eğitimde Değerlendirme

Değerlendirme, öğrenme sürecinin tüm aşamalarında hem öğrenene hem de öğretmene önemli bilgiler sağlar. Çocuklara uygun hedefler belirlenmesi, onların güçlü ve zayıf yönlerinin ve becerilerinin bilinmesi, bunlara uygun eğitim programları ve eğitim ortamı hazırlanması için değerlendirme önemlidir. Hem öğretmenler hem de çocuklar öğrenme hedeflerine aldıkları geri bildirimler ve değerlendirmeler yoluyla ele edilen bilgiler ışığında ilerlerler (APA, 1997). Değerlendirme, eğitimin her seviyesinde olduğu gibi okul öncesi eğitimde de öğrenmenin tamamlayıcısı olduğundan önemlidir. Çocukların öğrenmesine katkıda bulunan farklı süreçlerin anlaşılmasında ve öğrenmenin en iyi nasıl gerçekleşebileceğini belirlenmesinde, değerlendirme kilit noktadadır (Dunphy, 2010).

Okul öncesi eğitimde değerlendirme; çocuklar, sınıf ortamı, öğretim teknikleri ve öğretmen hakkında bilgi toplanılması ve bunları sentezlenip yorumlanarak eğitime yansıtılmasını içerir. Okul öncesinde değerlendirmede iki yaklaşımın olduğu söylenebilir. Bunlar; testler ve ölçeklerin kullanıldığı klasik yaklaşım ve çocuğun alışkın olduğu ortamda tanıdığı bir kişi tarafından yapılan alternatif/otantik yaklaşımdır. Otantik değerlendirmenin okul öncesi dönemde daha uygun olduğu ifade edilmektedir. Otantik değerlendirme bir çeşit performans değerlendirilmesi olarak görülür. Farklı öğrenme stilleri ve farklılıkları kabul eden, öğretim etkinlikleri ile iç içe geçmiş, çocuğun tüm gelişimine vurgu yapan, çocuğun kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması için desteklendiği bir yaklaşımdır. Otantik değerlendirmede eğitici drama, portfolyolar, anekdot kayıtları kullanılarak hem çocuğun gelişim ve öğrenmesi hem de programın etkililiği değerlendirilebilir (Önder, 2014).

Okul öncesi eğitimde, çocukların düşüncelerini ve ürettiklerini ciddiye alarak, onlarla birlikte planlama ve değerlendirme yaparak, çocukların öğrenmelerini görünür kılarak ve aileleri bilgilendirerek yapılan değerlendirme etkili olur. MEB Okul Öncesi Eğitim Programında da çocuğu tanıma ve değerlendirmenin önemi vurgulanarak; sonuçtan çok

sürece odaklanılan, çocuk, program ve öğretmen olmak üzere çok boyutlu bir değerlendirme ile kaliteli bir eğitimin yakalanacağını belirtilmiştir (Turupcu Doğan, 2019). Okul öncesi eğitim uygulamalarının çocuk merkezli eğitim olarak gerçekleştirilebilmesi için de tüm boyutlarıyla değerlendirme yapılması ve değerlendirme sonuçlarının eğitime yansıtılması gerekmektedir. Çocuk merkezli eğitimde çocukların öğrenmesi ve gelişimi hakkında bilgi sağlamak için çeşitli formal ve informal değerlendirme yaklaşımları kullanılır. Bu değerlendirmeler, öğretmenler ve aileler arasındaki karşılıklı iletişim bağlamında ve çocukların içinde geliştiği kültürel bağlamlara duyarlılıkla gerçekleşir. Çocuklarla ilgili aileleri bilgilendirmek, öğretim uygulamalarını iyileştirmek ve programın iyileştirilmesini sağlamak için değerlendirme sonuçları kullanılır. Değerlendirme sonuçlarının eğitime yansıtılması; çocukların öğrenme ve gelişimsel ilerleme hedeflerine ulaşmasını ve programın iyileştirmesini sağlar (NAEYC, 2022).

Çocukların gelişimsel olarak desteklenebilmesi için öncelikle ilgileri, ihtiyaçları, gelişimsel özellikleri ve öğrenme yöntemlerinin bilinmesi gerekir. Çünkü her çocuk kendine özgüdür ve birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Bunların bilinmesi çocuk merkezli bir programın geliştirilmesinde ilk basamaktır. Çocukların tanınması, güçlü ve desteğe ihtiyaç duyduğu noktalarının bilinmesi çocuk merkezli eğitim programının can alıcı noktalarından biridir. Çocukları tanıma ve değerlendirme; çocukla ilgili tüm bilgilerin objektif ve tutarlı bir şekilde çeşitli araçlar yardımıyla sistematik olarak toplanması, kayıt altına alınması ve bunları birleştirerek anlamlı ve güvenilir bir karar verme sürecidir (Tagay, 2014). Çocuk merkezli planlama yapmanın kalbi gözlem yapmaktır. Çocukları gözlemlemek öğretmene çocuklar ve onların gelişimleri hakkında çok şey öğretir. Öğretmenin öğrenmek isteyebileceği becerileri belirlemesine yardımcı olur. Öğretmen değerlendirme yaparak daha becerikli, yaratıcı ve çocuklar hakkında daha meraklı olmaya başlar. Gözlemci olmayı öğrenmek, çocukların kim olduğu hakkında veri toplamak, onların ilgi alanlarını, sordukları soruları, güçlü yönlerini ve zorlukları belirlemek çocuk merkezli bir müfredat oluşturmanın başlangıç noktasını oluşturur. Gözlem; sürekli değerlendirme, planlama ve çocuklara verilen yanıtlar için kritik bir araçtır. Çocukları gözlemlemek hem bir sanat hem de bir beceridir (Curtis & Carter, 2011). Eğitimcilerin her çocuk hakkındaki bilgisi, uygun şekilde zorlayıcı bir eğitim programı planlamalarına ve her çocuğun güçlü yönlerine ve ihtiyaçlarına yanıt vermelerine yardımcı olur. Ayrıca, daha yoğun eğitim veya müdahaleye veya ek gelişimsel değerlendirmeye ihtiyaç duyabilecek çocukları belirlemek için sistematik değerlendirme esastır (NAEYC, 2022).

Çocuk merkezli sınıflarda, öğretmenler çocuklara oldukları gibi kabul edildiklerini ve kendi davranışlarını ve öğrenmelerini yönlendirebileceklerini açıkça ifade ederler. Böylece, çocuklar kendi güçlü yönlerini bulma, kendileri için seçimler yapma ve seçimlerinin sonuçlarını kabul etme becerisi kazanırlar. Çocuk merkezli programlarda çocuklar kendi öğrenmesini değerlendirme ve düzenlemeyi öğrenir. Bir öğretmen daha “çocuk merkezli” hale geldiğinde, genellikle çocuklar hakkında daha zengin bir anlayış kazanır. Çocukların davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını yeni bir mercekten ihtiyacı olandan ziyade yetenekli ve kendi kendini yöneten olarak görür (Pereira & Smith Adcock, 2011). Çocuk merkezli sınıflarda çocukların kendi gelişimlerini kendilerinin değerlendirmesinin teşvik edilmesi gerekir. Bunun için belirli bir alandaki (fiziksel gelişim- sosyal-duygusal gelişim vb.) gelişiminin bir listesinin yapılması ve çocukların bu beceriyi kazandığında bunun maddenin karşısını boyaması gibi uygulamalar yapılabilir (Kostelnik, Soderman, Whiren & Rupiper 2019). Çocukların güne başlama zamanında yapmayı planladığı çalışmaları, oynamayı planladığı öğrenme merkezlerindeki oyunlarını belirlemesi ve günü değerlendirme zamanında bunları ne kadar gerçekleştirdiğini kontrol etmesi de kendi çalışmasını ve öğrenmesini değerlendirmesi açısından önemli bir süreçtir.

2.10. Yapılan Araştırmalar

2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yağan (2022) tarafından öğrenci merkezli yöntem, teknik ve stratejilerin öğrencilerin derse karşı tutumları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan meta-analiz araştırmasında 35 lisansüstü tez incelenmiştir. Araştırmada verilerin kodlanabilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan bir kodlama formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde her bir çalışmaya ait bireysel etki büyüklükleri ve genel etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırmada öğrenci merkezli yöntem, teknik ve stratejilerin öğrenci tutumunu olumlu yönde geliştirmede orta düzeyde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bulguların; öğrenci merkezli yöntem, teknik ve stratejilerin geleneksel yönteme göre öğrenci tutumunu olumlu yönde geliştirdiğini gösterdiği bulunmuştur.

Pekince (2022) tarafından katılım temelli erken çocukluk eğitim programının çocukların yürütücü işlevler ve üstbilişsel becerilerin gelişimine etkisinin incelenmesi ve program sürecinde çocukların, araştırmacının, öğretmenlerin ve ailelerin katılım deneyimlerinin

resmedilmesi amacıyla yapılan çalışma karma yöntem desenlerinden müdahale deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları; MEB'e bağlı bir bağımsız anaokulunda eğitimine devam eden beş yaş çocukları, bu çocukların öğretmenleri ve annebabalarıdır. Çalışmada eğitim gruplarında yer alan öğretmenlere, Koran (2017) tarafından geliştirilen Çocuk Katılımı Eğitim Programı (ÇOKEP) uygulanmıştır. Eğitim gruplarında, çocukların merak ve ilgileri doğrultusunda şekillenen, öğrenme süreçlerinin planlanması ve yürütülmesinde aktif oldukları katılım temelli bir erken çocukluk eğitim programı olan "Katılımcı Çocuk Serüveni Programı" uygulanmıştır. Program öncesi ve sonrasında; çocuk katılımını değerlendirmek için Koran (2017) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği", üstbilişsel becerileri değerlendirmek için Bryce ve Whitebread (2012) tarafından geliştirilen, Pekince ve Avcı (2021) tarafından uyarlanan "Tren Rayı Görevi", çalışma belleğini değerlendirmek için Özgür-Yılmaz (2016) tarafından geliştirilen "Çalışma Belleği Ölçeği (ÇBÖ)", bilişsel esneklik becerilerini değerlendirmek için Jacques ve Zelazo (2001) tarafından geliştirilen ve Şahin (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Nesne Seçiminde Esneklik Görevi", önleyici kontrol ve duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek için Pekince, Şallı-İdare ve Avcı (2021) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Çocukları için Önleyici Kontrol ve Duygu Düzenleme Görevi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocuk katılımı içeren eğitim ortamlarının çocukların katılım deneyimlerini, yürütücü işlev ve üstbilişsel becerilerini desteklediği tespit edilmiştir. Ayrıca bu programın ailelerin ve öğretmenlerin çocuk katılımı anlayışlarını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun ve Taneri (2021) tarafından öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarını, öğretmenlik mesleğine ve eğitim-öğretime yönelik görüşlerini eğitim felsefeleri çerçevesinde ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çalışmaya 195 öğretmen adayı katılmıştır. Adayların eğitim görüşleri, öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olarak ayrılan eğitim felsefeleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen beş faktörlü 28 maddelik bir ölçek ile elde toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerine (yeniden kurmacı ve varoluşçu) daha yakın olduğu, en az benimsedikleri eğitim felsefesinin ise esasicilik olduğu görülmüştür.

Korkmaz (2020) tarafından Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim

programının uygulandığı bir okulda eğitim gören 32 çocuk deney grubunu, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet anaokulunda eğitim gören 45 çocuk kontrol 1, özel anaokulunda eğitim gören 48 çocuk kontrol 2 grubunu oluşturmuştur. Veriler; Hibrit Yaratıcılık Testi ve Renkli Progresif Matrisler Testi aracılığıyla toplanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcılığın, esneklik, akıcılık, özgünlük alt boyutlarında ve toplam yaratıcılık puanlarında Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının uygulandığı grubun puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Bilişsel beceriler boyutunda ise gruplar arasında herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Arslan (2020) tarafından yapılan Türkiye'deki alternatif eğitim felsefesine sahip okulların, alternatif eğitim uygulamaları bakımından, öğretmen, yönetici ve veli görüşlerine göre benzeştiği ve farklılaştığı yönleri ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmaya beş farklı alternatif okuldan seçilen, toplamda 15 öğretmen, 5 yönetici ve 5 veli olmak üzere 25 kişi katılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye'deki alternatif eğitim felsefesine sahip okullar; bakış açısı, fiziki ortamı, öğretim programı, kullanılan materyaller, değerlendirme yöntemleri gibi birçok açıdan benzerlik göstermekle birlikte, fiziki şartlar ve yaklaşımların pedagojik altyapılarından kaynaklanan bazı uygulamalar bakımından farklılık taşıdığı bulunmuştur. Waldorf okulundaki katılımcılar alternatif okulların; çocuk merkezli olmaları, çocuğu duyuyor olmaları, sınıflarda otorite olmaması, demokratik ve duygu dili kullanımı, bahçe kullanımı, materyallerdeki doğallık, klasik eğitimin dışında olmaları noktalarında benzerlik gösterdiklerini ifade etmiştir.

Kayahan Yüksel ve Kartal (2020) tarafından Waldorf yaklaşımı ve materyallerine yönelik olarak okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini incelemek amacıyla yapılan çalışmaya sekiz okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan Waldorf materyalleri sergisi düzenlenmiştir. Sergide ayrıca bilgi verici Waldorf posterleri kullanılmış ve katılımcı öğretmenlerin soruları yanıtlanmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin Waldorf, Montessori ve Reggio Emilia alternatif eğitim yaklaşımları hakkında bilgi sahibi oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin, çocuğun bireysel özelliklerini dikkate alması, yaratıcılığın ve sanatsal gelişimine katkı sağlaması yönünden Waldorf eğitimi yaklaşımını yararlı bulduğu ancak Türkiye'de uygulanabilirliği konusunda endişe duydukları bulunmuştur. Öğretmenler, Waldorf materyallerinin özellikle bilişsel becerilerin öğretiminde kullanabileceklerini ancak bu konuda bilgi gereksinimleri olduğunu ve eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir.

Zembat, Günşen ve Gök Çolak (2019) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi şekillendiren düşünürler ve onların temsil ettiği yaklaşımlar hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada bilişsel harita yöntemi kullanılmıştır. 20 okul öncesi öğretmenin katıldığı araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi şekillendiren düşünürler hakkında en çok Froebel ve Montessori hakkında bilgi sahibi oldukları, okul öncesi yaklaşımlarından da en çok Montessori Yaklaşımı hakkında bilgi sahibi oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin %60'ının sınıflarında Montessori, Reggio Emilia ve High Scope Yaklaşımları'ndan yararlandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %40'ının sınıflarında ise herhangi bir yaklaşımdan yararlanmadıkları bulunmuştur. Öğretmenler bu yaklaşımlar için uygun ortamın, materyalin olmaması ve bu yaklaşımların nasıl uygulanacağını bilinmemesinden dolayı bu yaklaşımlardan yararlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi şekillendiren düşünürler ve dünyada uygulanan farklı yaklaşımlar hakkında bilgi eksikliklerinin bulunduğu ve sınıf içi etkinliklerinde de bu yaklaşımlardan yeterli oranda yararlanamadıkları belirtilmiştir.

Sivri (2019) tarafından ortaokullarda görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimin ilkelerini benimseme düzeylerinin ve okul etkililiğine yönelik algıları arasındaki olası ilişkileri belirleme amacıyla yapılan çalışmaya 364 öğretmen ve 65 yönetici olmak üzere toplam 429 kişi katılmıştır. Araştırmanın verileri, "Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeği" ve "Etkili Okul Ölçeği" olmak üzere iki ayrı ölçek aracılığı ile elde edilmiştir. Katılımcıların öğrenci merkezli eğitim ilkelerini yüksek düzeyde benimsediklerini ve okullarını yüksek düzeyde etkili algıladıkları, okul yöneticilerinin okul etkililiği konusunda öğretmenlerden daha yüksek görüşe sahip oldukları bulunmuştur. Katılımcıların öğrenci merkezli ilkeleri benimseme düzeylerinin branşlarına göre anlamlı değişiklik göstermezken, eğitim düzeyleri ve mesleki deneyimleri arttıkça öğrenci merkezli ilkelere yönelik görüşlerinin arttığı tespit edilmiştir. Öğrenci merkezli anlayışa yatkınlığın okul etkililiği algısı üzerinde düşük düzeyde ancak anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Üstündağ (2019) tarafından Montessori yönteminin okul öncesi eğitimi alan 48-66 ay çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmaya 22 deneme, 24 kontrol grubu olmak üzere 46 çocuk katılmıştır. Veriler, Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Temel Beceri Ölçeği ile toplanılmıştır. Araştırma sonucuna göre

deney grubu çocukların son test puan ortalamalarının, kontrol grubu çocukların son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Montessori Eğitim Programının okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde pozitif yönlü bir katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Kılınç, Karayel ve Koyuncu (2018) tarafından resmi ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin farklı (alternatif) eğitim yaklaşımlarını bilme durumlarının incelenmesi amacıyla yapılan çalışmaya 42 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile gerçekleştirilen araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin farklı eğitim yaklaşımlarını eğitim programına yansıtma düzeylerinin düşük, farklı eğitim yaklaşımları ile ilgili eğitimlere katılımlarının az olduğu görülmüştür. Öğretmenler hizmet içi eğitimlerin içeriğinin zenginleştirilmesi ve eğitim veren kişilerin yeterliğinin artırılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde farklı eğitim uygulamalarını içeren nitelikli eğitimlerin artırılmasının gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Koran (2017) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin ve çocukların eğitim ortamlarında katılım hakkı ile ilgili anlayışlarını değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirmek; öğretmenlerin ve çocukların katılımı konusundaki anlayışlarını keşfetmek ve öğretmenlerin anlayışlarını geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitim programının etkilerini incelemek amacıyla yapılan çalışma; karma yöntem desenlerinden eşzamanlı iç içe karma yöntem deseninde gerçekleştirilmiştir. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğini geliştirme kapsamında 167 okul öncesi öğretmeninden ve 221 çocuktan veri toplanmıştır. Araştırmada Çocuk Katılımı Eğitim Programı (ÇOKEP) geliştirilmiştir. Eğitim programının uygulanmasından önce eğitime katılan ve katılmayan gruptaki öğretmenlere Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği ve Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri uygulanmıştır. Her iki gruptaki öğretmenlerin sınıfındaki dört çocuğa da Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği uygulanmıştır. Eğitim alan gruptaki öğretmenler 8 hafta süre ile eğitim programına katılmışlardır. Eğitime katılan öğretmenler ile eğitim bitiminde odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ölçek geliştirme örnekleminde yer alan öğretmenlerin ve çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği yanıtlarına göre eğitim ortamlarındaki katılım anlayışlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler tarafından verilen nitel yanıtlar değerlendirildiğinde de bu yanıtların nicel verileri desteklediği ve öğretmenlerin öğretmen

merkezli uygulamalara yer verme anlayışına yatkın olduğu bulunmuştur. Eğitim programına katılan öğretmenlerin eğitim ortamlarındaki katılım hakkı anlayışının katılmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Selçuk (2016) tarafından Montessori eğitim yönteminin 36-66 ay grubundaki çocukların büyük kas becerilerinin gelişimine olan etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmaya 20 deneme 20 kontrol grubu olmak üzere 40 çocuk katılmıştır. Araştırmanın verileri Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi ile toplanılmıştır. Araştırma sonunda; Montessori yönteminin çocukların büyük kas gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin Sak (2014) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının Montessori yaklaşımı ve Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili görüşlerini ortaya koyma amacıyla yapılan çalışmaya 30 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın verileri yansıtma raporları ile toplanmıştır. Veriler; olumlu yönler, olumsuz yönler ve Türkiye'de uygulanabilirlik temaları altında ele alınmıştır. Öğretmen adayları Montessori yaklaşımının olumlu yönleri olarak; çocuğa özdenetim becerisi kazandırılmasını, sınıf ortamının düzenli olmasını; olumsuz yönler olarak ise, öğretmenin sorumluluğunun artırmasını, büyük grup etkinliklerinin sınırlı olmasını ve sınıfta gerçek materyallerin kullanılmasını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının yarısı Montessori yaklaşımının Türkiye'de uygulanmasını mümkün bulmadığını, yarısına yakını da kullanılabilmesinin çok zor ama imkânsız olmadığını ifade etmiştir. Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili olumlu yönler olarak; yöntemin aile ile işbirliğini kullanmasını, yaratıcılığı desteklemesini ve dokümantasyon yönteminin kullanılmasını; olumsuz yönler olarak ise sanat ve yaratıcılığın ön planda olmasını ve anlık hazırlanan program kullanılmasını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının tamamı, Reggio Emilia yaklaşımının Türkiye'de kullanımının mümkün olmayacağını ifade etmiştir.

Sak (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı Türk okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli eğitim hakkındaki inanışlarını, kendi söylemlerine dayanan uygulamalarını ve gerçek uygulamalarını belirlemek; okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli eğitim hakkındaki inanış ve uygulamalarının tutarlılığını ortaya koymaktır. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilimsel araştırma deseni ile gerçekleştirilen çalışmada devlet okullarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. 20 okul öncesi öğretmenin tamamı 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerden seçilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin sınıflarının mevcudu çoğunlukla 20 ve üzerindedir. Öğretmenlerin gerçek uygulamalarını araştırmak için 20 öğretmenden 5 tanesi gözlemlenmiş, günlük planları ve çocukların yaptıkları çalışmalar incelenmiştir. Araştırmacının verileri araştırmacı

tarafından geliştirilen 17 soruluk görüşme formu ve gözlem formu aracılığıyla toplanmıştır. Veriler, kelime tekrarı tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmacılar, ayrı ayrı çalışarak görüşmelerdeki özgün ifadeleri listelemişlerdir. Özgün kavramları listelemiş ve ardından da ne kadar sıklıkla kullanıldıkları belirlemiş ve daha sonra çıkarılan kodları ortak başlıklar altında toplamışlardır. En son aşamada da sekiz ana tema ve bunların bazılarına ait alt temaları belirlemişlerdir. Yapılan veri analizinde; çocukların ihtiyaçları ve gelişim alanları, sınıfın fiziksel çevresi, etkinlikler, ilişkiler, davranış yönetimi, değerlendirme, anne-baba katılımı, çocuk merkezli eğitim olmak üzere 8 tema belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre; okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli eğitimin ana boyutları olan fiziksel çevre, etkinlikler, ilişkiler, davranış yönetimi, değerlendirme ve anne-baba katılımı hakkında hem çocuk merkezli eğitime uygun hem de uygun olmayan inanışlara, kendi söylemlerine dayanan uygulamalara ve gerçek uygulamalara sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin inanış, kendi söylemlerine dayanan uygulamaları ve gerçek uygulamaları arasında hem tutarlılık hem de tutarsızlık olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenleri kendilerinin çocuk merkezli olmalarını engelleyen sebepleri; iş yüklerinin çokluğu, çocuk merkezlilik hakkında bilgi ve deneyimlerinin eksikliği, anne-babaların ve okul müdürlerinin beklentileri ve sınıf mevcutlarının çokluğu olarak sıralamışlardır.

Şahin (2013) tarafından Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin dört boyutuna ilişkin (sınıfın fiziksel çevresinin düzenlenmesi, etkinlikleri planlanması ve programlanması, sınıfta etkili ilişki ve iletişim yolları kurulması ve çocukların davranışlarının yönetilmesi) inanış ve uygulamalarının ne ölçüde gelişime uygun olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Etnografik durum deseni ile gerçekleştirilen çalışmaya 4 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın verileri görüşmeler, sınıf gözlemleri ve doküman incelenmesi yöntemleriyle toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin inanışlarının, uygulamalarına göre gelişime daha uygun olduğu ortaya konulmuştur. Fiziksel çevre ile ilgili bulgular; çalışmaya katılan dört okul öncesi öğretmenin de okul öncesi sınıflarında hareket alanının geniş olması, öğretmen ve çocukların rahatça hareket edebilmelerine uygun olması ve mobilya ve araç gereçlerin sınıftakileri engellememesi gerektiğine inandıklarını göstermiştir. Okul öncesi sınıflarının güvenli olması ve mobilyaların köşelerinin sivri olmaması gerektiği de bütün öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Öğretmenlerin, sınıfta dayanıklı ve iyi durumda malzemelerin olması, öğrenme alanlarının net olarak ayrılması ve öğrenme alanlarının bağımsız

kullanılabilmesi gibi inanışları NAEYC'in onay kriterleriyle benzerlik göstermektedir. Etkinliklerin planlanmasıyla ilgili olarak dört öğretmenden ikisi günlük akışın esnek olması ve bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Gelişime uygun uygulamaların esasları ile karşılaştırıldığında, dile getirilen yöntemlerin çok sınırlı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin, gelişime uygun bir günlük etkinlik akışı ve etkili öğretim yöntemleri hakkında tam bir farkındalık sahibi olmadıkları belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin kendi söylemlerine dayanan uygulamalarına bakıldığında, iki öğretmen günlük akışlarının esnek olduğunu belirtmiştir. Dört öğretmenden üçü de, etkinliklerini planlarken çocuklarının özelliklerini göz önünde bulundurduklarını ifade etmişlerdir. Üç öğretmen günlük akışlarında serbest oyuna yer verdiklerini ve genelde çocukların, sabah geldikten sonra ya da ayrılmadan önce serbest oyun oynadıklarını vurgulamışlardır. İlişki ve iletişim konusunda ise okul öncesi öğretmenlerinin oldukça farklı inanışlara sahip oldukları bulunmuştur.

Dereli (2013) tarafından dokümantasyon eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarında farklılaşma olup olmadığını saptamak ve dokümantasyon eğitiminin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarla ilgili görüşlerini nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla karma yöntemde yapılan araştırmaya 68 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitime katılmayan öğretmenlerde herhangi bir değişiklik gözlenmezken, eğitim uygulanan öğretmenlerin demokratik tutumlarının anlamlı düzeyde arttığı ve otokratik tutumlarının da anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. Öğretmenlerin çocuk merkezli uygulamalarla ilgili görüşlerinin analizi sonucunda ise eğitime katılan öğretmenlerin demokratik, katılımcı, süreç-odaklı ve çocuk merkezli uygulamalara daha yakınlaştıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda, dokümantasyonun demokratik okul öncesi eğitim programları oluşturmada, çocukları izleme ve değerlendirmede kullanılabilir bir uygulama olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaya (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli yaklaşımı uygulamalarına nasıl yansıtıklarını belirlemektir. Araştırma, tarama modelinde nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemlerden eş zamanlı zenginleştirilmiş desen üzerinde planlanmıştır. Araştırmaya Eskişehir il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli 133 okul öncesi eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda "Okul Öncesi Eğitimde Çocuk Merkezli Yaklaşım Öğretmen Ölçeği" geliştirilmiştir. Bu ölçek; etkinliklerin planlanmasına yönelik 8, uygulanması süreci ile ilgili 22, eğitim

ortamının oluşturulmasına yönelik 8 ve etkinliklerin değerlendirilmesi ile ilgili 4 olmak üzere toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Bu amaçla 81 ilde toplam 519 okul öncesi eğitim öğretmenine ölçeğin ön deneme formu uygulanarak elde edilen verilerle faktör analizi ve diğer gerekli istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir. Ölçeğe son hali verildikten sonra 133 okul öncesi eğitim öğretmenine uygulanarak ölçek puanları hesaplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise veriler, bu ölçekten en alt ve en üst sınırdaki puan alan gönüllü iki öğretmenin gözlemlenmesi, günlük planlara ait dokümanlarının analizi ve onlarla yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu amaçla her iki öğretmenin sınıfında 10 gün ve toplamda 15'er saatlik gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlemler sırasında gözlem günlüğü tutulmuş ve araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış gözlem formu doldurulmuştur. Gözlem süreci sonunda öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş aynı zamanda öğretmenlerin gözlem günlerine ait günlük planları incelenmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz, günlük planlar için doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırma nicel kısmının bulgularına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilgili ölçekten yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Çalışmanın nitel bulgularında; ölçekten en düşük puan alan öğretmenin çocuk merkezli yaklaşımın gereklerini, etkinlikleri planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve eğitim ortamlarının oluşturulması boyutlarında yeterince uygulamadığı, ölçekten en yüksek puanı alan öğretmenin ise uygulamaya çalıştığı ancak kimi eksiklerinin olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin uygulamalarını çocuk merkezli yaklaşıma göre şekillendirme konusundaki düşünceleri, kendilerini algılayış biçimi ile uygulamaları arasında fark olduğu görülmüştür.

Eskidemir ve Koçer (2012) tarafından yapılan çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin çocuğa bakışlarını, çocuk merkezli eğitim hakkındaki görüşlerini, öğretmenlerin eğitim ortamlarında çocuk merkezli eğitimi ne şekilde uyguladıklarını, çocuk merkezli eğitimin uygulanmasını zorlaştıran unsurları ve çocuk merkezli eğitimin uygulanabilmesi için önerilerini belirlemektir. Nitel araştırma deseninde gerçekleştirilen çalışmaya 17 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanarak betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler; çocuğu, kendine özgü/kendi dünyası olan "birey", eğitilmesi/şekillendirilmesi gereken "varlık" olarak ve davranışsal özellikleriyle tanımlamışlardır. Öğretmenlerin eğitim kavramını, davranış kazandırma, çocuğu okula /çevreye / sosyal yaşama alıştırma, hamuru şekillendirme olarak

tanımladıkları; öğretmenin rolünü ise öğretme/yetiştirme/donatma/biçimlendirme, idol/örnek/model olma, rehber olma, programı uygulama olarak ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin tamamına yakınının uygulamaların çocuk merkezli olarak gerçekleştirilmediğini veya kısmen gerçekleştirildiğini ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenler; fiziki şartlar/çevre koşulları/sınıfların kalabalık olması, öğretmen/idareci/veli tutumları, yardımcı personel olmayışı, geçmişe bağlı kalma, ailenin destek olmaması kalıplaşmış düşünceler, sonraki eğitim sisteminin/ailelerin beklentileri, okul öncesi eğitim programı ile ilköğretim programı arasında uyum olmaması, programda yer alan amaç kazanımlara ulaşma kaygısı nedeniyle uygulanan programların çocuk merkezli olarak gerçekleştirilemediğini ifade etmişlerdir.

Aral, Kandır, Bütün Ayhan ve Can Yaşar (2010) tarafından proje temelli öğretim programlarının 6 yaşındaki okul öncesi çocukların kavramsal gelişimleri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada 14 okul öncesi dönem çocuğunun bulunduğu bir sınıf deney diğer bir sınıf da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna toplam 12 hafta boyunca proje tabanlı eğitim verilirken, kontrol grubu normal okul öncesi müfredatını izlemiştir. Çocukların kavramsal gelişimlerine ilişkin veriler, 6 yaşındaki Türk çocukları için uyarlanan Bracken Temel Kavram Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Form kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlar, tüm çocukların ön test ve son test arasında puanlarını iyileştirdiğini, ancak son test puanlarında deney grubu lehine küçük bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

Akpınar ve Gezer (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve bu değişimlerin öğrenme öğretme sürecine ne derecede yansıdığını belirlemektir. Araştırmaya çeşitli branşlardan toplam 255 ortaöğretim öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulmuş 24 maddeden oluşan 5'li likert tipli bir anketle toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarını, fikir olarak benimsemekle birlikte, bunu öğrenme-öğretme sürecine tam olarak yansıtamadıklarını, ağırlıklı olarak geleneksel anlatım yoluyla ders işlemeye devam etmekte olduklarını göstermiştir. Araştırmada elde edilen bulgulardan öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinde ağırlıklı olarak anlatım yöntemini kullanmakta oldukları, yeni eğitim yaklaşımında öne çıkarılan strateji ve yöntem-teknikleri yeterince tanımadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, disiplini öğrenme-öğretme sürecinin çok önemli bir ögesi olarak gördükleri ve öğrenmeyle ilgili olarak yanlılık yaptıklarında

öğrencilerini eleştirmekte sakınca görmedikleri saptanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin öğrenen merkezli öğrenmeyi öngören yeni eğitim yaklaşımlarını tam olarak benimsemedikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Yıldız Bıçakçı ve Gürsoy (2010) tarafından proje yaklaşımına dayalı eğitim alan ve almayan çocukların gelişim düzeylerinde farklılık olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan çalışma iki bağımsız anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Deney grubunu 19 çocuk kontrol grubunu ise 19 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada, proje yaklaşımına dayalı eğitim programının çocukların gelişimlerine olan etkisini belirlemek amacıyla ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada, “Genel Bilgi Formu” ve çocukların gelişimlerini değerlendirmek amacıyla ise “Brigance Erken Gelişim Envanteri II” kullanılmıştır. Deney grubuna proje yaklaşımına dayalı eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan eğitim programının çocukların motor becerileri, alıcı ve ifade edici dil gelişimi, akademik/bilişsel gelişim, günlük yaşam becerileri ve sosyal/duygusal gelişim alanları üzerinde etkili olduğunu bulunmuştur. Sonuç olarak, proje yaklaşımına dayalı eğitimin, çocukların gelişimi üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Işıkoğlu, Baştürk ve Karaca (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim hakkındaki eğitsel inançlarını ortaya koymaktır. Araştırmaya sınıf, erken çocukluk, hayat bilgisi, Türkçe, matematik ve fen bilimleri branşlarından olmak üzere toplam 307 öğretmen katılmıştır. Nicel araştırma deseninde gerçekleştirilen araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen bir envanter aracılığıyla toplanmıştır. Eğitimin amaçları, eğitimin içeriği, öğretim stratejileri ve eğitimin değerlendirilmesi olmak üzere dört boyuttan oluşan bu envanter 27 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim hakkında olumlu inançlara sahip oldukları; en yüksek puanı eğitim amaçları boyutunda, en düşük puanı ise öğretim stratejileri boyutunda aldıkları görülmüştür. Araştırmada, öğretmenlerin kıdemi, eğitim geçmişleri, çalıştıkları sınıf seviyesi, öğrettikleri konu ile öğrenci merkezli inanışları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyeti ile öğrenci merkezli inanışları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. İlkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine kıyasla öğrenci merkezli eğitime olan inançlarının daha fazla olduğu görülmüştür. Erken çocukluk öğretmenlerinin ise matematik, hayat bilgisi ve Türkçe öğretmenlerine göre çocuk merkezli eğitime dayanan öğretim stratejileri boyutunda daha yüksek puan aldıkları

görülmüştür. İki yıllık eğitim diploması olan öğretmenlerin 3 ve 4 yıllık eğitim diploması olan öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. 24 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin daha az kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha fazla öğrenci merkezli inançlara sahip oldukları bulunmuştur.

Beken (2009) tarafından Montessori yöntemindeki etkinliklerin 5–6 yaş çocukların el becerilerinin gelişimine olan etkisinin incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmaya 32 çocuk katılmıştır. Araştırmanın verileri, “El Becerileri Kontrol Listesi” aracılığıyla toplanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara 12 hafta süresince toplam 48 etkinlikten oluşan Montessori Yöntemi eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise MEB Okulöncesi eğitim programında bulunan ve çocukların el becerilerini geliştirmeyi amaçlayan etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Montessori eğitimi alan çocukların boyama-çizme ve nesnelere kullanma becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kayı ve Koçyiğit ve Erbay (2009) tarafından Montessori eğitiminin beş- altı yaş çocuklarının alıcı dil üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmaya 40 çocuk katılmıştır. Araştırmanın verileri, Peabody Resim-Kelime Testi ile toplanılmıştır. Araştırma sonucunda, Montessori yöntemiyle eğitim alan çocukların alıcı dil puanlarının Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programına göre eğitim alan çocukların alıcı dil puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Bulut (2008) tarafından ilköğretim birinci kademe programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmaya 18 ilköğretim okulunda görev yapan 370 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen 22 maddeden oluşan Öğrenci Merkezli Yeni İlköğretim Programı Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla toplanılmıştır. Ölçek, “Eğitim Ortamı”, “Programı Tanıma” ve “Programı Uygulama” olmak üzere üç faktörden oluşan beşli likert tipli bir ölçektir. Veriler; cinsiyet, sınıf, kıdem ve sınıf mevcudu değişkenleri açısından analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin yeni programları öğrenci merkezli olarak ‘orta’ düzeyinde uyguladıkları, öğretmenlerin eğitim ortamını öğrenci merkezli uygulamalar için “az” düzeyinde yeterli bulduğu ortaya konulmuştur. Araştırmada, öğretmen görüşleri arasında sınıf ve cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık ortaya çıkmazken, kıdem ve sınıf mevcudu açısından anlamlı farklılık ortaya çıktığı görülmüştür. Eğitim ortamlarının öğrenci merkezli uygulamalara uygunluğu konusunda yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin düşük kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu bir düşünce geliştirdikleri ortaya konulmuştur.

Mevcut eğitim ortamının öğrenci merkezli uygulamalara uygunluğu konusunda düşük öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlerin daha yüksek öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlere göre daha olumlu bir düşünce geliştirdikleri bulunmuştur.

Koçyiğit ve Kayılı (2008) tarafından Montessori yöntemi ile eğitim alan ve normal müfredat ile eğitim alan anaokulu çocuklarının sosyal becerilerini karşılaştırmak amacıyla yapılan çalışmaya 122 çocuk katılmıştır. Araştırmanın verileri "Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği" aracılığı ile toplanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, Montessori yöntemiyle eğitim alan çocukların normal müfredata göre eğitim alan çocuklardan sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyut puanlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur.

Kalıpçı (2008) tarafından Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim anlayışlarını incelemek amacıyla yapılan çalışmaya Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi okullarda çalışan 538 anaokulu öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımları Ölçeği ile toplanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin benimsediği yaklaşımın niteliklerini uygulamalarına yansıtmadıkları bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin yaklaşımların niteliklerini tam olarak bilmedikleri veya pratiğe yansıtamadıkları sonucuna ulaşılabileceği belirtilmiştir.

Demirtaş (2005) tarafından altı yaş çocuklarının matematiksel kavramlardan sınıflandırma ve sıralamayı kazanmalarında High Scope eğitim programının etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmaya 40 çocuk katılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan High Scope yaklaşımına göre hazırlanan eğitim programının uygulanması sonucunda çocukların matematiksel kavramlardan sınıflandırma ve sıralamayı kazanıp kazanamadıkları araştırılmıştır. Sonuç olarak; eğitime katılan çocukların öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklar ortaya çıktığı bulunmuştur. Altı yaş çocuklarına uygulanan "High Scope Yaklaşımına Göre Sınıflandırma ve Sıralama Eğitim Programı"nın, matematiksel kavramlardan sınıflandırma ve sıralama puanlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Nakamichi, Takahashi, Sunagami ve Iwata (2022) tarafından yapılan çalışmada 1- 2 yaş arasındaki Japon çocukların sosyo-duygusal yeteneklerinin gelişimi ile çocuk bakım merkezlerinde aldıkları bakımın kalitesi ve çocuk merkezli öğretim arasındaki ilişki

araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Japonya'daki 57 kamu çocuk bakım merkezinden birine devam eden 872 ebeveyn ve çocukları ile 373 çocuk bakım öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Bebek ve Yeni Yürüyen Çocuklar için Sosyal Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği (BITSEA), Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği ve Çocuk Merkezli Öğretim Tutumları Ölçeği ile toplanmıştır. Ebeveynler, çocuklarının sosyal yeterliklerini ve sorunlu davranışlarını, öğretmenler ise sınıflarda çocuk merkezli öğretim tutumlarını değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda sınıflardaki çocuk merkezli öğretim tutumlarının, çocukların sosyal-duygusal yeteneklerine katkı sağladığı ve problemleri azalttığı bulunmuştur.

Greaves ve Bahous (2021) tarafından öğretmen merkezli müfredattan çocuk merkezli müfredata geçişin okul öncesi öğretmenlerini nasıl etkilediğini ve çocuk merkezli eğitime ilişkin profesyonel algılarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmaya iki okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler beş ay ara ile yapılan iki ayrı odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Öğretmenlerin genel olarak çocuk merkezli eğitime geçmeyi zor buldukları bulunmuştur. Bununla beraber ilk yapılan görüşmelerde öğretmenlerin öğretmen merkezli eğitimden çocuk merkezli eğitime geçerken daha çok direnç gösterdikleri, beş ay sonra yapılan ikinci görüşmede ise öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimin gerekliliklerine uyum sağlamaya başladıkları ve mesleki algılarının değiştiği görülmüştür. Çocuk merkezli eğitime geçiş süreci iyi anlaşılırsa, yöneticiler ve paydaşlar tarafından desteklenirse hızlı bir şekilde başarı elde edilebileceği, hizmet içi eğitimin çocuk merkezli program değişikliğini ve öğretmen gelişimini kolaylaştırmak için güçlü bir araç olabileceği belirtilmiştir.

Bremner (2021) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğrenen/öğrenci merkezi eğitimin ne olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaçla 326 makale meta analiz yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmada 10 boyutlu bir çerçeve oluşturulduktan sonra bu çerçeve; aktif katılım, ihtiyaçlara uyum sağlama, özerklik, ilgili beceriler, güç paylaşımı, süreç değerlendirme olmak üzere 6 başlık altında yoğunlaştırılmıştır. Öğrenen/öğrenci merkezli eğitim için çizilen bu çerçevenin öğretmenler, öğretmen eğitimcileri, araştırmacılar ve politika yapıcılar için yararlı olacağı ifade edilmiştir.

Linh (2021) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin ve yöneticilerinin çocuk merkezli bir eğitim ortamı oluşturmada nelere ihtiyaç duyduklarını ve nasıl bir eğitim ortamına sahip olduklarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmaya 10 müdür ve 50 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla

toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocuk merkezli bakış açısıyla eğitim ortamının genel anlamda iyi düzeyde olduğu, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim ortamı oluşturmanın gereklerini yerine getirmede başarılı olduğu ortaya konulmuştur.

Starkey (2019) tarafından literatürde ve uygulamada ve öğrenci/öğrenen merkezli eğitimin anlamını netleştirmek amacıyla yapılan çalışmada hem literatür incelenmiş hem de 8 okul yöneticisi ile görüşmeler yapılmıştır. Veriler bilişsel, hümanist ve aktif öğrenci olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde hümanist ve aktif öğrenci boyutlarının hakim olduğu görülmüştür. Politika yapıcılar, uygulayıcılar ve araştırmacıların üç boyutu bir arada ele alması gerektiği vurgulanmıştır. Bilişsel boyutta; her çocuğun öğrenmesinin ve gelişiminin ayrı ayrı izlenip değerlendirildiğinde ilerleyeceği, öğretmenlerin öğrencilerin gelişmeye açık alanda gelişimlerine destek olabileceği ifade edilmiştir. Hümanist boyutta; bireyi ve onun gelişme potansiyeline saygı duyma, onları farklı sosyal ve kültürel geçmişleriyle eşsiz bir insan olarak kabul etme, çocuğun yaratıcılığını geliştirme, merakını besleme gibi noktalara değinilmiştir. Aktif öğrenci boyutunda ise; öğrencilerin aktif olmaları için fırsat verilmesi, probleme dayalı, buluş yoluyla öğrenme, işbirlikçi/işbirlikli öğrenme, proje-tabanlı öğrenme gibi yöntemlere yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Perren, Herrmann, Iljuschinc, Frei, Körner ve Sticca (2017) tarafından öğretmen inançlarının (öz-yeterlik ve tutumlar) çocuk merkezli eğitim uygulamaları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılan çalışmaya 265 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından, öğretmenlerin çocuk merkezli uygulamaları, tutumları, öz yeterliklerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterliklerinin çocuk merkezli eğitim uygulamalarını pozitif olarak etkilediği bulunmuştur. Öğretmenlerin tutumlarının ise çocuk merkezli eğitim uygulamalarını etkilemediği görülmüştür.

Hur, Jeon ve Buettner (2016) tarafından öğretmenlerin çocuk merkezli inançları ile çocukların akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ve çocukların davranışsal öz düzenlemelerindeki rolünü belirlemek amacıyla yapılan çalışmaya 103 okul öncesi öğretmeni ve 444 çocuk katılmıştır. Araştırmanın verileri Peabody Resim-Kelime Bilgisi Testi, Okul Öncesi için Fonolojik Farkındalık Okuryazarlığı Taraması, matematik becerileri için Woodcock Johnson-III testi, davranışsal öz düzenleme için Head-Toe-Knees-Shoulders aracı ve Öğretmen Modernite Ölçeği ile toplanmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin çocuk merkezli inançlarının çocukların okuryazarlığı ve matematik

becerileriyle doğrudan ilişkili olmadığını; çocukların davranışsal öz düzenlemeleriyle ise dolaylı olarak ilişkili olduğunu göstermiştir.

An ve Reigeluth (2011) tarafından K-12 öğretmenlerinin teknoloji ile geliştirilmiş, öğrenen merkezli sınıflarla ilgili düşüncelerini, algılarını, engelleri ve destek ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın örneklemini 126 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, öğretmenlerin öğrenen merkezli algılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan 5'li likert tipli 11 madde ve 3 açık uçlu sorudan oluşan veri toplama aracı ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunun öğrenen merkezli eğitimle ilgili algılarının olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin %70'i katılıyorum (4) ya da tamamen katılıyorum (5) seçeneğini işaretlemişlerdir. Sadece birkaç öğretmen öğrenen merkezli yaklaşımların, zaman alıcı, öğrencilerin ulaşabilecekleri seviyeyi düşürücü ve çok fazla birbirinden farklı içerikler olduğundan öğretmenler için fazla çalışma gerektirdiğini düşündüğünü belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğu öğrenen merkezli eğitimin zorlu olduğunu ancak kazanımlarının fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Açık uçlu sorulara verilen cevaplarda da öğretmenlerin çoğunun öğrenen merkezli düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin %40'ı öğrenen merkezli eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını ifade etmelerine rağmen, büyük çoğunluğu öğrenen merkezli eğitimle ilgili daha fazla şey öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu durum başta çelişkili gibi görünse de nitel verilere bakıldığında çoğu öğretmenin öğrenen merkezli eğitimin temel prensiplerini anladığı ancak yine de öğrenen merkezli eğitimle ilgili -özellikle pratik stratejiler konusunda- daha fazla öğrenmeye ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Abu-Jaber, Al-Shawareb ve Gheith (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı Ürdün'deki anaokulu öğretmenlerinin gelişimsel uygunluğu göz önünde bulunduran uygulamalara ilişkin inanışlarını belirlemek ve bu inanışlar ile öğretmenlerin yaşı, eğitim seviyesi ve mesleki deneyimi arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini özel ve resmi anaokullarında çalışan 285 anaokulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan 5 boyutlu bir ölçek aracılığı ile toplanmıştır. Öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının yüksek olması gelişimsel uygunluğu göz önünde bulunduran uygulamaları çoğunlukla benimsediklerini göstermiştir. Öğretmenler yalnızca çocukların aileleri ile karşılıklı ilişki kurma konusunda diğer boyutlara göre daha düşük puan ortalaması elde etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin, yaşı, eğitim

seviyesi ve mesleki deneyimleri ile gelişimsel uygunluğu göz önünde bulunduran uygulamalara ilişkin inançları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Kwon (2004) tarafından yapılan araştırmanın amacı Kore'deki anaokulu öğretmenlerinin çocuk merkezli olan Kore milli programına uygun olarak inanış ve uygulamalarını belirlemektir. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmına 84 anaokulu öğretmeni, nitel kısmına ise 6 anaokulu öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri gözlem, görüşme ve doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, Kore'nin milli programının çocuk merkezli olmasına rağmen, öğretmenlerin inanışlarının ve uygulamalarının çocuk merkezli eğitim felsefesinden uzak olduğu bulunmuştur. Koreli öğretmenler çocuk merkezli eğitimin, okul öncesinin temel amacı olduğunu belirtmelerine rağmen uygulamalarının her zaman çocuk merkezli olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler kendi rollerini kolaylaştırıcı olarak belirttikleri halde uygulamalarında etkinlikleri tasarlayan rolde gözlemlenmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu çocukların, başlattıkları ve yönettikleri etkinlikleri desteklediklerini ifade etmelerine rağmen yapılan gözlemlerde bunun aksi bir durumun söz konusu olduğu görülmüştür.

Rojas-Drummond, Mercer ve Dabrowski (2001) tarafından High Scope programının çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan deneysel çalışmaya 80 çocuk katılmıştır. High Scope programı ve geleneksel eğitim programı uygulanan sınıflardaki çocuklara farklı problem çözme görevleri verilmiştir. Verilen bu görevler aritmetik kelime problemleri testi uygulanarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, High Scope programının uygulandığı sınıflardaki çocukların geleneksel eğitim programının uygulandığı sınıflardaki çocuklara göre, problemleri daha yetkin ve bağımsız bir şekilde çözebildikleri bulunmuştur.

Cañedo ve Woodard (2000) tarafından yapılan çalışmada çocuk merkezli eğitim programının oluşturulması ve uygulanması için her okulun kapasitesini artırmayı amaçlayan bir proje anlatılmıştır. Bu proje her erken çocukluk merkezinde çocuk merkezli sınıflar oluşturmak amacıyla başlatılmıştır. Projenin ilk yılında her merkezdeki müdürler okullarında çalışan ve sınıflarında yeni fikirler denemeye ilgi duyan bir anaokulu öğretmenini bildirmişlerdir. Bu öğretmenler gönüllüğün esas olduğu bu programa davet edilmiştir. Başlangıçta yapılan grup tartışmalarında, sınıf düzenlenmesi, öğrenme teorisi, çocuk gelişimi ve güncel araştırmalara odaklanılmıştır. Bu çerçevede projenin temel bileşenleri öğretmenlere açıklanmıştır. Bu bileşenler; a.Çocuğun bütüncül gelişimine

vurgu b.Sınıf ortamı c. Aktif katılım ve takım çalışmasıyla öğrenme d. Küçük grup, büyük grup ve bireysel eğitimin dengeli olması. e. Gözlemlenen ihtiyaçlara dayanan bireysel eğitim f.Bireysel ihtiyaçları karşılamak için çeşitli somut materyallerin kullanılması g.Gerekli durumlarda kaynaştırma eğitimi olarak belirlenmiştir. Program, bilgilendirme toplantılarının ardından birebir görüşmelerle devam etmiştir. Danışmanlar öğretmenlerin bireysel olarak ihtiyaç duydukları konularda (sınıf düzenlemesi, program geliştirme, gözlem vb.) gereksinimlerini karşılamak için bir araya gelmişlerdir. Bu sırada öğretmenler programın bileşenlerini kendi sınıflarında uygulamışlardır. Çocuklar için sınıflarda öğrenme merkezleri oluşturmuşlardır. Birkaç ay sonra çocuklar öğretmenin yardımı olmadan merkezleri kullanmaya başladıklarında öğretmenler ortak ihtiyaçları olan çocuklarla küçük gruplar şeklinde (5 çocuktan daha az) çalışmaya başlamışlardır. Çocuklar merkezlerde çalışmaya dönmek istediğinde öğretmen de başka ihtiyaçları olan bir grup çocukla çalışmaya devam etmektedir. Her öğretmen bu sürece kendi hızında devam etmesi için teşvik edilmiştir. Öğretmenlerden sadece ilgi duyduğunu düşündükleri meslektaşları ile öğrendiklerini paylaşmaları ve kendilerini hazır hissettiklerinde sınıflarını gözlemlemek üzere meslektaşlarını çağırmaları istenmiştir. Programın sloganı "Tek bir doğru yol yoktur" olarak belirlenmiştir. Programın başarısının bu esnek tutumdan kaynaklandığı ifade edilmiştir. Ayrıca projeyi açıklamak için katılan öğretmenler projenin çeşitli bileşenlerini gösterecek şekilde videoya çekilmiştir. Her okula projeyi özetleyen bu kayıtlar gönderilmiştir. Her okulda bu videolar izlenmiş ve bununla ilgili paneller düzenlenerek öğretmenlerin daha fazla bilgi edinmesi sağlanmıştır. Projenin sonunda program kolayca uyarlanabilir ve kapsamlı bir hal almıştır. Programın, öğretmenlerin ifade ettikleri ihtiyaçlarını karşılanmasını sağladığı bulunmuştur.

Stipek, Feiler, Daniels ve Milburn (1995) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların temel becerilerde gösterdikleri başarılarında ve motivasyonlarında farklı eğitim yaklaşımların etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada çocuk merkezli anaokullarına devam eden çocuklar ile didaktik programların uygulandığı anaokullarına devam eden çocukların temel becerilerde gösterdikleri başarıları ve motivasyonları karşılaştırılmıştır. Araştırmaya yaşları 4 ile 6 arasında değişen 227 çocuk katılmıştır. Araştırmanın verileri; gözlem formları, anketler, çocuklarla yapılan görüşmeler ve başarı testleri aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, didaktik programlara devam eden çocukların sadece harfler ve okuma başarı testinde çocuk merkezli programlara devam eden çocuklardan daha iyi performans gösterdikleri

görülmüştür. Çocuk merkezli programlardaki çocukların motivasyonla ilişkili ölçümlerde daha avantajlı oldukları görülmüştür. Didaktik programlardaki çocuklarla karşılaştırıldığında çocuk merkezli programlardaki çocukların; kendi yeteneklerini daha fazla gördükleri, okul sevme ölçeğinden daha yüksek puan aldıkları, çözmek için daha zorlu matematik problemlerini seçtikleri, bir şeyi yapmak için yetişkinlerden daha az onay bekledikleri, kendi başarılarından daha çok gurur duydukları, okul hakkında daha az endişe duydukları görülmüştür.





BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

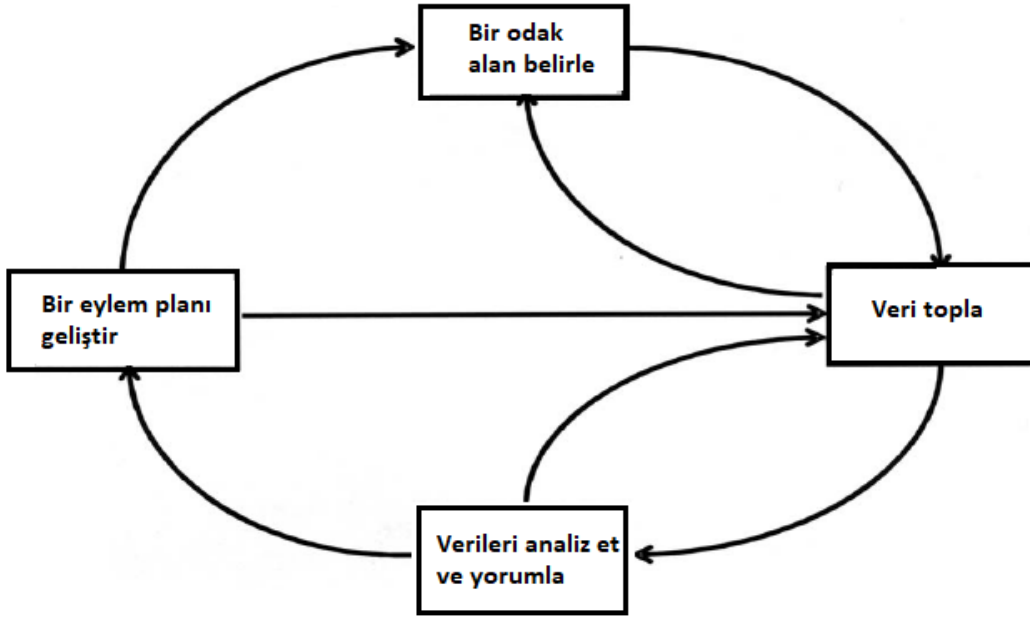
“Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı”nın okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli uygulamalarına olan etkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışma karma yöntem eylem araştırması deseninde gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması; uygulayıcının kendisi tarafından ya da dışarıdan bir araştırmacı tarafından yapılan, uygulamadaki sorunların ortaya çıkarılması ya da hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Karma yöntem araştırması, bir konuyu farklı açılardan incelemek amacıyla nicel ve nitel yöntemleri birleştirme yoluyla araştırma sorularına daha kapsamlı cevaplar sağlamayı amaçlar. Karma yöntem araştırma sorularına kapsamlı cevaplar sağlamaya çalışırken, eylem araştırması gerçekçi sorunlara daha kapsamlı çözümler sağlamaya çalışır. Eylem araştırmalarında karma yöntemi uygulama fikri yeni değildir. Eylem araştırması ve karma yöntem yöntemcileri, eylem araştırmalarında hem nicel hem de nitel verileri kullanılması konusunda çalışmaktadırlar. Karma yöntem ve eylem araştırmasının birbirine bağlanması eylem ve eylem sonuçlarını değerlendirmede bilimsel olarak sağlam ve etkili planlar üretilmesini sağlar (Ivankova, 2022). Bu çalışmada da araştırmacı tarafından okul öncesi eğitim alanında çocuk merkezli uygulamaların gerçekleştirilmesinde yaşanan bir sorun olduğu fark edilmiş, öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimi planlama ve uygulamada problem yaşadıkları öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda tespit edilmiş ve bu sorunu çözmek amacıyla araştırma

gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacına ve problemin doğasına en uygun desenin karma yöntem eylem araştırması olduğu saptanmıştır. Araştırmada, karma yöntem eylem araştırması yönteminin kullanılmasının gerekçeleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli eğitimi uygularken yaşadıkları problemleri belirlemek için ilk elden bilgi edinmeye gereksinim duyulması,
2. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli eğitimi uygularken desteğe ihtiyaç duydukları unsurları belirlemek ve buna yönelik uygulamalarını güçlendirmek için ilk elden ve derinlemesine bilgiye ihtiyaç duyulması
3. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli uygulamalarını güçlendirmek için sistemli ve planlı bir uygulamaya ihtiyaç duyulduğunun görülmesi ve bunun uygulama ortamında desteklenebileceğinin düşünülmesi
4. Nitel verilerin, nicel verilerle desteklenerek araştırma sorularına daha kapsamlı ve zengin cevaplar bulunmak istenmesi

Eylem araştırmaları; altı temel adımı içerir. İlki; soru sormak, problem durumunu belirlemek veya inceleme alanını tanımlamaktır. İkinci adım hangi verilerin, nasıl ve ne sıklıkla toplanılacağına belirlenmesidir. Üçüncü adım, verilerin toplanıp analiz edilmesidir. Dördüncü adım bulguların nasıl kullanılabileceğini belirleyerek bir eylem planı hazırlamaktır. Beşinci adım; eylem planını uygulamadır. Altıncı adım ise eylem planının değerlendirilmesidir. Ancak bu adımların bazıları tekrarlanabilir ya da farklı bir sıralama söz konusu olabilir (Johnson, 2015; Tomal, 2010). Bu araştırmada ilk adım; okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli eğitimi uygulama konusunda problem yaşadıklarının belirlenmesidir. İkinci adım okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin neler olduğunun, nasıl bir desteğe ihtiyaç duyduklarının belirlenmesi için verilerin nasıl toplanacağına belirlenmesidir. Üçüncü adım öğretmenler ile görüşme yapılarak veri toplanması, verilerin analiz edilerek öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin, ihtiyaçlarının ve nasıl bir desteğe ihtiyaç duyduklarının belirlenmesidir. Dördüncü adım öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduğu konular ve ilgili alan yazın ışığında Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programının hazırlanmasıdır. Beşinci adım eğitim programının uygulanmasıdır. Altıncı adım uygulanan eğitim programının uygulanabilirliği, işlevselliği, amaca uygunluğu açısından değerlendirilmesidir.

Eylem araştırmalarında bir döngü oluşturulması gerekmektedir. Şekil 1'de diyalektik eylem araştırması sarmalı yer almaktadır.



Şekil 1. Diyalektik eylem araştırması sarmalı (Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher* (4th ed.). Boston: Pearson.)

Bu çalışmada odak alanı, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli uygulamalarını belirlemek ve geliştirmektir. Bu amaçla öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimle ilgili yaşadıkları problemleri ve nasıl bir eğitime ihtiyaç duyduklarını belirlemek amacıyla Görüşme Formu-1 ve Görüşme Formu-2 kullanılarak veri toplanmıştır. Ardından bu veriler analiz edilerek eylem planı olan “Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı” geliştirilmiştir. Bu eylem planının etkililiği program uygulanmadan önce ve sonra uygulanan Görüşme Formu-3, Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu ve Program Değerlendirme Formu aracılığıyla verilerin toplanıp analiz edilmesi ile belirlenmiştir.

Eylem araştırmaları son yıllarda özellikle eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Köklü (1993) eylem araştırmalarının eğitim alanında kullanılmasının amaçlarını şu şekilde ifade etmiştir:

- Eylem araştırmaları özel bir durumda ortaya çıkan problemlere çözüm bulmak için kullanılan bir araçtır.
- Hizmet içi eğitim aracıdır. Eylem araştırmalarıyla öğretmenler yeni bilgi ve yöntemlerle donatılabilir, öğretmenlerin analitik güçleri geliştirilebilir ve kendini bilirlikleri artırılabilir.

- Eylem araştırmaları ile bir sisteme yenilikçi öğretme ve öğrenme yaklaşımları getirilebilir.
- Eylem araştırmaları, araştırmacı ile öğretmenler arasında ilişki ve iletişimi geliştirmek için kullanılabilen bir yöntemdir.
- Sınıftaki problemlerin çözümlünde kullanılan bazı yöntemlere göre daha objektif bir yöntemdir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada üç ayrı çalışma grubu bulunmaktadır. Eylem araştırmalarında araştırmaya katılanlar aktif şekilde araştırma sürecine katıldıklarından dolayı önemli bir role sahiptirler (Costello, 2003). Bu nedenle çalışma gruplarının belirlenmesinde öğretmenlerin gönüllü olmasının; araştırmanın etik boyutundaki öneminin yanı sıra araştırmanın amacına ulaşması açısından son derece önemli olduğu düşünölmektedir. Çalışma grubundaki tüm öğretmenlere; araştırmanın amacı, kişisel bilgilerin gizli tutulacağı, istedikleri zaman araştırmadan çıkabilecekleri konusunda bilgi verilerek öğretmenlerden aydınlatılmış onam formunu imzalamaları istenmiştir. Nitel araştırmalarda, çalışma grubunu belirlemeye dair bir kural yoktur. Çalışma grubunun sayısı; araştırmanın amacına, öğrenilmek istenilen duruma, neyin kullanılışlı ve inanılır olacağına, eldeki zaman ve kaynaklarla neyin yapılabileceğine bağlıdır (Patton, 2014).

Çalışma grubu I, Antalya ili Konyaaltı, Kepez ve Muratpaşa ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 7 anaokulu ve 6 anasınıfında olmak üzere 13 farklı okulda görev yapmakta olan 100 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu I, kolay ulaşılabilen, gönüllü olan öğretmenlerden seçilmiştir. Çalışma grubu I'deki öğretmenler ile görüşölerek, öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimle ilgili görüşleri, yaşadıkları problemler ve ihtiyaçları belirlenmiştir.

Çalışma Grubu I'deki öğretmenlere ait demografik özellikler ile ilgili bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Çalışma Grubu I'deki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		f	%
Çalışılan okul türü	Anaokulu	69	69.0
	Anasınıfı	31	31.0
Mezun Olunan Program	Okul Öncesi Öğretmenliği	74	74.0
	Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği	24	24.0
	El Sanatları	2	2.0
Cinsiyet	Kadın	98	98.0
	Erkek	2	2.0
Yaş	30 Yaş ve Altı	18	18.0
	31-35 Yaş	33	33.0
	36-40 Yaş	19	19.0
	41-45 Yaş	14	14.0
	46 Yaş ve Üzeri	16	16.0
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	8	8.0
	6-10 Yıl	35	35.0
	11-15 Yıl	25	25.0
	16-20 Yıl	13	13.0
	21 Yıl ve Üzeri	19	19.0
Çalıştığı Yaş Grubu	36-48 Ay	20	20.0
	49-60 Ay	63	63.0
	61 Ay ve Üzeri	17	17.0
Sınıf Mevcudu	10-15 Çocuk	12	12.0
	16-20 Çocuk	31	31.0
	21-25 Çocuk	46	46.0
	26-30 Çocuk	11	11.0
TOPLAM		100	100.0

Tablo 1 incelendiğinde; Çalışma grubu I' deki öğretmenlerin %69.0'unun anaokulunda, %31.0'inin anasınıfında çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin %74.0'ü Okul Öncesi Öğretmenliği, %24.0'ü Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği, %2.0'si El Sanatları programlarından mezundur. Öğretmenlerin %98.0'inin kadın, %2.0'sinin erkek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin %18.0'i 30 yaş ve altında, %33.0'ü 31-35 yaşında, %19.0'unun 36-40 yaşında, %14.0'ünün 41-45 yaşında, %16.0'sinin 46 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %8.0'inin 0-5 yıl, %35.0'inin 6-10 yıl, %25.0'inin 11-15 yıl, %13.0'ünün 16-20 yıl, %19.0'unun 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin %20.0'sinin 36-48 aylık, % 67.0'sinin 49-60 aylık, %13'ünün 61 ay ve üzerindeki çocuklarla çalıştığı görülmüştür. Öğretmenlerin %12.0'sinin sınıfında 10-15 çocuk, %31.0'inin sınıfında 16-20 çocuk, %46.0'sinin sınıfında 21-25 çocuk ve % 11.0'inin sınıfında 26-30 çocuk olduğu belirlenmiştir.

Çalışma grubu II'yi belirlemek amacıyla Çalışma grubu I'deki öğretmenlerden çalışmaya katılmak istediğini ifade edenlerin görüşme formları incelenmiştir. Formlarda; çocuk merkezli eğitimi uygulamada problem yaşadığını, desteğe ihtiyaç duyduğunu ve eğitime katılmayı istediğini ifade eden öğretmenler belirlenerek araştırmacı tarafından aranmıştır. Araştırmacı ve öğretmenler uygun gün ve saatlerde buluşmak üzere randevulaşmışlardır. Çalışma grubu II 'yi Çalışma grubu I'de yer alan öğretmenlerden seçilen, Antalya ili Konyaaltı, Kepez ve Muratpaşa ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 4 anaokulu ve 2 anasınıfında olmak üzere 6 farklı okulda görev yapmakta olan 22 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu II'de yer alan öğretmenlerle eğitim programının uygulanacağı çalışma grubunu belirlemek, programın içeriğini oluşturmak, öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimle ilgili yaşadıkları problemleri ve ihtiyaçlarını daha ayrıntılı olarak belirlemek amacıyla görüşülmüştür.

Eylem araştırmalarında amaçlı örnekleme yöntemi kullanılır (Özpınar & Aydoğan Yenmez, 2015). Bu araştırmada da Çalışma grubu II ve Çalışma grubu III, amaçlı çalışma gruplarından homojen çalışma grubu yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Homojen çalışma grupları, aynı niteliklere sahip bireylerden oluşan çalışma grubudur ve araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş özelliklere sahiptirler (Sönmez & Alacapınar, 2014). Çalışma grubu II'deki öğretmenler; araştırma sürecine katılmaya gönüllü olan ve görüşmelerde çocuk merkezli eğitimi uygulamada problem yaşadığını, desteğe ihtiyaç duyduğunu ifade etmiş olan öğretmenlerden seçilmiştir.

Çalışma grubu II' deki öğretmenlere ait demografik özellikler ile ilgili bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Çalışma Grubu II'deki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		f	%
Çalışılan okul türü	Anaokulu	22	100.0
Mezun Olunan Program	Okul Öncesi Öğretmenliği	16	72.7
	Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği	5	22.7
	El Sanatları	1	4.6
Cinsiyet	Kadın	22	100.0
Yaş	30 Yaş ve Altı	8	36.3
	31-35 Yaş	6	27.3
	36-40 Yaş	3	13.6
	41-45 Yaş	4	18.2
	46 Yaş ve Üzeri	1	4.6
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	3	13.6
	6-10 Yıl	10	45.5
	11-15 Yıl	5	22.7
	16-20 Yıl	2	9.0
	21 Yıl ve Üzeri	2	9.0
Çalıştığı Yaş Grubu	36-48 Ay	4	18.2
	49-60 Ay	15	68.2
	61 Ay ve Üzeri	3	13.6
Sınıf Mevcudu	10-15 Çocuk	4	18.2
	16-20 Çocuk	5	22.7
	21-25 Çocuk	11	50.0
	26-30 Çocuk	2	9.0
TOPLAM		22	100.0

Tablo 2 incelendiğinde; Çalışma grubu II' deki öğretmenlerin tamamının anaokulunda çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin %72.7'si Okul Öncesi Öğretmenliği, %22.7'si Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği, %4.6'sı El Sanatları programlarından mezundur. Öğretmenlerin tamamının kadın olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %36.3'ünün 30 yaş ve altında, %27.3'ünün 31-35 yaşında, %13.6'sının 36-40 yaşında, %18.2'sinin 41-45 yaşında, %4.6'sının 46 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %13.6'sının 0-5 yıl, %45.5'inin 6-10 yıl, %22.7'sinin 11-15 yıl, %9.0'unun 16-20 yıl, %9.0'unun 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin %18.2'sinin 36-48 aylık, % 68.2'sinin 49-60 aylık, %13.6'sının 61 ay ve üzerindeki çocuklarla çalıştığı görülmüştür. Öğretmenlerin %18.2'sinin sınıfında 10-15 çocuk, %22.7'sinin sınıfında 16-20 çocuk, %50.0'sinin sınıfında 21-25 çocuk ve % 9.0'unun sınıfında 26-30 çocuk olduğu belirlenmiştir.

Çalışma grubu III 'ü oluşturmak için; Çalışma grubu II'de yer alan, çocuk merkezli eğitimi uygulamakta problem yaşadığını, bununla ilgili bir eğitime ihtiyaç duyduğunu,

eğitim programına katılmaya gönüllü olduğunu ve eğitimlere düzenli olarak katılacağını ifade eden okul öncesi öğretmenleri belirlenmiştir. Bu öğretmenlerden aynı kurumda görev yapan 10 gönüllü öğretmen seçilerek Çalışma grubu III oluşturulmuştur. Ancak 1 öğretmen eğitim programı tamamlandıktan hemen sonra, son gözlem ve görüşmelere katılmadan okuldan ayrıldığı için 1 öğretmen de sağlık sorunlarından okula dolayı izlem gözlemlerine ve son görüşmelere katılmamasından dolayı çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu nedenle Çalışma grubu III, Konyaaltı ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız bir anaokulunda görev yapan 8 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır.

Çalışma grubu III eğitim programının rahat uygulanabilmesi için tek bir okulda çalışan öğretmenlerden seçilmiştir. Eğitim programının uygulandığı okulun seçilme nedeni bu okuldaki öğretmenlerin tamamının çocuk merkezli eğitimi uygulamakla ilgili problem yaşadığını ifade etmesi, çocuk merkezli eğitimi uygulamak istediklerini ancak uygulayamadıklarını belirtmeleri, böyle bir eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmeleri ve gönüllü olmalarıdır. Bu okulun seçilmesindeki diğer bir gerekçe de okul yöneticilerinin araştırmının okulda gerçekleştirilmesine istekli ve gönüllü olması, araştırma sırasında yapılacak fiziksel düzenlemeleri kabul etmeleri ve bu düzenlemeler için gereken desteği sağlayabileceklerini ifade etmeleridir.

Eğitim programının uygulanması planlanan okul belirlendikten sonra okul yöneticileri ve öğretmenler ile bir toplantı yapılarak çalışmanın içeriği, süresi ve nasıl yürütüleceği anlatılmıştır. Bu toplantıda eğitimin nerede, hangi gün hangi saatlerde yapılacağı araştırmacı, öğretmenler ve okul yöneticileri ile beraber belirlenmiştir. Okulda çalışan tüm öğretmenler çalışmaya katılmaya gönüllü olduklarını ifade ederek aydınlatılmış onam formunu okumuş ve imzalamışlardır.

Çalışma grubu III' deki öğretmenlere ait demografik özellikler ile ilgili bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Çalışma Grubu III 'deki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		f	%
Çalışılan okul türü	Anaokulu	8	100.0
Mezun Olunan Program	Okul Öncesi Öğretmenliği	6	75.0
	Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği	1	12.5
	El Sanatları	1	12.5
Cinsiyet	Kadın	8	100.0
Yaş	30 Yaş ve Altı	2	25.0
	31-35 Yaş	1	12.5
	36-40 Yaş	3	37.5
	41-45 Yaş	2	25.0
Mesleki Kıdem	6-10 Yıl	3	37.5
	11-15 Yıl	4	50.0
	21 Yıl ve Üzeri	1	12.5
Çalıştığı Yaş Grubu	36-48 Ay	2	25.0
	49-60 Ay	3	37.5
	61 Ay ve Üzeri	3	37.5
Sınıf Mevcudu	10-15 Çocuk	2	25.0
	16-20 Çocuk	1	12.5
	21-25 Çocuk	3	37.5
	26-30 Çocuk	2	25.0
TOPLAM		8	100.0

Tablo 3 incelendiğinde; Çalışma grubu III' deki öğretmenlerin tamamının anaokulunda çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin %75.0'i Okul Öncesi Öğretmenliği, %12.5'i Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği, %12.5'i El Sanatları programlarından mezundur. Öğretmenlerin tamamının kadın olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %25.0'inin 30 yaş ve altında, %12.5'inin 31-35 yaşında, %37.5'inin 36-40 yaşında, %25'inin 41-45 yaşında olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin % 37.5'inin 6-10 yıl, %50.0'sinin 11-15 yıl ve %12.5'inin 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin %25.0'inin 36-48 aylık, % 37.5'inin 49-60 aylık, ve %37.5'inin 61 ay ve üzerindeki çocuklarla çalıştığı görülmüştür. Öğretmenlerin %25.0'inin sınıfında 10-15 çocuk, %12.5'inin sınıfında 16-20 çocuk, % 37.5'inin sınıfında 21-25 çocuk ve %25.0'inin sınıfında 26-30 çocuk olduğu belirlenmiştir.

Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin kişisel bilgileri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Çalışma Grubu III'teki Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Kodu	Mezun Olunan Program	Yaşı	Mesleki Kıdemi	Çalıştığı Yaş Grubu	Sınıf Mevcudu
Ö1	Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği	42	14	36-48	14
Ö2	Okul Öncesi Öğretmenliği	32	10	36-48	20
Ö3	Okul Öncesi Öğretmenliği	37	9	60-72	27
Ö4	Okul Öncesi Öğretmenliği	30	9	60-72	27
Ö5	El Sanatları	44	23	48-60	25
Ö6	Okul Öncesi Öğretmenliği	39	13	48-60	23
Ö7	Okul Öncesi Öğretmenliği	36	13	60-72	25
Ö8	Okul Öncesi Öğretmenliği	30	11	48-60	13

3.3. Veri Toplama Araçları

“Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı”nın okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli uygulamalarına etkisinin incelendiği bu çalışmada, öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim ile ilgili görüşlerini, çocuk merkezli eğitimi planlama ve uygulamada yaşadıkları problemleri ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve Çalışma grubu I’deki öğretmenlere uygulanan “Görüşme Formu-1” kullanılmıştır. Öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimi uygularken yaşadıkları problemleri daha ayrıntılı olarak belirlemek, öğretmenlerin hangi konularda, nasıl bir eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymak ve eğitim programının uygulanacağı çalışma grubunu belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Görüşme Formu-2” kullanılmıştır. Öğretmenlerin uygulamalarının çocuk merkezli olma durumunu belirlemek amacıyla Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı uygulanmadan önce, uygulandıktan hemen sonra ve uygulandıktan 4 hafta sonra kullanılmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan “Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu” kullanılmıştır. Çalışma grubu III’deki öğretmenlerin çocuk merkezli olma durumlarını belirlemek amacıyla Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı uygulanmadan önce ve sonra “Görüşme Formu-3” kullanılmıştır. Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan “Program Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Genel Bilgi Formu, Görüşme Formu-1, Görüşme Formu-2, Görüşme Formu-3 ve Program Değerlendirme Formu öğretmenlerle bireysel olarak görüşülerek ayrı ayrı uygulanmıştır.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan “Genel Bilgi Formu”, öğretmenlerin demografik özellikleriyle ilgili bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Genel Bilgi Formu, öğretmenin çalıştığı okul türü, mezun olduğu program, cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, çalıştığı yaş grubu, sınıf mevcudu bilgilerinin yer aldığı sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2. Görüşme Formu-1

Araştırmada kullanılan “Görüşme Formu-1” öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim ile ilgili görüşlerini, çocuk merkezli eğitimi planlama ve uygulamada yaşadıkları problemleri ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Çalışma grubu I’deki öğretmenlere uygulanmıştır. İlgili alan yazın taraması yapılarak hazırlanan Görüşme Formu-1, üçü okul öncesi öğretmenliği, ikisi çocuk gelişimi alanından olmak üzere beş uzmana sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda, formda yer alan bazı sorular çıkartılmış ve bazı soruların sıraları değiştirilmiştir. Örneğin formda yer alan her açık uçlu sorudan sonra öğretmenlerin o soruya ilişkin kendilerini değerlendirmelerinin istendiği kapalı uçlu sorular uzman görüşleri doğrultusunda çıkarılmıştır. Formun ilk halinde önce çocuk merkezli eğitimi uygulama durumları sonra çocuk merkezli eğitimle ilgili görüşleri sorulurken uzman görüşleri doğrultusunda iki sorunun yeri değiştirilmiştir. Son hali verilen form, altı adet açık uçlu görüşme sorusundan oluşmaktadır. Görüşme Formu-1, öğretmenlerin sınıflarında çocuk merkezli eğitimi çocuk merkezli eğitimle ilgili görüşlerini, uygulama durumlarını, çocuk merkezli eğitimi planlama ve uygulamada yaşadıkları problemleri, bunların çözümü adına nasıl bir desteğe ihtiyaç duyduklarını, bu konuyla ilgili eğitime katılmayı isteme durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır.

3.3.3. Görüşme Formu-2

Araştırmada kullanılan “Görüşme Formu-2” öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim ile ilgili görüşlerini; çocuk merkezli eğitimi planlarken ve uygularken yaşadıkları problemleri daha ayrıntılı olarak belirlemek, öğretmenlerin hangi konularda, nasıl bir eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymak ve eğitim programının uygulanacağı çalışma grubunu belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme Formu-2, Çalışma grubu II’deki öğretmenlere uygulanmıştır. İlgili alan yazın taraması yapılarak hazırlanan

form, üçü okul öncesi öğretmenliği ve ikisi çocuk gelişimi alanından olmak üzere beş uzmana sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı sorularda değişiklik yapılmıştır. Örneğin” Çocuk merkezli eğitimle ilgili nasıl bir eğitime ihtiyaç duyuyorsunuz?” sorusu “Çocuk merkezli eğitimle ilgili bir eğitime ihtiyaç duyuyor musunuz? Nasıl bir eğitime ihtiyaç duyuyorsunuz?” şeklinde değiştirilmiştir. Son hali verilen Görüşme Formu-2, beş adet açık uçlu görüşme sorusundan, eğitimin yapılacağı gün, saat aralığı ve ortam ile ilgili öğretmenlerin tercihlerini belirlemeye yönelik iki adet kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. Formda öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimle ilgili görüşleri eğitimle ilgili nasıl problemler yaşadıklarını, çocuk merkezli eğitimi uygulayamama nedenlerini, çocuk merkezli eğitimle ilgili nasıl bir eğitime ihtiyaç duyduklarını, eğitim programında hangi konuların yer almasını istediklerini ve eğitimin hangi gün ve saatlerde nerede yapılmasını tercih ettiklerini belirlemeye ilişkin sorular yer almaktadır.

3.3.4. Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu

“Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu” öğretmenlerin uygulamalarının çocuk merkezli olma durumunu belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından ilgili alan yazın incelenerek hazırlanmıştır. Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı uygulanmadan önce, uygulandıktan hemen sonra ve uygulandıktan 4 hafta sonra Çalışma Grubu III’deki öğretmenlerin gözlemlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Form, üçü okul öncesi öğretmenliği, biri çocuk gelişimi, biri de ölçme ve değerlendirme alanından olmak üzere beş uzmana sunulmuştur. Uzmanlar formun kapsamlı, madde sayılarının ve kategorilerinin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla beraber bazı önerilerde bulunmuşlardır. Uzman görüşleri doğrultusunda birbirini içeren bazı maddeler ayrılmış, bazı maddeler çok genel ifadeler olduğundan gözlemlenemeyeceği için çıkarılmış ve bazı yeni maddeler eklenmiştir. Örneğin “Çevreyi çocuklara göre/ çocukların en üst düzeyde seçme özgürlüğü yapabilmeleri için olanak sağlayacak şekilde düzenler.” maddesi iki maddeye ayrılarak ve değiştirilerek “ Öğretmen çevreyi çocukların ihtiyaçlarına göre düzenler.” ve “ Öğretmen çevreyi çocuklara farklı seçenekler oluşturacak şekilde düzenler” şeklinde ifade edilmiştir. “Çocukların yüksek yararını gözetir.” maddesi genel ve gözlemlenemeyecek bir ifade olduğundan çıkarılmıştır. “Büyük grup etkinlikleri planlar ve uygular.”, “Değerlendirme sonuçları ile ilgili aileye geri bildirimde bulunur.”, “Sınıfta çocuğun olumsuz davranışları yerine olumlu davranışları üzerinde durur.” maddeleri uzman görüşleri doğrultusunda forma eklenmiştir.

Son hali verilen form, sekiz kategoriden ve toplam 97 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde tümüyle gerçekleşti, gerçekleşti, kısmen gerçekleşti, gerçekleşmedi şeklinde değerlendirilmiştir. “Tümüyle gerçekleşti” 4, “gerçekleşti” 3, “kısmen gerçekleşti” 2 ve gerçekleşmedi 1 olarak puanlanmıştır.

Formda yer alan kategoriler ve madde sayıları Tablo 5’te yer almaktadır:

Tablo 5

Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formunda Yer Alan Kategoriler ve Madde Sayıları

Kategori adı	Madde sayısı
Çocukların ihtiyaçları, bağımsızlıkları ve çocuk katılımı	17
Öğretmenin rolü	13
Eğitim ortamının düzenlemesi	19
İlişkiler/Çocukla iletişim	13
Davranış yönetimi	6
Etkinliklerin planlanması ve uygulanması	14
Aile katılımı	8
Değerlendirme	7

3.3.5. Görüşme Formu-3

Çalışmada kullanılan “Görüşme Formu-3” öğretmenlerinin çocuk merkezli olma durumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından ilgili alan yazın incelenerek oluşturulmuştur. Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı uygulanmadan önce ve sonra Çalışma grubu III’ deki öğretmenlere uygulanmıştır. Görüşme Formu-3, üçü okul öncesi öğretmenliği, ikisi çocuk gelişimi alanından olmak üzere beş uzmana sunulmuştur. Uzmanlar tarafından formdaki soru sayısının azaltılması, öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimle ilgili bilgilerini sınavıcı soruların çıkarılarak yalnızca uygulamalarıyla ilgili sorulara yer verilmesi önerilmiştir. Bu nedenle uzmanların görüşleri doğrultusunda formda yer alan bazı soruların çıkarılmasına, bazı sorular eklenmesine, bazı sorulardaki ifadelerin değiştirilmesine karar verilmiştir. Örneğin “Çocuk merkezli eğitimde çevre düzenlemesi nasıl olmalıdır?”, “Çocuk merkezli eğitimde ailenin rolü nedir?” gibi sorular çıkartılmıştır. Bu soruların yerine “Çevre düzenlemesinde en önemli gördüğünüz şey nedir? “ Çevre düzenlemesi için neler yapıyorsunuz? gibi sorular eklenerek öğretmenlerin uygulamada neler yaptıkları belirlenmeye çalışılmıştır. “Çocuk merkezlilik konusunda kendinize “1 ile 10 arasında kaç puan verirsiniz?” ve “Çocuk/öğretmen merkezli olmaktan memnun musunuz? Neden” soruları formdan çıkartılmıştır. Son hali verilen form, on dokuz adet açık uçlu görüşme sorusundan oluşmaktadır. Formda öğretmenlerin planlama, uygulama ve değerlendirme yaparken

nelere dikkat ettiklerini, çocukları bu süreçlere nasıl dahil ettiklerini; öğretmen olarak rollerini nasıl gördüklerini, sınıfta bir problem yaşandığında nasıl bir yol izlendiğini, ödül ve cezaya yer verme durumlarını, çevre düzenlemesinin nasıl ve hangi aralıklarla yapıldığını, aileler ile ve çocuklarla iletişimde nelere dikkat ettiklerini, aile katılımı ile ilgili düşünce ve uygulamalarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

3.3.6. Program Değerlendirme Formu

Program Değerlendirme Formu, öğretmenlerin Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Eğitim programı uygulandıktan sonra Çalışma grubu III'teki öğretmenlere uygulanmıştır. Form, üçü okul öncesi öğretmenliği, biri çocuk gelişimi, biri de eğitim programları ve öğretimi alanından olmak üzere beş uzmana sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda formdaki bazı sorular çıkartılmıştır. Örneğin "Program ile ilgili neleri değiştirmek isterdiniz?" sorusu başka bir sorunun içerisinde geçen "eleştirileriniz nelerdir?" sorusunu kapsadığından "eleştirileriniz nelerdir?" sorusu çıkartılmıştır. Son hali verilen form, dokuz adet açık uçlu görüşme sorusundan oluşmaktadır. Formda; programın öğretmenlerin beklentilerini karşılama durumunu, programda edindikleri bilgileri uygulamaya nasıl yansıttıklarını, programın kendileri ve çocuklar için sağladığı yararları, programın içerik, süre, uygulama, yöntem ve teknikler, kullanılan materyaller, genel olarak programla ilgili görüş ve önerilerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde, Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programının hazırlanması, ön ölçümlerin yapılması, Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programının uygulanması, son ölçümlerin yapılması ve izleme ölçümlerinin yapılması hakkında bilgiler verilmiştir.

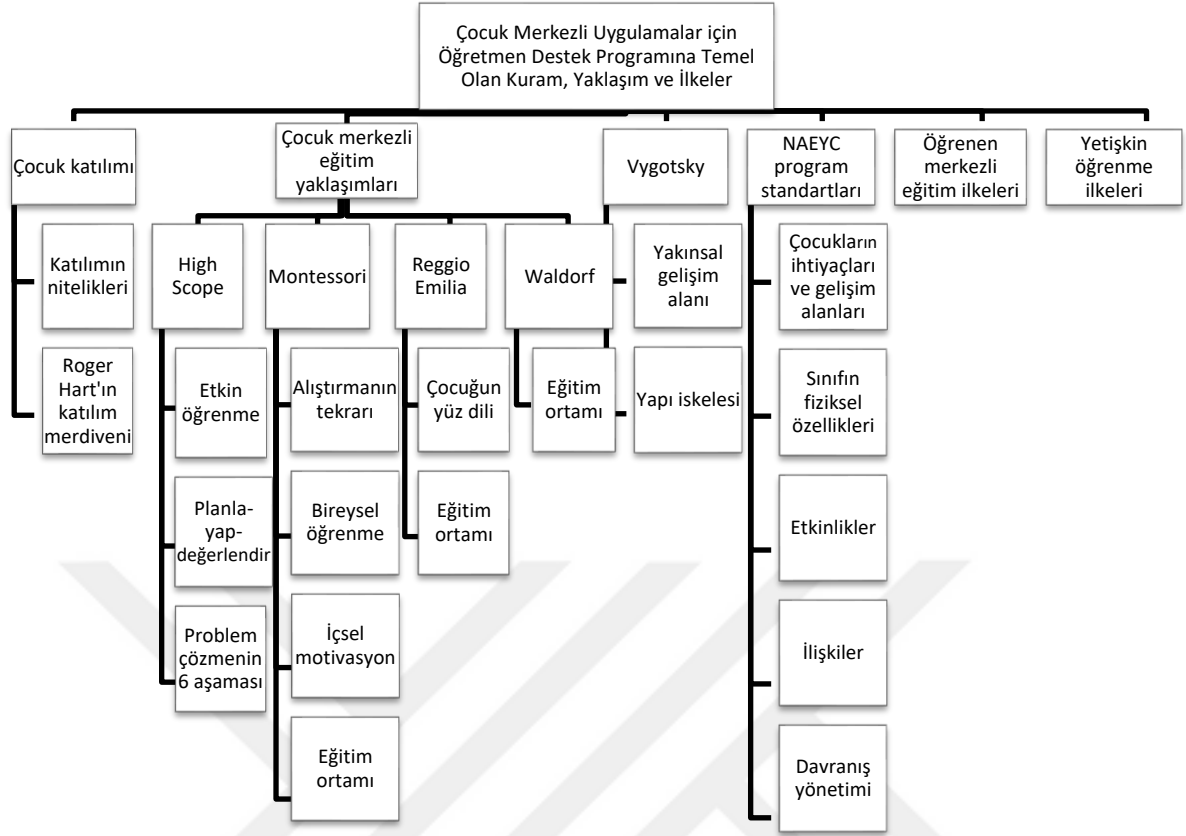
3.4.1. Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programının Hazırlanması

"Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı" temelde öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimle ilgili uygulamalarını geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Eğitim Programı ile;

- Öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimle ilgili temel kavram ve görüşler konusunda bilgi sahibi olması,
- Öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimin uygulandığı farklı yaklaşımları görerek bu yaklaşımlardan sınıflarındaki çocuklara uygun unsurları alarak sınıf ortamlarına yansıtması,
- Öğretmenlerin çocukların katılımını arttıracak şekilde planlama, uygulama ve düzenlemeler yapması,
- Öğretmenlerin eğitim ortamını çocuklarla beraber çocuk merkezli eğitime uygun hale getirmesi,
- Öğretmenlerin çocuklarla beraber çocuk merkezli uygulamalar yapması,
- Öğretmenlerin ödül, övgü ve cezaya yer vermeyerek çocukların içsel motivasyon ile çalışmasına fırsat vermesi
- Çocuklar ile öğretmen arasındaki iletişimin güçlendirilmesi
- Öğretmen ile aile arasındaki iletişimin güçlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bu programın oluşturulmasında; çocuk merkezli eğitimle ilgili alan yazın ve çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırma; eylem araştırması yaklaşımına göre oluşturulduğundan çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin programın oluşturulma sürecine dahil edilmesi kaçınılmazdır. Bununla birlikte programın oluşturulmasında alan yazında yer alan çocuk merkezli eğitimin tanımı, kapsamı, özellikleri, ilkeleri, çocuk merkezli uygulamaların yer aldığı eğitim yaklaşımlarından yararlanılması da programın kavramsal çerçevesinin oluşturulması açısından gereklidir. Bu doğrultuda ilgili alan yazın ile öğretmenlerin görüşleri ve ihtiyaçları sentezlenerek bir eğitim programı oluşturulmuştur. Program oluşturulurken ilk aşamada; çocuk katılımından, çocuk merkezli eğitim yaklaşımlarından (HighScope, Montessori, Reggio Emilia, Waldorf), Vygotsky'den, NAEYC Program Standartları'ndan (NAEYC, 2022), Öğrenen merkezli eğitim ilkelerinden (APA, 1993; 1997) ve yetişkin öğrenme ilkelerinden (Knowles, 1996) yararlanılmıştır. Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programına temel olan kuram, yaklaşım ve ilkeler Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programına temel olan kuram, yaklaşım ve ilkeler

Program oluşturulurken, Çalışma grubu I'de yer alan 100 öğretmen ile Görüşme Formu-1, Çalışma grubu II'deki 22 öğretmen ile Görüşme Formu-2 aracılığıyla görüşülerek, çocuk merkezli eğitimle ilgili görüşleri, çocuk merkezli eğitimin uygulanması ve planlanması ile ilgili yaşadıkları problemler ve ihtiyaçları göz önünde bulundurmıştır. Öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimi uygulamakla ilgili yaşadığı problemleri çözmeye yönelik, desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri ve programda yer almasını istedikleri konulara yer verilmiştir. Alan yazın ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; eğitim programının uygulamalı olması gerektiği görülmüştür. Eğitim programının ilk 4 haftasında kuramsal bilgilere, 5. haftadan itibaren ise kuramsal bilgileri desteklemeye yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Eğitimler öğretmenlerin uygulamalarına destek olabilmek için pazartesi günü yapılacak şekilde planlanmıştır. Eğitim programında yer alan bilgilerin bilgi düzeyinde kalmayıp davranışa dönüşmesi önemli olduğundan, eğitim programı 12 hafta boyunca araştırmacının haftada 2,5 gün okulda bulunarak öğretmenlere rehberlik edeceği şekilde planlanmıştır.

İlgili alan yazın ışığında öğretmenlerin ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda hazırlanan program; üçü okul öncesi öğretmenliği, biri çocuk gelişimi, biri de eğitim programları ve öğretimi alanından olmak üzere beş uzmana sunulmuştur. Uzmanlardan oturumları amaç, yöntem ve teknikler, kullanılan materyaller, çalışma sayfaları, değerlendirme çalışmaları, sunum teknikleri, konuların ilgi çekici ve programın amacına uygunluğu, programın kapsamının yeterliliği açılarından değerlendirmeleri ve Uzman Görüşme Formunu doldurmaları istenmiştir. Uzmanlar eğitim programında yer alan konuları ve konu içeriklerini kapsamlı ve programın amacına uygun; kullanılan materyalleri, yöntem teknikleri ilgi çekici bulduklarını ifade etmişlerdir. Bununla beraber sunumlardaki bazı slaytlarda olması gerekenden fazla yazı bulunduğunu ve görsellerin daha fazla olması gerektiğini belirtmelerinden dolayı bazı sunumlarda değişiklik yapılmıştır. Eğitim programında ortamının hazırlanışı ile ilgili daha fazla açıklamaya yer verilmesi gerektiği ifade edildiğinden eğitim programına ortamın hazırlanışı daha ayrıntılı olarak eklenmiştir. Bazı oturumlarda o oturumun amacı ve içeriğine uygun olarak drama ve örnek olaya yer verilmesinin daha etkili olabileceği ifade edildiğinden o oturumlara bu yöntem ve tekniklerin kullanıldığı uygulamalar eklenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda programa son hali verilerek toplam 12 hafta olacak şekilde planlama yapılmıştır. Program hazırlanırken; araştırma süresince araştırmacı ve öğretmenler etkileşim halinde olduğundan öğretmenlerin eğitimler sürecinde ihtiyaç duyduğu görülen ya da eklenmesini talep ettikleri farklı unsurlar ya da konular olması halinde programın uygulanmaya başlanılmasından sonra da bazı değişiklikler yapılabilecek esneklikte olabilecek şekilde düzenlemeler yapılmıştır.

Kuramsal çerçeve doğrultusunda “Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı”nın ilkeleri belirlenmiştir.

“Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı”nın dayandığı temel ilkeler aşağıda yer almaktadır:

- *Eğitim programını uygulayan, eğitim materyallerini ve eğitim ortamını hazırlayan kişi araştırmacıdır.*
- *Programın hedefleri belirlenmelidir.* Eğitim programı öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimi uygulamalarını geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır.
- *Öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve ön öğrenmeleri dikkate alınmalıdır.* Eğitim programı hazırlanmadan önce yapılan görüşmelerle öğretmenlerin konuyla ilgili

bilgileri belirlenmiş ve program bu doğrultuda oluşturulmuştur. Oturum başında öğretmenlere o oturumdaki konuya ilişkin sorular sorularak öğretmenlerin ön öğrenmelerine göre hareket edilerek devam edilmiştir.

- *Programın amacına ulaşması için öğretmenlerin görüş ve önerileri alınmalıdır.* Hem program oluşturulmadan önce öğretmenlerin ihtiyaçları ve istekleri belirlenmiştir. Hem de oturumların sonunda öğretmenlerden geribildirim alınarak, süreç içerisinde düzenlemeler yapılmıştır.
- *Her oturumda oturumun amacına bağlı kalınması esastır.* Oturum başında öğretmenlere oturumun amacı söylenmiş ve oturumlar belirlenen amaç doğrultusunda planlanmış ve uygulanmıştır.
- *Programda öğrenen merkezli anlayış benimsenmiştir.* Program öğretmenlerin gereksinimlerine göre, öğretmenlerin görüşleri alınarak oluşturulmuş ve uygulanmıştır.
- *Öğretmenlerin programa aktif katılımını sağlamak esastır.* Farklı yöntem ve tekniklere yer verilerek öğretmenlerin katılımı sağlanmıştır.
- *Teorik bilgiler ve uygulamalar birbirini tamamlayıcı nitelikte olmalıdır.* Program, oturumlarda ele alınan konuların oturumun yapıldığı hafta boyunca öğretmenlerin sınıflarında uygulama yaparak pekiştirilmesi sağlayacak şekilde planlanmıştır.
- *Olumlu bir öğrenme ortamı yaratılması esastır.* Öğretmenlerle iletişim kurarken, oturumlardaki konularla ilgili konuşurken uygun iletişim teknikleri kullanılmış, yargılayıcı ifadelerden kaçınılmış ve olumlu bir öğrenme atmosferi oluşturulmaya çalışılmıştır.
- *İşbirlikçi öğrenme esastır.* Araştırmacı ve öğretmenler birbirlerini paydaş olarak görerek program sürecinde beraber öğrenmiş ve çalışmışlardır.
- *Öğrenme ortamında kullanılan yüreklendirme ve destekleme öğrenenin öğrenmesini kolaylaştırır.* Öğretmenlerin programın uygulandığı süre boyunca araştırmacıdan programın amaçlarına uygun şekilde her konuda destek isteyebileceği her oturumda ifade edilmiştir. Araştırmacı uygulama süresince okulda bulunarak öğretmenlerin uygulamalarına destek olmaya özen göstermiştir.
- *Eğitimin amacına ulaşması için değerlendirme yapılması ve değerlendirme sonuçlarının programa yansıtılması gereklidir.* Her oturumun değerlendirilmesine ve değerlendirme sonuçlarına göre düzenlemeler yapılmasına özen gösterilmiştir.

- *Öğretmenlerin değerlendirilmesinde çok yönlü değerlendirme esastır. Değerlendirme yaparken farklı yöntem ve teknikler kullanılarak öğretmenlerin aktif katılımları sağlanmıştır.*

Eğitim programında yer alan konular, oturumun amacı, çalışma sayfaları, kullanılacak yöntem ve teknikler, öğretmenlerin o oturumun içeriğine ilişkin o hafta boyunca sınıflarında yapması beklenen uygulamalar, kullanılacak materyaller ve değerlendirme hazırlanarak programın içeriği oluşturulmuştur.

Bu bağlamda, “Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı” şu kapsamda oluşturulmuştur:

3.4.1.1. Eğitim Programında Yer Alan Konular

“Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı”nda yer alan konular, öğretmenlerin çocuk merkezli uygulamalarını desteklemeyi amaçlamaktadır. Konular; “Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı”nın amaçlarına uygun, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları, programda yer almasını istediklerini belirttikleri, sınıflarında uygulama yapabilecekleri şekilde planlanmıştır. Programda yer alan konular aşağıda yer almaktadır.

1. Oturum: Tanışma, programın tanıtımı, amacı ve önemi
2. Oturum: Çocuk merkezli eğitimde çocuk kavramı/çocuk merkezli eğitimin tanımı, ilkeleri ve önemi
3. Oturum: Çocuk Haklarına Dair Sözleşme/çocuk katılımı
4. Oturum: Çocuk merkezli eğitimle ilgili bazı kavramlar
5. Oturum: Çocuk merkezli eğitimde öğretmen rolü, çocuk merkezli eğitim uygulamaları
6. Oturum: Çocuk merkezli eğitimde eğitim ortamı ve önemi, çocuk merkezli eğitim uygulamaları
7. Oturum: Çocuk merkezli eğitimde çocukların tanınmasının, ihtiyaçlarının ve ilgilerinin belirlenmesinin önemi/Çocuğu tanıma ve değerlendirme teknikleri, çocuk merkezli eğitim uygulamaları
8. Oturum: Türkiye’deki çocuk merkezli uygulamalar, çocuk merkezli eğitim uygulamaları

9. Oturum: Çocuk merkezli planlama ve uygulama/çocukların başlattıkları çalışmalar, çocuk merkezli eğitim uygulamaları
10. Oturum: Öğretmenlerin çocuk merkezli planlarının ve uygulamalarının değerlendirilmesi, çocuk merkezli eğitim uygulamaları
11. Oturum: Çocuk merkezli eğitimde ailenin ve okulun diğer çalışanlarının önemi, çocuk merkezli eğitim uygulamaları
12. Oturum: Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programının değerlendirilmesi

3.4.1.2. Eğitim Programında Uygulanan Yöntem ve Teknikler

Öğretmenin programda yer alan teorik konularda bilgi edinmesini sağlamak için ‘anlatım’ yöntemi kullanılmıştır. Anlatım yöntemi kullanılırken yararlanılan sunumlarda çoğunlukla görsellere ve videolara yer verilerek programda yer alan konuların daha anlaşılır ve eğlenceli olmasına çalışılmıştır. Öğretmenleri konu hakkında düşüncelerini öğrenmek, birbirlerinin konu hakkındaki düşüncelerini görmelerini sağlamak, konuya dikkatlerini çekerek aktif katılımlarını sağlamak amacıyla ‘soru-cevap’ tekniklerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin birbirleriyle iletişim kurmalarını, programa aktif katılmalarını ve öğrenilenlerin daha kalıcı olmasını sağlamak amacıyla ‘oyun, ‘örnek olay’ , ‘rol oynama’ ve ‘drama’ tekniklerine yer verilmiştir .Öğretmenlerin konu hakkındaki görüşlerini öğrenmek ve katılımlarını sağlamak amacıyla ‘beyin fırtınası’, ‘küçük grup tartışması’ ve ‘büyük grup tartışması’ tekniklerinden yararlanılmıştır.

3.4.1.3. Eğitim Programında Kullanılan Materyaller

a. Sunu

“Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı” oturumlarındaki konulara uygun olarak, araştırmacı tarafından her oturum için powerpoint sunu hazırlanmıştır. Sunular; sunum tekniklerine ve oturumların amacına uygun, görsel olarak zengin ve dikkat çekici şekilde hazırlanmıştır.

b. Videolar

“Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı”nın amacına ve oturumda yer alan konuların içeriklerine uygun, alanda yer alan videolar seçilerek programa

eklenmiştir. Bu videolarla öğretmenlerin konu ile ilgili farkındalık kazanmaları, örnek uygulamaları görmeleri ve programı daha eğlenceli hale getirerek öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlamak amaçlanmıştır.

c. Çalışma Sayfaları

“Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı”nın amacına ve oturumda yer alan konuların içeriklerine uygun olarak çalışma sayfaları hazırlanmıştır. Çalışma sayfaları aracılığıyla öğretmenlerin konuya olan ilgilerini çekmek, konu hakkındaki görüşlerini öğrenmek, eğitimlere daha aktif katılımlarını sağlamak amaçlanmıştır.

d. Durum Kartları

“Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı”nın amacına ve oturumda yer alan konuların içeriklerine uygun olarak araştırmacı tarafından durum kartları hazırlanmıştır. Durum kartları bazı oturumlarda görsellerle desteklenerek hazırlanmıştır. Durum kartları aracılığıyla öğretmenlerin konu ile ilgili duygu ve düşüncelerini öğrenmek, ele alınan konuların pekiştirilmesini sağlamak, öğretmenlerin eğitime daha aktif katılarak durumlarla ilgili fikir yürütmelerini ve tartışmalarını sağlamak amaçlanmıştır.

e. Değerlendirme Araçları

“Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı”nın her oturumunda, ele alınan konuya yönelik değerlendirme yapılması hedeflenmiştir. Bu amaçla oturumda yer alan konunun öğretmenler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirmek, konuyu pekiştirmek, sonraki oturumlarda değerlendirme sonuçlarına göre düzenlemeler yapmak amacıyla araştırmacı tarafından değerlendirme araçları hazırlanmıştır. Değerlendirme araçları olarak; doğru-yanlış kartları, cümle tamamlama kartları, soru-cevap kartları gibi oyun kartları hazırlanmış ve oyun kartları dışında oyun etkinlikleri planlanmıştır.

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programının hazırlanmasının ardından ön ölçümlerin uygulanması gerçekleştirilmiştir.

3.4.2. Ön Ölçümlerin Uygulanması

Görüşme Formu-1 Uygulanması: Gerekli izinler alındıktan sonra çalışmanın yürütülmesi planlanan okullardaki yöneticiler ile görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve onayları alınmıştır. Ardından öğretmenler ile görüşülerek çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden randevu alınmıştır. Çalışma grubu I’de (n:100) yer alan öğretmenler

ile “Genel Bilgi Formu” ve “Görüşme Formu-1” kullanılarak görüşülmüştür. Görüşmeler yaklaşık 15-25 dakika sürmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmenin sonunda çalışmanın devamı hakkında bilgi verilmiş ve çalışmanın devamına katılmayı isteyip istemedikleri sorulmuş ve istekli olan öğretmenlerin telefon numaraları alınmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki boş bir sınıf, rehberlik odası, yönetici odası gibi sessiz ve sakin bir ortamda bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde öğretmenlerin izni alındıktan sonra hem ses kaydı hem not olarak veriler toplanmıştır. Ancak ses kaydı alınmasını istemeyen öğretmenler ile yapılan görüşmelerde yalnızca not olarak veriler toplanmıştır.

Görüşme Formu-2 Uygulanması: Çalışma grubu I’deki tüm öğretmenler ile görüşüldükten sonra çalışmanın sonraki aşaması için gerekli ölçütleri sağlayan Çalışma grubu II’de (n:22) yer alan öğretmenler aranarak randevu alınmış ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme Formu-2 aracılığıyla gerçekleştirilen görüşmeler 20-25 dakika sürmüştür. Görüşmeler, öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki boş bir sınıf, rehberlik odası, yönetici odası gibi sessiz ve sakin bir ortamda bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde öğretmenlerin izni alındıktan sonra hem ses kaydı hem not olarak veriler toplanmıştır. Ancak ses kaydı alınmasını istemeyen öğretmenler ile yapılan görüşmelerde yalnızca not olarak veriler toplanmıştır.

Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu Uygulanması: “Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı”nın gerçekleştirileceği okul belirlendikten sonra okul yöneticileri ve öğretmenler ile görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma grubu III’deki (n:8) öğretmenlere eğitim programına başlamadan önce sınıflarında gözlem yapılacağı söylenmiştir. Gözlemler, Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu III’deki her öğretmen 3 hafta boyunca bazı haftalarda iki, bazı haftalarda üç kez olmak üzere toplamda yedi kez gözlemlenmiştir. Bazı gözlemler öğretmenlere haber verilerek bazı gözlemler ise kasıtlı olarak haber verilmeden gidilerek yapılmıştır. Gözlemlerin güne başlama zamanı, etkinlik zamanı, günü değerlendirme zamanı, beslenme zamanı gibi farklı zamanlarda olmasına özen gösterilmiştir. Her öğretmen yaklaşık 18-19 saat gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemler forma not alınmıştır ve her öğretmenin gözlemi tamamlandıktan sonra “Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu”nda işaretleme yapılmıştır. Araştırmada, araştırmacı ile beraber bağımsız bir gözlemci de uygulamanın gerçekleştirildiği okulda bulunarak gözlem yapmıştır. Bağımsız gözlemci, çocuk gelişimi ön lisans ve sosyoloji lisans mezunu dur.

Görüşme Formu-3 Uygulanması: Gözlemler tamamlandıktan sonra görüşmeler için Çalışma grubu III'deki öğretmenlerden randevu alınmıştır. Görüşme Formu-3 aracılığıyla yapılan görüşmeler, yaklaşık 25-60 dakika sürmüştür. Görüşmeler, öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki boş bir sınıf, rehberlik odası, yönetici odası gibi sessiz ve sakin bir ortamda bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde öğretmenlerin izni alındıktan sonra hem ses kaydı hem not olarak veriler toplanmıştır. Ancak ses kaydı alınmasını istemeyen öğretmenler ile yapılan görüşmelerde yalnızca not olarak veriler toplanmıştır.

3.4.3. Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programının Uygulanması

“Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı” Çalışma grubu III'de yer alan öğretmenlere 12 hafta boyunca eğitimci öğretmenlerin çalıştığı okula giderek uygulanmıştır. Oturumlar her hafta pazartesi günü yapılmıştır. Her oturum 75-90 dakika sürmüştür. Öğretmenler ve okul yöneticilerinin isteği doğrultusunda sabah grubu öğretmenleri ile 11:00-12:30, öğle grubu öğretmenleri ile 16:00-17:30 saatlerinde oturumlar gerçekleştirilmiştir. Eğitim programının uygulandığı sürelerde branş öğretmenleri iki uygulama öğrencisinin desteği ile sınıflarda branş derslerini gerçekleştirmişlerdir. Sabah oturumuna 5, öğlen oturumuna 5 öğretmen katılmıştır. Eğitim programı 10 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ancak 1 öğretmen eğitim programı tamamlandıktan hemen sonra, son gözlem ve görüşmelere katılmadan okuldan ayrıldığı için 1 öğretmen de sağlık sorunlarından dolayı izlem gözlemlerine ve son görüşmelere katılamamasından dolayı çalışmaya dahil edilememiştir.

Eğitimci eğitim sürecinde dikkat edilmesi gereken noktaları öğretmenlerle birlikte konuşarak belirlemiştir:

- Öğretmenlerin her oturuma katılımı gerekmektedir.
- Öğretmenler zorunlu durumlarda eğitime katılmadıklarında telafi oturumları yapılacaktır.
- Öğretmenlerin etkinliklere aktif katılımı gerekmektedir.
- Öğretmenler oturumlarla ilgili olarak kendilerinden istenilen sorumlulukları(çalışma sayfalarını doldurma, çocukları gözleme, gözlem sonuçlarına göre etkinlikler planlama vb.) yerine getirmelidir.

- Öğretmenler birbirlerini saygı ile dinlemeli, konuşulanların mahremiyetine özen göstermelidir.
- Öğretmenler oturumlarda yer alan konularla ilgili eğitim programı süresince eğitimciye soru sormaktan ve destek istemekten çekinmemelidir.

“Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı”nın Eğitimci’si Araştırmacıdır. Eğitimci, eğitim programını uygularken aşağıdaki noktalara özen göstermiştir:

- Eğitimci, öğretmenler gelmeden önce eğitim ortamını hazırlamıştır. Özellikle öğretmenlerin birbirlerini görecektikleri U düzeni şeklinde oturumlarını sağlamıştır.
- Eğitimci, oturuma başlamadan önce kısa bir sohbet zamanı ayırmıştır.
- Eğitimci, olumlu bir öğrenme atmosferi yaratmaya özen göstermiş, her fikrin saygı ile dinlendiği, öğretmenlerin kendilerini güvende hissedecekleri bir ortam oluşturmuştur.
- Eğitimci, öğretmenlerin fikirlerini rahatça ifade edebilmesini ve birbirlerini saygı ile dinlemelerini sağlamaya yönelik önlemler almıştır.
- Eğitimci, her öğretmenin konuşması için yeterli ve eşit süre tanımıştır.
- Eğitimci, öğretmenlerin aktif katılımı sağlamak için teşvik edici ve yüreklendirici olmaya yönelik önlemler almıştır.
- Eğitimci, sade ve anlaşılır bir dil kullanmıştır.
- Eğitimci, oturumlarda zamanı iyi yönetmeye yönelik önlemler almıştır.
- Eğitimci, her oturumda öğretmenlerin ilgisini çekmek için sorular sormuş, farklı yöntem ve tekniklere yer vermiş, görsellerden ve videolardan yararlanarak dikkatlerini canlı tutmaya yönelik önlemler almıştır.
- Eğitimci, öğretmenlere geri bildirimlerde bulunmuştur.
- Eğitimci, her oturumun sonunda değerlendirme yapmıştır.

“Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı”nda her oturuma bir önceki oturumda neler öğrenildiği konuşularak başlanılmıştır. Daha sonra o gün gerçekleştirilecek oturumun adı ve amacı belirtilmiştir. Farklı materyallere yer verilerek ve öğretmenlerle etkileşimli olarak eğitim gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda yer alan konu, kullanılan yöntem ve teknikler aşağıdaki gibidir:

1. Oturum: Tanışma, Programın tanıtımı, amacı ve önemi. Kullanılan yöntem ve teknikler: Anlatım, soru-cevap, büyük grup tartışması, oyun.
2. Oturum: Çocuk merkezli eğitimde çocuk kavramı/Çocuk merkezli eğitimin tanımı, ilkeleri ve önemi. Kullanılan yöntem ve teknikler: Anlatım, soru-cevap, büyük grup tartışması, oyun, drama.
3. Oturum: Çocuk Haklarına Dair Sözleşme/Çocuk katılımı. Kullanılan yöntem ve teknikler: Anlatım, soru-cevap, büyük grup tartışması, küçük grup tartışması, oyun, drama, rol oynama.
4. Oturum: Çocuk merkezli eğitimle ilgili bazı kavramlar. Kullanılan yöntem ve teknikler: Anlatım, soru-cevap, büyük grup tartışması, oyun, örnek olay, beyin fırtınası.
5. Oturum: Çocuk merkezli eğitimde öğretmen rolü, çocuk merkezli eğitim uygulamaları. Kullanılan yöntem ve teknikler: Anlatım, soru-cevap, büyük grup tartışması, oyun, beyin fırtınası.
6. Oturum: Çocuk merkezli eğitimde eğitim ortamı ve önemi, çocuk merkezli eğitim uygulamaları. Kullanılan yöntem ve teknikler: Anlatım, soru-cevap, büyük grup tartışması.
7. Oturum: Çocuk merkezli eğitimde çocukların tanınmasının, ihtiyaçlarının ve ilgilerinin belirlenmesinin önemi/Çocuğu tanıma ve değerlendirme teknikleri, çocuk merkezli eğitim uygulamaları. Kullanılan yöntem ve teknikler: Anlatım, soru-cevap, büyük grup tartışması, oyun, örnek olay.
8. Oturum: Türkiye'deki çocuk merkezli uygulamalar, çocuk merkezli eğitim uygulamaları. Kullanılan yöntem ve teknikler: Anlatım, soru-cevap, büyük grup tartışması, küçük grup tartışması, örnek olay.
9. Oturum: Çocuk merkezli planlama ve uygulama/Çocukların başlattıkları çalışmalar, çocuk merkezli eğitim uygulamaları. Kullanılan yöntem ve teknikler: Anlatım, soru-cevap, büyük grup tartışması, rol oynama, beyin fırtınası.
10. Oturum: Öğretmenlerin çocuk merkezli planlarının ve uygulamalarının değerlendirilmesi, çocuk merkezli eğitim uygulamaları. Kullanılan yöntem ve teknikler: Anlatım, soru-cevap, büyük grup tartışması.

11. Oturum: Çocuk merkezli eğitimde ailenin ve okulun diğer çalışanlarının önemi, çocuk merkezli eğitim uygulamaları. Kullanılan yöntem ve teknikler: Anlatım, soru-cevap, büyük grup tartışması, küçük grup tartışması, oyun
12. Oturum: Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programının değerlendirilmesi. Kullanılan yöntem ve teknikler: Anlatım, soru-cevap, büyük grup tartışması.

Her oturumun sonunda değerlendirme araçları ve oyunlar kullanılarak değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme sırasında tekrar edilmesine ihtiyaç olduğu görülen konulara eğitimci tarafından kısaca değinilmiştir. Oturumun sonunda bir sonraki oturumun konusu ve amacı söylenilmiş ve o hafta boyunca yapılması istenilen çalışmalar belirtilmiştir. Öğretmenlere katılımları için teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır.

Öğretmenlerin tamamının oturumlara katılması sağlanmıştır. Ancak 12 oturum boyunca 4 öğretmen birer kez oturumlara katılamamıştır. Öğretmenler katılamadıkları oturumların telafi oturumlarına katılmışlardır. Telafi oturumları eğitimci ve öğretmenlerin birlikte belirlediği uygun gün ve saatte gerçekleştirilmiştir.

Eğitim programının en önemli özelliği programda yer alan bilgilerin bilgi düzeyinde kalmayıp uygulamaya dönüştürülmesi ve eğitimcinin bu süreçte öğretmenlere rehberlik etmesidir. 5. haftadan itibaren oturumlarda kuramsal bilgilerin anlatılmasının yanısıra çocuk merkezli eğitim uygulamalarına başlanılmıştır. Eğitimci pazartesi günü oturumun konusunu anlattıktan sonra o hafta boyunca oturumlarla ilgili öğretmenlerin sınıflarında yapmalarını istedikleri çalışmaları belirtmiştir. Öğretmenler de hafta boyunca o haftaki oturumun konusuna ilişkin sınıflarında uygulamalar yapmışlardır. Öğretmenler kendi öğretmen rollerini gözlemleyerek, çocuk merkezli öğretmen rolüne sahip olmaları için geliştirilmesi gereken noktaları fark etmişlerdir. Çocuklarla beraber öğrenme merkezlerini nasıl düzenleyeceklerini planlayarak gerekli düzenlemeleri yapmışlardır. Sınıflarındaki çocukları gözlemlemiş, çocukları tanımaya ve ilgilerini belirlemeye yönelik durumları, çocukların sordukları soruları not almışlardır. Bu notlara dayalı olarak çocukların ilgi ve gereksinimlerine göre çocuklarla beraber planlamalar yapmış, bireysel ve küçük grup etkinlikler planlamış ve bunları uygulamışlardır. Çocukların kendi planlamalarını, uygulamalarını ve değerlendirmelerini yapmalarına destek olmuşlardır. İçsel motivasyonla öğrenmeyi destekleyecek, ödül, ceza ve övgüye alternatif yöntemleri kullanma çalışmaları yapmışlardır. Aileler için çocuk merkezli eğitimle ilgili broşürler ve bilgilendirme panosu hazırlamışlardır.

Eğitim programının uygulandığı 12 hafta boyunca araştırmacı haftada 2,5 gün okulda bulunarak öğretmenlere rehberlik etmiştir. Eğitimci, pazartesi günü oturumun konusunu anlattıktan sonra, öğretmenler hafta boyunca o oturumun konusuna ilişkin uygulamalar yaparken onlara çeşitli şekillerde rehberlik etmiştir. Eğitimci uygulamalar sırasında sınıflarda bulunarak öğretmenlere geri bildirim vermiştir. Eğitimci sınıfta bulunduğu süreçlerde katılımcı olmayan gözlemci rolünde olmuştur. Öğretmenlerin uygulamaları ile geri bildirimlerini ve önerilerini çoğunlukla gözlem yaptığı günün sonunda ya da o hafta içerisinde okulda bulunduğu diğer günün sonunda öğretmenlerle bireysel olarak görüşerek belirtmiştir. Öğretmenler uygulamaları ile ilgili sorun yaşadıklarında ya da desteğe ihtiyaç duyduklarını hissettiklerinde eğitimciyi telefonla arayarak ya da mesaj atarak sorularını sormuşlardır. Eğitimci çoğu zaman telefonda öğretmenlere destek olmuştur. Bazı durumlarda ise kısaca telefonda konuşarak eğitimcinin okulda bulunacağı gün daha detaylı görüşmek üzere randevulaşmışlardır. Eğitimci gözlemlerine dayanarak ve öğretmenlerin yaşadıklarını ifade ettikleri sorunlara dayanarak öğretmenlere bazı kitaplar önermiş, bu kitapları araştırmanın devam ettiği süre boyunca okulun kütüphanesine bırakmıştır. Bunlar; -araştırmanın kaynakça bölümünde de yer alan- Kk ocukların Eğitimi, ocuk Katılımı, Beni dlle Cezalandırma, dllerle Cezalandırmak kitaplarıdır. Eğitimci ğrenme merkezleri düzenlenirken tüm sınıflarda bulunarak aktif olarak öğretmenlerle beraber sınıfı düzenlemiştir. Öğretmenlerin çocukları tanımak ve çocukların ilgilerini belirlemek amacıyla aldıkları notları ve bunlara ilişkin hazırladıkları bireysel ve kk grup etkinliklerini inceleyerek geri bildirimde bulunmuştur. Çocukların günü planladıkları, planladıklarını uyguladıkları ve bunları değerlendirdikleri süreçlerde tüm sınıflarda bulunmuştur. Öğretmenlere bu süreçlerle ilgili gün sonunda geri bildirimlerde bulunmuş, gerekli durumlarda ya da öğretmenlerin talep etmesi durumunda öğretmenlere daha ayrıntılı olarak görüşmüş ve örnek uygulamalar anlatmıştır. Öğretmenlerin ocukların içsel motivasyonla öğrenmesini desteklemeye yönelik yaptıkları çalışmaları gözlemlemiş, bazı durumlarla ilgili eğitimci notlar alıp bu durum özelinde öğretmenlere ödül, ceza ve övgüye alternatif olarak neler kullanabileceklerini belirtmiştir. Özetle, eğitimci okulda bulunduğu süreçte öğretmenleri gözlemleyip sonrasında geri bildirim vererek, öğretmenlerin sordukları soruları yanıtlayarak, öğretmenlere kaynak kitaplar önererek ve sınıfın düzenlenmesinde aktif rolde bulunarak rehberlik etmiştir.

Çalışma grubu III'te yer alan 8 öğretmenden 4' lisansüstü eğitim yapmak istediklerini ifade ederek, lisansüstü eğitim sınavlarına girmişlerdir. 1 ğretmen yüksek lisans eğitimine

başlamış ve tez dönemine geçmiştir. 2 öğretmen eğitimci ile beraber 2 ayrı araştırma yapmış ve bunları katıldıkları kongrede sunmuşlardır. 1 öğretmen farklı kongrelere katılmış ve sunacağı araştırmalarıyla ilgili eğitimcinin görüşlerini almıştır.

“Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı”nın oturumlarına katılarak eğitimi tamamlayan öğretmenlere “Katılım Belgesi” verilmiştir.

3.4.4. Son Ölçümlerin Uygulanması

Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu Uygulanması: “Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı” tamamlandıktan sonra öğretmenlere sınıflarında gözlem yapılacağı söylenmiştir. Gözlemler, Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu III’deki her öğretmen 3 hafta boyunca bazı haftalarda iki, bazı haftalarda üç kez olmak üzere toplamda yedi kez gözlemlenmiştir. Bazı gözlemler öğretmenlere haber verilerek bazı gözlemler ise kasıtlı olarak haber verilmeden gidilerek yapılmıştır. Gözlemlerin güne başlama zamanı, etkinlik zamanı, günü değerlendirme zamanı, beslenme zamanı gibi farklı zamanlarda olmasına özen gösterilmiştir. Her öğretmen yaklaşık 18-19 saat gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemler forma not alınmıştır ve her öğretmenin gözlemi tamamlandıktan sonra “Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu”nda işaretleme yapılmıştır.

Görüşme Formu-3 Uygulanması: Gözlemler tamamlandıktan sonra görüşmeler için Çalışma grubu III’deki öğretmenlerden randevu alınmıştır. Görüşme Formu-3 aracılığıyla yapılan görüşmeler, yaklaşık 35-60 dakika sürmüştür. Görüşmeler, öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki boş bir sınıf, rehberlik odası, yönetici odası gibi sessiz ve sakin bir ortamda bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde öğretmenlerin izni alındıktan sonra hem ses kaydı hem not olarak veriler toplanmıştır. Ancak ses kaydı alınmasını istemeyen öğretmenler ile yapılan görüşmelerde yalnızca not olarak veriler toplanmıştır.

Program Değerlendirme Formu Uygulanması: Çalışma grubu III’deki öğretmenler ile “Program Değerlendirme Formu” aracılığıyla görüşmeler yapılarak öğretmenlerin eğitim programı hakkındaki görüş ve önerileri belirlenmiştir. Görüşmeler 20-35 dakika sürmüştür. Görüşmeler; öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki boş bir sınıf, rehberlik odası, yönetici odası gibi sessiz ve sakin bir ortamda bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmelerde hem ses kaydı hem not olarak veriler toplanmıştır. Ancak ses kaydı

alınmasını istemeyen öğretmenler ile yapılan görüşmelerde yalnızca not olarak veriler toplanmıştır.

3.4.5. İzlem Ölçümlerin Uygulanması

Son ölçümler tamamlandıktan 4 hafta sonra Çalışma grubu III'deki öğretmenler "Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu" aracılığıyla gözlemlenmiştir. Çalışma grubu III'deki her öğretmen 3 hafta boyunca bazı haftalarda iki, bazı haftalarda üç kez olmak üzere toplamda yedi kez gözlemlenmiştir. Bazı gözlemler öğretmenlere haber verilerek bazı gözlemler ise kasıtlı olarak haber verilmeden gidilerek yapılmıştır. Gözlemlerin güne başlama zamanı, etkinlik zamanı, günü değerlendirme zamanı, beslenme zamanı gibi farklı zamanlarda olmasına özen gösterilmiştir. Her öğretmen yaklaşık 18-19 saat gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemler forma not alınmıştır ve her öğretmenin gözlemi tamamlandıktan sonra "Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu" nda işaretleme yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

"Genel Bilgi Formu", "Görüşme Formu-1", "Görüşme Formu-2", "Görüşme Formu-3", "Program Değerlendirme Formu" aracılığıyla toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

"Genel Bilgi Formu"ndan elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır.

"Görüşme Formu-1", "Görüşme Formu-2", "Görüşme Formu-3", "Program Değerlendirme Formu" araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiş ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Araştırmada ön ölçümler-son ölçümler-izleme ölçümlerinde kullanılan "Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu" ndan elde edilen veriler SPSS 23.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

Görüşme Formlarından Elde Edilen Verilerin Analizi

"Görüşme Formu-1", "Görüşme Formu-2", "Görüşme Formu-3", "Program Değerlendirme Formu" aracılığıyla elde edilen veriler, derinlemesine analiz türlerinden içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan içerik analizinde metnin, belgenin içeriğinin irdelenmesi gerekir. Derinlemesine incelenen verilerin kategorilere ayrılarak, alt ve üst

sınıflamalar yapılması gerekmektedir. Bu sınıflamalar sayısal verilere dönüştürülebilir (Sönmez & Alacapınar, 2014). İçerik analizi ile veriler tanımlanır, verilerin içinde saklı olan gerçekler ortaya çıkarılır. Bunun için toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması(kodlanması), daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve veriyi açıklayan temaların(kategorilerin) belirlenmesi gerekir. Kavramlar temalara dönüştüğünde olgular daha anlaşılır hale gelir. Nitel araştırma verileri; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşamada analiz edilir(Yıldırım & Şimşek, 2013).

Bu çalışmada da ilk aşamada öğretmenlerin verdikleri cevaplar kodlanmıştır. Kodlama işlemi önceden belirlenmiş kodlar yerine araştırmanın verilerinden çıkarılan kodlara göre yapılmıştır. Ardından kodların benzerlik ve farklılıklarına göre kategoriler oluşturulmuştur. Kodların belirli kategoriler altında toplanması sağlanmıştır. Kategoriler tablolar oluşturularak ve sayısal verilere dönüştürülerek verilmiştir. Sayısal veriler, frekans değerleriyle ifade edilmiş, böylece çalışmanın güvenilirliğinin artırılması ve kategoriler arası karşılaştırma yapılabilmesi sağlanmıştır.

Gerekli yerlerde tablolar verildikten sonra, o kategoriyi/kodu en iyi ifade ettiği düşünülen öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Doğrudan alıntılar yapılarak veriler desteklenmiş ve çalışmanın güvenilirliği arttırılmıştır.

Çalışma grubu I'deki öğretmenler "Ç1Ö, Çalışma grubu II'deki öğretmenler Ç2Ö, Çalışma grubu III'teki öğretmenler "Ç3Ö" olarak kodlanmıştır. Her öğretmenin kodunun yanına, Ç1Ö1-Ö100, Ç2Ö1-Ç2Ö22 ve Ç3Ö1-Ç3Ö8 arasında olacak şekilde numara verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri, italik yazıyla yazılmış ve alıntının yapıldığı öğretmenin kodu parantez içinde verilmiştir.

Araştırmacının, öznelikten arındırılmış bir kodlama yapması olanaksız olduğundan farklı kodlayıcılar tarafından aynı veri setine ilişkin kodlama yapılması ve bu kodlamalar arasındaki benzerlik oranının belirlenmesi gereklidir. Bu benzerlik oranı aynı zamanda nitel araştırmanın güvenilirliğini belirlemektedir. Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bu benzerlik güvenilirlik katsayısı/uyuşma yüzdesi olarak ifade edilmektedir. Uyuşma yüzdesi; üzerinde görüş birliği sağlanan konuların; üzerinde görüş birliği sağlanan ve sağlanmayan konuların toplamına bölünmesi ile elde edilir. Uyuşma yüzdesinin % 70'in üzerinde olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

“Görüşme Formu-1”, “Görüşme Formu-2”, “Görüşme Formu-3” ve “Program Değerlendirme Formu” aracılığıyla elde edilen veriler araştırmacı ve bağımsız bir kodlayıcı tarafından kodlanmış ve aralarındaki uyuma bakılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler için araştırmacı ve bağımsız kodlayıcı arasındaki uyuma yüzdesi %87-%95 arasında değişmektedir. Araştırmacı ile bağımsız kodlayıcı arasında uyumun yüksek olduğu söylenebilir.

Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formundan Elde Edilen Verilerin Analizi

Araştırmada ön ölçümler-son ölçümler-izleme ölçümlerinde kullanılan “Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu” ndan elde edilen veriler SPSS 23.0 paket programı ile betimsel istatistikler hesaplanarak analiz edilmiştir. Ön ölçümlerden elde edilen veri setleri için, tüm maddelerin ortalaması ve gözlem formundaki 8 kategorinin ayrı ayrı ortalamaları alınmıştır. Ardından aynı işlem, son ölçümler ve izleme ölçümleri için de yapılmıştır.

Değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu analiz edilirken grup büyüklüğünün 50’den küçük olması sebebiyle Shapiro Wilk’s Testi kullanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p < 0,05$ olması durumunda değişkenlerin normal dağılımdan gelmediği, $p > 0,05$ olması durumunda ise değişkenlerin normal dağılımdan geldikleri belirtilmiştir. “Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu” nda yer alan kategorilere göre puanların dağılımı ayrı ayrı incelenmiş, normallik varsayımını sağlayan kategorilerde parametrik istatistik yöntemleri, sağlamayan kategorilerde ise parametrik olmayan istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Ön ölçümler son ölçümler ve izleme ölçümleri arasındaki farkın anlamlılığı incelenirken; iki bağımlı değişken arasındaki farklılık incelenirken ikiden çok bağımlı değişkenlerin analizlerinde kullanılan; tekrarlayan ölçümler için ANOVA ve Friedman iki yönlü ANOVA kullanılmıştır. ‘Çocukların ihtiyaçları, bağımsızlıkları ve çocuk katılımı’, ‘öğretmenin rolü’, ‘eğitim ortamının düzenlemesi’, ‘davranış yönetimi’, ‘etkinliklerin planlanması ve uygulanması’ kategorilerindeki veriler normal dağılım gösterdiğinden tekrarlayan ölçümler için ANOVA ile; ‘ilişkiler/çocukla iletişim’ ‘aile katılımı’ ve ‘değerlendirme’ kategorilerindeki veriler normal dağılım göstermediğinden Friedman iki yönlü ANOVA ile test edilmiştir.

Anlamlı farklılıkların çıkması durumunda çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılarak birbiriyle farklılık gösteren değişkenler tespit edilmiştir. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 olarak alınmıştır. $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı bir fark olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir. Tekrarlayan ölçümler için ANOVA sonucunda anlamlı çıkan analizlerde bu anlamlı farklılığın etki

değerine bakılmıştır. Field'e (2009) göre, etki değerlerinin .10 değerinde olması düşük düzeyde etkiyi, .30 değerinde olması orta düzeyde etkiyi, .50 değerinde veya daha fazla olması yüksek düzeyde etkiyi göstermektedir. Sonuçlar yorumlanırken bu düzey göz önünde bulundurulmuştur. Analiz sonuçları tablolar ve grafiklerle gösterilmiştir.

“Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu” için araştırmacı ve bağımsız gözlemci arasındaki uyuma hesaplanmıştır. Bağımsız gözlemci araştırmacı ile beraber uygulamanın gerçekleştirildiği okulda gözlem yapmıştır. Bağımsız gözlemci ve araştırmacı gözlemlerini forma not almıştır ve her öğretmenin gözlemi tamamladıktan sonra “Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu” nda işaretleme yapmışlardır. Ardından bir araya gelerek her madde için yaptıkları değerlendirmeleri karşılaştırmışlardır. Üzerinde görüş birliği sağladıkları ve sağlamadıkları maddeleri belirlemişlerdir. Üzerinde görüş birliği sağladıkları madde sayısı; üzerinde görüş birliği sağlamadıkları maddelerin toplamına bölünmüş ve uyuma yüzdesi hesaplanmıştır. Uyuma yüzdeleri %84 -%93 arasında değişmektedir. Araştırmacı ile bağımsız gözlemci arasında uyumun yüksek olduğu söylenebilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı'nın okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli uygulamalarına etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular;

Öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimle ilgili görüşlerine yönelik bulgular Tablo 6- Tablo 11'de yer almaktadır.

Öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimi planlama ve uygulama ile ilgili ihtiyaçlarına yönelik bulgular Tablo 12 - Tablo 13'te yer almaktadır.

Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı öncesi ve sonrasında çocuk merkezli uygulamalarına ilişkin gözlemler ve öğretmen görüşlerine yönelik bulgular iki bölümde verilmiştir.

Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesi ve Sonrasında çocuk merkezli uygulamalarına ilişkin gözlemlere yönelik bulgular Tablo 14 - Tablo 26'da yer almaktadır.

Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesi ve sonrasında çocuk merkezli uygulamalarına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 27- Tablo 39'da yer almaktadır.

Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı hakkındaki görüşlerine yönelik bulgular Tablo 40 - Tablo 44'te yer almaktadır.

4.1. Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitimle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde Çalışma grubu I'deki 100 öğretmen ile Görüşme Formu-1 aracılığıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Görüşme Formu-1, açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bir öğretmenin birden fazla kategoride yer alabilecek şekilde cevap verdiği durumlar olabildiğinden öğretmenlerin her soruya ilişkin verdiği cevaplar ile öğretmen sayıları örtüşmeyebilmektedir. Öğretmenler "Ç1Ö1-Ç1Ö100" şeklinde kodlanmıştır. Gerekli yerlerde öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılarla italik olarak verilmiş ve parantez içinde öğretmenin kodu belirtilmiştir.

Tablo 6'da Çalışma grubu I'deki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimle ilgili bilgi sahibi olma durumlarına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 6

Çalışma Grubu I'deki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitimle İlgili Bilgi Sahibi Olma Durumu

Çocuk Merkezli Eğitimle İlgili Bilgi Sahibi Olma Durumu	n
Bilgi sahibi olma	67
Bilgi sahibi olmama	33
Bilgi sahibi olma	
Sadece bilgi sahibi olduğunu ifade etme	37
Kısmen bilgi sahibi olduğunu ifade etme	16
Eğitim alarak bilgi sahibi olma	10
Araştırma yaparak bilgi sahibi olma	9
Bilgi sahibi ancak uygulamayı zor bulduğunu ifade etme	9
Bilgi sahibi ancak eğitim almak istediğini ifade etme	4
Üniversitede aldığı derslerden bilgi sahibi olma	4
Meslektaşlarına danışarak bilgi sahibi olma	3
Deneyim kazanarak bilgi sahibi olma	2
Bilgi sahibi olmama	
Sadece bilgi sahibi olmadığını ifade etme	20
Öğrenme/gelişme/eğitim almak isteme	13

Tablo 6'da, öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimle ilgili bilgi sahibi olma durumlarına yönelik görüşleri incelendiğinde 67 öğretmenin bilgi sahibi olduğunu, 33 öğretmenin ise bilgi sahibi olmadığını ifade ettikleri görülmektedir.

Bilgi sahibi olduğunu ifade eden öğretmenlerin büyük bir grubu (n:37) sadece bilgi sahibi olduğunu belirtirken, bir grup öğretmen ise kısmen (n:16), eğitim alarak(n:10), araştırma yaparak(n:9) bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Bir grup öğretmen de bilgi sahibi olduğunu ancak uygulamayı zor bulduğunu(n:9), bilgi sahibi olduğunu ancak eğitim almak istediğini(n:4), üniversitede aldığı derslerden(n:4), meslektaşlarına danışarak(n:3) ve deneyim kazanarak(n:2) bilgi sahibi olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Çalışmaları takip ediyorum. Öğretmen arkadaşlarla konuşuyorum. Okulumuzda da böyle çalışmalar yapılıyor. (Ç1Ö13)

Evet. Üniversite, seminerler, hizmet içi eğitimler aldım ama mutlaka bilmediklerim var. (Ç1Ö26)

Kesinlikle. Üniversitede o yönde bilgi aldık. Teoride de uygulamada da çocuk merkezli. (Ç1Ö62)

Tabi, düşünüyorum. Eğitim örnekleri öğrendik. İnternetten takip ediyorum, okuyorum. Çocuk merkezli eğitimin Türkiye'de uygun olduğunu düşünmüyorum. Bizde her şey önceden planlanmış. Çocuğun ilgisi ihtiyaçları göz ardı ediliyor. (Ç1Ö3)

Mesleğim konusunda mütevazî olamayacağım. Bilgim olduğunu düşünüyorum. Araştırma yaparım.(Ç1Ö65)

Bilgi sahibiyim. Ama seminerlerle daha çok bilgi almak tazelemek isterim. (Ç1Ö9)

Yani az çok. Kendimi çok iddialı görmüyorum. Üniversitede öğrendiklerim (Ç1Ö52)

Yani üniversitede aldığımız kadarıyla. Modern yaklaşımlar ile ilgili daha derin bilgiye sahip olmak isterdim. Farklı yaklaşımlar dersi bana çok şey kattı. (Ç1Ö56)

Yani tecrübelerle dayanarak şu noktada evet. 10 yıldan sonra evet 10 yıllık süreç gelişme sürecimizdi. Şimdi neyi nasıl yapacağımızı biliyoruz... Ben hep kursa gittim. Drama, etkili konuşma...(Ç1Ö86)

Bilgi sahibi olmadığını ifade eden öğretmenlerin büyük bir grubu (n:20) sadece bilgi sahibi olmadığını ifade ederken bir grup öğretmen (n:13) de öğrenmek/gelişmek/eğitim almak istediğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Çocuğu ön plana alan, yaparak yaşayarak değil mi? Unutuluyor. (Ç1Ö32)

Bilgi sınırsız olduğu için yeteri kadar bilgi sahibiyim diyemem. Bize eğitim versinler. (Ç1Ö91)

Hayır. Alabilirim yine. Bilgiye açtım. (Ç1Ö96)

Öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimle ilgili bilgi sahibi olma durumlarına yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun çocuk merkezli eğitimle ilgili bilgi sahibi olduğu söylenebilir. Bilgi sahibi olduğunu ifade eden bazı öğretmenlerin uygulamayı zor bulduğunu ifade etmesi öğretmenlerin çocuk merkezli eğitime ilişkin bilgi sahibi oldukları ancak uygulamaya yansıtamadıklarını, bazı öğretmenlerin eğitim almak istediklerini ifade etmeleri de bu konuda gelişmeye açık olduklarını düşündürmektedir.

Öğretmenler eğitimlere katılarak, araştırma yaparak ve meslektaşlarına danışarak bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine (MEB, 2006) göre, öğretmenlerden diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanması, öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcaması, mesleki gereksinimlerinin farkında olarak kendini ve öğretme- öğrenme sürecini geliştirmek için hizmet içi eğitim, toplantı, seminerlere katılabilmesi, alanı ile ilgili yayınları izleyebilmesi beklenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin kişisel ve mesleki değerler ve mesleki gelişim yeterliliğine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 7’de Çalışma grubu I’deki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimi uygulama durumlarına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 7

Çalışma Grubu I'deki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitimi Uygulama Durumu

Çocuk Merkezli Eğitimi Uygulama Durumu	n
Uygulama	61
Uygulayamama	39
Uygulama	
Sadece uyguladığını ifade etme	24
Uygulamaya çalışma	22
Çocukların fikirlerini alarak uygulama	6
Çocukların ilgi /istek ve ihtiyaçlarına yer vererek uygulama	5
Çocukların istediği öğrenme merkezine gitmesine fırsat vererek uygulama	4
Müdahale ederek/yönlendirme yaparak uygulama	4
Çocukların istemediği etkinliklere katılmasını zorlamadan uygulama	3
Uygulayamama	
Sadece uygulayamadığını ifade etme	16
Sınıfın fiziksel şartlarından uygulayamama	14
Sınıf mevcudu fazla olduğundan uygulayamama	9
Müfredat/program uygun olmadığından uygulayamama	7
Çocukların bireysel özelliklerinden uygulayamama	4
Çocukların yaşı küçük olduğundan uygulayamama	2
Ailelerin beklentilerinden dolayı uygulayamama	1

Tablo 7'de 61 öğretmenin çocuk merkezli eğitimi uyguladığını, 39 öğretmenin uygulayamadığını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimi uygulama durumlarına yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir grubu(n:24) sadece uyguladığını ifade ederken, bir grup öğretmen(n:22) uygulamaya çalıştığını, bir grup öğretmen ise uygulamaları ile ilgili olarak, çocukların fikirlerini alarak(n:6), çocukların ilgi/istek ve ihtiyaçlarına yer vererek(n:5), çocukların istediği öğrenme merkezine gitmesine fırsat vererek(n:4), müdahale ederek/yönlendirme yaparak(n:4) ve çocukların istemediği etkinliklere katılmasını zorlamadan(n:3) uygulama yaptığı ile ilgili detaylı bilgi vererek uyguladığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Evet. Alternatifler sunuyoruz. Program dahilinde yapmak zorunda olduğumuz için. Karar vermeleri açısından, yeti onlarda. (Ç1Ö63)

Çoğunlukla evet. Yapamadığım, olmadı dediğim günler de oluyor. (Ç1Ö98)

Yani, uyguluyorum. Çünkü istedikleri yerde oynuyorlar, istedikleri merkezde. Katılmak istemeyen olursa katılmıyor başka etkinlik yapıyor. (Ç1Ö9)

Evet. Hep çocukları düşünerek, onların anlayabileceği şekilde araştırıp ona göre yapıyoruz. (Ç1Ö37)

Yani aslında planlar çocuk merkezli, davranışlarımda da öyleyim. Düşüncelerini soruyorum, tercihi onlara bırakıyorum. (Ç1Ö49)

Uygulamak için çabalıyorum(Ç1Ö82)

Yok. Bizim müdahale ettiğimiz noktalar var. Çocukların fikirlerine önem veriyoruz ama son noktayı biz koyuyoruz. O neden tam çocuk merkezi diyemem.(Ç1Ö92)

Uygulayamama durumları ile ilgili ise bir grup öğretmen(n:16) sadece uygulayamadığını belirtirken bir grup öğretmen ise uygulayamamama nedenleri ile ilgili açıklama yaparak görüş bildirmiştir. Bu öğretmenler; sınıfın fiziksel şartlarından(n:14), sınıf mevcudundan(n:9), müfredat/programdan(n:7), çocukların bireysel özelliklerinden(n:4), çocukların yaşları küçük olduğundan(n:2) ve ailelerin beklentilerinden(n:1) dolayı uygulayamadıkları ile ilgili bilgi vermişlerdir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Sınıfımız küçük olduğu için merkezleri yapamıyoruz. Yer dar sınıfta oyun bile oynayamıyoruz. Şartlardan dolayı. (Ç1Ö37)

Aslında uygulamak istiyorum ama mevcut fazla olduğu için uygulayamıyorum.(Ç1Ö38)

3 yaşta pek mümkün değil. Bizim çocuk merkezli anlayışımızla okulunki farklı. Mesela aylık plan falan olmamalı. Bizim anladığımız bir gün öncesinden doğal yolla verilen eğitim. (Ç1Ö23)

Tabii ki düşünmüyorum. Ortak uyguladığımız plan, çocuğun potansiyeli engel. Onlara bıraktığım zaman da olmuyor. Çocuklar arasında farklar var. Ortak bir şey yürütmek gerekiyor. (Ç1Ö76)

Çocuk merkezli eğitimi uyguladığını ifade eden öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimin uygulanmasında yer alması beklenen çocuğun kendi planlamasını, uygulamasını, değerlendirmesini yapması, içsel motivasyonla öğrenmesini sağlama gibi bazı noktalara değinmemiş olmaları dikkat çekicidir. Öğretmenler çocuk merkezli eğitimi uyguladıklarını ifade etmekle birlikte bazı öğretmenlerin çocuğa müdahale ederek/çocuğu yönlendirerek çocuk merkezli eğitimi uyguladıklarını ifade etmeleri doğru bilgiye sahip olmadıklarını ve çocuk merkezli eğitim uygulamalarının geliştirilmesi gerektiği düşündürmektedir.

Öğretmenlerin bir kısmının(n:14) sınıfın fiziksel şartlarından dolayı çocuk merkezli eğitimi uygulayamadığını ifade ettikleri görülmektedir. Çocuk merkezli eğitimde öğretmenin sahip olması gereken temel rollerden biri çevreyi düzenlemektir. Bu bağlamda öğretmenlerin çocuk merkezli öğretmen rolüne sahip olmadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin bir kısmının(n:7) müfredat/program uygun olmadığı için uygulayamama şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. 1994 yılından beri uygulanan MEB okul öncesi eğitim programlarının tamamı çocuk merkezlidir (Yazar, 2007). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın da temel özelliklerinden biri çocuk merkezli olmasıdır. Buna göre, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığından dolayı müfredat/program uygun olmadığı için çocuk merkezli eğitimi uygulayamadıklarını ifade ettikleri söylenebilir.

Tablo 8'de Çalışma grubu I'deki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimi uygulamada problem yaşama durumlarına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 8

Çalışma Grubu I'deki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitimle İlgili Problem Yaşama Durumu

Çocuk Merkezli Eğitimle İlgili Problem Yaşama Durumu	n
Problem yaşama	87
Problem yaşamama	13

Tablo 8'de 87 öğretmenin çocuk merkezli eğitimi uygularken problem yaşadığını 13 öğretmenin ise problem yaşamadığını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin çoğunun çocuk merkezli eğitimi uygularken problem yaşadıklarını belirtmesi, öğretmenlerin çocuk merkezli uygulamalarının geliştirilmesi için desteklenmeleri gerektiğini düşündürmektedir.

Tablo 9'da Çalışma grubu I'deki öğretmenlerden çocuk merkezli eğitimi uygulama ile ilgili problem yaşayan öğretmenlerin(n:87) yaşadıkları problemlere yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 9

Çalışma Grubu I'deki Çocuk Merkezli Eğitimi Uygulama ile İlgili Problem Yaşadığını İfade Eden Öğretmenlerin Yaşadıkları Problemler

Çocuk Merkezli Eğitimi Uygulama ile İlgili Yaşanan Problemler	n
Çocukların özellikleri ile ilişkilendirilen problemler	
Çocukların bireysel farklılıkları/ ilgi alanlarının farklı olması	12
Çocukların hazır olmaması	5
Özel gereksinimli çocukların olması	4
Dil problemi/yabancı uyruklu çocukların olması	4
Çocukların dikkat eksikliği/ etkinliğe adapte olmaması	4
Karma yaş olması	3
Çocukların yaşlarının küçük olması	3
Sınıf mevcudundan kaynaklanan problemler	
Sınıf mevcudunun fazla olması	18
Sınıfta erkek çocuk sayısının fazla olması	1
Sınıfın fiziksel ortamından kaynaklanan problemler	
Sınıfın küçük olması/uygun olmaması	13
Malzeme/materyal eksikliği	10
Öğrenme merkezlerinin olmaması/yetersiz olması	5
Eğitim programından kaynaklanan problemler	
Müfredatın/planın engel olması	3
Okulda zümre olarak ortak plan yapılması	2
Öğretmenden kaynaklanan problemler	
Sınıf yönetimini sağlayamama	4
Eski alışkanlıklardan vazgeçememe	1
Aileden kaynaklanan problemler	
Ailenin çocuk yetiştirme tutumu	2
Ailelerin beklentilerinin farklı olması	2
Okul yönetiminden kaynaklanan problemler	
Yöneticilerin çocuk merkezli eğitimi bilmemesi	2
Resmi evrak yükü	1

Tablo 9'da öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimi uygulama ile ilgili yaşadıkları problemlere yönelik görüşleri incelendiğinde; “çocukların özellikleri ile ilişkilendirilen problemler”, sınıf mevcudundan kaynaklanan problemler”, “sınıfın fiziksel ortamından kaynaklanan problemler”, “eğitim programından kaynaklanan problemler”, “öğretmenden kaynaklanan problemler”, “aileden kaynaklanan problemler” ve “okul yönetiminden kaynaklanan problemler” olduğu görülmektedir.

“Çocukların özellikleri ile ilişkilendirilen problemler” incelendiğinde; öğretmenlerin en çok (n:12) çocukların bireysel farklılıkları/ ilgi alanlarının farklı olması şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çocukların hazır olmamasından(n:5), özel gereksinimli çocukların olmasından(n:4), dil problemi/yabancı uyruklu çocukların olmasından(n:4), çocukların dikkat eksikliği/etkinliğe adapte olmamasından(n:4), karma yaş olmasından(n:3), çocukların yaşlarının küçük olmasından(n:3) dolayı çocuk merkezli eğitimi uygulama ile ilgili problem yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Bireysel farklılıkları olduğu için. Kimisi sakin kimisi hareketli. Sadece ondan. (Ç1Ö19)

Çocuklarda bireysel farklılıklar var. Bir çocuğun ilgisini çeken diğerinin ilgisini çekmiyor. Ortak bir şey bulmakta zorlanıyorum. (Ç1Ö64)

Bazen çocukların hazır bulunmuşluğu olmuyor. Mesela 3 yabancı uyruklu var. Anlamıyor ne dediğimi. Tercih yapamıyor bazen çocuklar. (Ç1Ö94)

Yaşıyorum çünkü küçük yaş. 1 de kaynaştırma var. O yüzden tam yapamıyorum. (Ç1Ö28)

Yaşıyorum. Yaş grubunun karma olması sıkıntı yaratıyor. O nedenle dönem dönem klasik yapıyorum. Annesi yabancı olan Rus çocuklar kendilerini ifade edemediği için sıkıntı yaratıyor. (Ç1Ö51)

“Sınıf mevcudundan kaynaklanan problemler” incelendiğinde; öğretmenlerin en çok(n:18)sınıf mevcudunun fazla olması şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca 1 öğretmen sınıfta erkek çocuk sayısının fazla olmasından dolayı çocuk merkezli eğitimi uygulama ile ilgili problem yaşadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Etkinliğe katılmak istemeyen öğrencileri farklı şekilde yönlendirdiğimde diğer kısımla ilgilenmek zor oluyor. Sayı fazla olduğu için. (Ç1Ö9)

Kalabalık ortamda zor. Sayı az olunca daha iyi. (Ç1Ö10)

Hayır. Şu an sınıfımda 16 erkek var. (Ç1Ö25)

Yaşıyorum. Çünkü kalabalık sınıf. Fırsat yaratamıyoruz. (Ç1Ö32)

Sınıfların kalabalıklığından dolayı zaman zaman öğretmen merkezliye dönmek zorunda kalıyorum. (Ç1Ö82)

“Sınıfın fiziksel ortamından kaynaklanan problemler” incelendiğinde; öğretmenlerin en çok(n:13) sınıfın küçük olması/uygun olmaması şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin malzeme/materyal eksikliğinden(n:10), öğrenme merkezlerinin olmaması/yetersiz olmasından(n:5) dolayı çocuk merkezli eğitimi uygulama ile ilgili problem yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Yer sıkıntısından dolayı yaşıyoruz. Malzeme sıkıntısı yok. Öğrenme merkezlerini ilk zamanlar yaptık, sonradan benimsenmedi. (Ç1Ö36)

Sınıf metrekareleri küçük öğretmen tek başına. Merkezlerin donanımı da fazla olmalı. Öyle olursa çocuk oradan çıkmak istemez. (Ç1Ö65)

Fiziki olarak yaşıyoruz. Anaokullarında uyguladık. Anasınıfında uygulayamıyoruz. (Ç1Ö69)

Yaşıyoruz. Alt yapı diye çırpınıyorum. Devlette imkanlarımız bu kadar ortamlar müsait değil. O yüzden. Şu kadarlık yerde çocuk serbest zaman yapmaya çalışıyor. (Ç1Ö80)

Dediğim gibi ekipman. Basit eşyalarla da olabilir. Köşelerde sıkıntı var. (Ç1Ö99)

“Eğitim programından kaynaklanan problemler” incelendiğinde; öğretmenlerin müfredatın/planın engel olmasından (n:3) ve okulda zümre olarak ortak plan yapılmasından(n:2) dolayı çocuk merkezli eğitimi uygulama ile ilgili problem yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Tabi yaşıyorum. Eğitim modelimiz öyle değil. Müfredat sen bunu yapmak zorundasın diyor. (Ç1Ö3)

Haliyle evet. Programa da bağlı kalmak zorunda olduğumuz için evet. Çoğunlukla esnek olmaya çalışıyorum. Genelde düşündüklerimi uyguluyorum. (Ç1Ö57)

Yaşıyorum. Bugüne kadar ben hep kendim bireysel plan yaptım. Burada yazın ortak plan yapıyorum. Aylık aile bülteni var. Aileler oradan takip ediyor. Mesela kardan adam yapacağız bugün deniliyor. Bu bizi sınırlandırıyor. Bireysel hareket edemediğim için. Kendi planımı grubuma göre hazırlıyordum. Ama burada zümre olarak yapıyoruz. Ama sınıflarda farklılık var. Ortak bir plan olunca olmuyor. (Ç1Ö77)

“Öğretmenlerden kaynaklanan problemler” incelendiğinde; öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlayamadığından (n:4) ve eski alışkanlıklarından vazgeçemediğinden(n:1) dolayı çocuk merkezli eğitimi uygulama ile ilgili problem yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Çok fazla gürültü oluyor toplanma aşamasında. İlk zamanlarda yaşadım. (Ç1Ö20)

Kontrolü sağlamakla uğraşırken uygulayamıyorum. (Ç1Ö25)

Evet çocukları toplayıp etkinliğe adapte etme konusunda zaman zaman sıkıntı yaşıyorum. (Ç1Ö35)

Eskiye dayalı, alışageldiğimiz şey var ya farkında olmadan ona yöneliyorum. İçselleştiremiyoruz. (Ç1Ö95)

“Aileden kaynaklanan problemler” incelendiğinde; ailenin çocuk yetiştirme tutumundan(n:2) ve ailelerin beklentilerinin farklı olmasından(n:2) dolayı çocuk merkezli eğitimi uygulama ile ilgili problem yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Veli de çevre de gelenek görenek de dahil buna. Mesela Almanya'da çocuk evden eğitimi geliyor. Ailenin de eğitilmesi lazım. (Ç1Ö42)

Evet yaşıyorum. Veliler okul öncesinin ne olduğunu bilmiyor. Ondan, beklentileri farklı. O nedenle yapamıyoruz. Zihinlerinde bakıcı rolündeyiz. O nedenle çocuk merkezli eğitimi uygulamak zor. (Ç1Ö56)

Tabi. Çünkü aileler el bebek gül bebek yetiştirdiği için. Çocuğu kendine bırakınca hep oyuncak çıkıyor. Ben yönlendiriyorum. Hep hazıra alıştırmış aileler. (Ç1Ö96)

“Okul yönetiminden kaynaklanan problemler” incelendiğinde; öğretmenlerin yöneticilerin çocuk merkezli eğitimi bilmemesinden(n:2) ve resmi evrak yükünden(n:1) dolayı çocuk merkezli eğitimi uygulama ile ilgili problem yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Bazen idarecilere anlatmakta zorlanıyorum. (Ç1Ö26)

Program olsa da idare olsa da esnek oluyorum. (Ç1Ö57)

Evrak yükü fazla. (Ç1Ö77)

Öğretmenlerin en çok çocukların bireysel farklılıkları/ ilgi alanlarının farklı olmasından, sınıf mevcudunun fazla olmasından, sınıfın küçük olması/uygun olmamasından ve malzeme/materyal eksikliğinden dolayı problem yaşadıkları görülmektedir. Çocuk merkezli eğitimde, her çocuğun birbirinden farklı ayırt edici özelliklere sahip ve tek olduğu görüşü hakimdir. Çocukların bu ayırt edici özellikleri ve bireysellikleri dikkate alınır. Çocuk öğrenme sürecinin içeriğini belirler ve bireysel deneyimleri ile öğrenir. Öğretmenlerin eğitim programını ve çevreyi çocukların bireysel özelliklerine göre nasıl düzenleyeceklerini bilmediklerinden dolayı problem yaşadıkları düşünülmektedir. Çocuk merkezli eğitimde öğretmenin sahip olması temel rollerden biri çevreyi düzenlemektir. Öğretmenlerin çocuk merkezli öğretmen rolüne sahip olmadıkları ve çevreyi düzenleme konusunda kendilerini sorumlu hissetmedikleri için problem yaşadıkları söylenebilir. Sınıf mevcudunun fazla olması; öğretmenlerin çocuklar kendi planlamalarını yapıp uygularken her çocuğa ayrı ayrı destek olma ve çocuğu gözlemleme sürecini zorlaştırabilir. Bununla beraber öğretmenlerin yapabilecekleri bazı düzenlemeler ile sınıf mevcudunun fazla olmasının yarattığı problemlerin üstesinden gelebileceği düşünülmektedir.

Tablo 10'da Çalışma grubu I'deki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimi uygulama ile ilgili desteğe ihtiyaç duyma durumlarına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 10

Çalışma Grubu I'deki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitimi Uygulama ile ilgili Desteğe İhtiyaç Duyma Durumları

Çocuk Merkezli Eğitimi Uygulama İle İlgili Desteğe İhtiyaç Duyma	n
Desteğe ihtiyaç duyma	
Eğitim	43
Fiziki ortam/materyal	19
Personel	11
Sınıf mevcudunun azaltılması	10
Aile	8
Okul yönetimi	7
Desteğe ihtiyaç duymama	
Destek istememe	10
Meslektaş desteği alma	8
Eğitim alma/araştırma/bilgili olma	6
Deneyimli olma	5

Tablo 10'da Çalışma grubu I'deki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimi uygulama ile ilgili desteğe ihtiyaç duyma durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük

bir kısmının desteğe ihtiyaç duyduğunu bir kısmının ise desteğe ihtiyaç duymadığını ifade ettiği görülmektedir.

Çocuk merkezli eğitimi uygulama ile ilgili desteğe ihtiyaç duyduğunu ifade eden öğretmenlerin çoğu(n:43) eğitim desteği almak istediğini belirtirken; bir grup öğretmenin ise fiziki ortam/materyal(n:19), personel(n:11), sınıf mevcudunun azaltılması(n:10), aile(n:8) ve okul yönetimi(n:7) desteğine ihtiyaç duyduklarını belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Eğitim verilebilir. Çünkü mezun olalı 12 yıl geçmiş. Bunu eğitimin içerisine nasıl yayacağımızla ilgili, projelerle ilgili eğitim olabilir. (Ç1Ö3)

Evet. Eğitimler verilse bize faydalı olur. MEB destekli eğitimin dışında. 11 yıldır aynı şeyler. Farklı şeyler duymak istiyoruz. Farklı hocalardan farklı eğitimler alsak daha iyi. (Ç1Ö34)

Tabi ki de duyuyorum. Veliler bilinçlendirilmeli. Velilere çocuk merkezli eğitimle ilgili seminerler verilsin. İdareciler öğretmenden yana olsa. ... Mesela dramada aile fotoğraf bekliyor. Çocuk fotoğraf çekildiği için etkinliğe katılmıyor. Çekiniyor başkaları görecektir diye. O fotoğraf aileye gitmezse okulda bir şey yapılmıyor gibi oluyor. İspatlamak zorunda gibi oluyor. (Ç1Ö56)

Sıkıntı mekansal ve eşyasal. Tek öğretmen olması. Avrupa'da kitap merkezinde biri var çocuklara kitap okuyor, fen merkezinde bir yetişkin deneye yardımcı oluyor. Belli merkezlerde yetişkin olmalı. (Ç1Ö65)

Ailenin desteğine ihtiyaç duyuyorum. Aileyle işbirliği içinde olunca sıkıntı yaşamıyoruz (Ç1Ö67)

Sınıflarımız daha büyük olsa. Fiziki şartlar olsa uygulayacağız. Bizim için de rahat olur. (Ç1Ö69)

Sınıf az olsa, uygulama sürecinde özgür olsam. Kendi planımızı kendimiz yapsak daha iyi olur. Evrak doldurma fazla, velinin beklentisi fazla. Belki bizim hatamız. Uygulayabiliriz. Aile öğretmen yapsın çocuk öğrensin istiyor Veli somut ürün gitsin istiyor. O yüzden.

Yani sınıflarımız yeni programa uygun şekilde olsa iyi olur. Sınıflarımız uygun değil. Küçük alanlar oluyor bölünce yetmiyor. Montessori ile ilgili ayrıca bir eğitim alabiliriz. (Ç1Ö79)

Araç gereç fiziksel ortam anlamında duyuyorum. (Ç1Ö84)

Mutlaka. En azından personel olmalı. Sınıf ortamı da düzenlenmeli. Mutlaka eğitim alınmalı. (Ç1Ö45)

Hem eğitim hem okuldan istiyoruz. Okulun beklentisi, velinin isteği farklı oluyor. (Ç1Ö52)

Çocuk merkezli eğitimi uygulama ile ilgili desteğe ihtiyaç duymadığını ifade eden bir grup öğretmen(n:10) sadece destek istemediğini ifade ederken, bir grup öğretmen meslektaş desteği aldığı(n:8), eğitim aldığı/araştırdığı/bilgili olduğu(n:6) ve deneyimli olduğu(n:5) için desteğe ihtiyaç duymadığını ifade etmiştir.

Hayır. Onunla ilgili de eğitimler verildi. Zaten destekleniyoruz. (Ç1Ö10)

Yok duymuyorum. 33 yılın verdiği bir tecrübe olduğu için. Bana 50 öğretmen verseler hepsini yetiştiririm. Deneyim çok önemli. (Ç1Ö66)

Diğer öğretmenlere soruyorum. İnternette öğretmen sitelerine bakıyorum. (Ç1Ö74)

Öğretmenlerin çoğunun çocuk merkezli eğitimle ilgili eğitim ve fiziki ortam/materyal desteğine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin problem yaşadıklarını ifade ettikleri unsurlara ilişkin desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Tablo 11’de Çalışma grubu I’deki öğretmenlerin Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı’na katılmayı isteme durumlarına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 11

Çalışma Grubu I’deki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı’na Katılmayı İsteme Durumları

Eğitim Programına Katılmayı İsteme Durumu	n
Katılmak isteme	96
Katılmak istememe	4

Tablo 11’de 96 öğretmenin Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programına katılmak istediğini, 4 öğretmenin ise katılmak istemediğini ifade ettikleri görülmektedir.

Katılmak isteyen öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Tabi isterim, zamanı ve şartları uygun olursa. (Ç1Ö3)

Katılıyorum, dersimize uygun olursa. Hafta sonları falan olsa daha güzel olur. (Ç1Ö46)

Tabiki eğitime her konuda açığız. (Ç1Ö10)

Uygulamalı olursa evet. Sözel çok fazla işlevi olmuyor. (Ç1Ö31)

Uygulamalı eğitime varım. Benim bilmediğim bir şeyse koşa koşa gelirim. (Ç1Ö59)

Eğitimciye bağlı. İsim yapmış mı donanımlı mı. 2 çocuklu anne olarak bana katacağı bir şey lazım internet vs. ile destekliyorum. Öğrenmek istersek bilgi her yerde. (Ç1Ö20)

Katılmak istemeyen öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Katılmak istemezdim. Çünkü şurada 3 yılım kaldı emekliliğe. Onu bekliyorum. Hedefim yok. (Ç1Ö87)

Gerek yok. O kadar çok katıldım ki artık yeter. Son 10 yıldır eğitime bakış açısı değişti. İlk yıllarda öğretmen merkezli eğitim söz konusuydu. Ama öğrenci merkezli eğitimi tamamen benimsediğimi düşünüyorum. (Ç1Ö54)

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çocuk merkezli eğitim konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri, eğitim almak istedikleri, gelişmeye açık oldukları ve çocuk merkezli eğitim ile ilgili bilgi eksikliklerinin farkında oldukları söylenebilir.

4.2. Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitimi Planlama ve Uygulama İle İlgili İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular

Bu bölümde Çalışma grubu II'deki öğretmenler ile Görüşme Formu-2 aracılığıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Çalışma grubu I'deki çocuk merkezli eğitimi uygulama ile ilgili problem yaşadığını, desteğe ihtiyaç duyduğunu ve eğitime katılmayı istediğini ifade eden öğretmenler arasından konuya ilişkin daha detaylı ve derinlemesine bilgi almak amacıyla seçilen 22 öğretmen Çalışma grubu II'yi oluşturmuştur.

Görüşme Formu-2, açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bir öğretmenin birden fazla kategoride yer alabilecek şekilde cevap verdiği durumlar olabildiğinden öğretmenlerin her soruya ilişkin verdiği cevaplar ile öğretmen sayıları örtüşmeyebilmektedir. Öğretmenler “Ç2Ö1-Ç2Ö22” şeklinde kodlanmıştır. Gerekli yerlerde öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılarla italik olarak verilmiş ve parantez içinde öğretmenin kodu belirtilmiştir.

Tablo 12'de Çalışma grubu II'deki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimle ilgili nasıl bir eğitime ihtiyaç duyduklarına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 12

Çalışma Grubu II'deki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitimle İlgili Nasıl Bir Eğitime İhtiyaç Duyduklarına Yönelik Görüşleri

Çocuk Merkezli Eğitimle İlgili Eğitim İhtiyaçları	n
Eğitimin uygulanışına yönelik	
Teoriden çok uygulamalı olması	13
Sınıfın/okulun şartlarına uygun olması	6
Uzun süreli olması	4
Etkileşimli olması	3
İlgi çekici/Eğlenceli olması	1
Eğitimin içeriğine yönelik	
Örnek uygulamaların/gözlemin yer alması	4
Uygulamalarda öğretmene rehberlik edilmesi	4
Farklı yaklaşımlara/uygulamalara yer verilmesi	3
Eğitimciye yönelik	
Eğitiminin tecrübeli/uzman olması	3
Yurt dışından öğretmenlerin eğitim vermesi	2
Eğitiminin güler yüzlü olması	1
Eğitim ortamına yönelik	
Çocukların olduğu bir ortamda olması	6
Öğretmenlerin çalıştıkları okulda olması	3

Tablo 12'de Çalışma grubu II'deki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimle ilgili nasıl bir eğitime ihtiyaç duyduklarına yönelik görüşleri incelendiğinde; eğitimin uygulanışına, içeriğine, eğitimciye ve eğitim ortamına yönelik görüş bildirdikleri görülmektedir.

“Eğitimin uygulanışına yönelik görüşler” incelendiğinde; öğretmenlerin en çok, teoriden çok uygulamalı olmasını (n:13), eğitimin; sınıfın/okulun şartlarına uygun olmasını(n:6), uzun süreli olmasını(n:4), etkileşimli olmasını(n:3) ve ilgi çekici/eğlenceli olmasını(n:1) istediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Uygulamalı olmalı. Çalıştay şeklinde olabilir. İnteraktif olabilir. Planlama aşamasından tutun da uygulama aşamasına kadar bir eğitim süreci programlanabilir. Oturalım hep beraber çocuk merkezli plan nasıl yapılır sonra oturalım etkinliğini yapalım hep beraber. Sonra bunun değerlendirmesini yapalım. Moda mod sunum ya da bilgi aktarımı değil, interaktif olması bizim için daha iyi olur. (Ç2Ö15)

25-30 çocukla nasıl bu eğitim uygulanabilir. Genelde 10-15 çocukla uygulanabildiğini okuduk. İçinde bulunduğumuz durumda nasıl uygulanabilir, onunla ilgili bir eğitim olursa faydalı olur. (Ç2Ö16)

Uygulamalı olsun, Bizim ne yapmamız gerektiği, bizi yönlendirici, teorikle bilgi aktarmak yerine. Onları zaten biliyoruz. Bu uygulama yapılırken bizim ihtiyacımız eksiklerimiz dikkate alınmalı. Yabancı ülkelerdeki sınıflar gibi değil, bu şartlar göz önüne alınarak eğitim verilmeli. (Ç2Ö11)

Uygulamalı olursa okulumuzda. Sınıfın fiziki şartlarına göre olursa iyi olur. (Ç2Ö3)

Eğitim anlamında 4-5 aylık olabilir. 4-5 aylık 8 aylık 1 yıllık neyse işte. Bunlar şey değil yani 2 satır bir şey anlattım, teorisini anlattım bitti herkes öğrendi gibi olacak şeyler değil. (Ç2Ö13).

Kısa sürede teori, uzun süre uygulamalı, gözleme dayalı olursa faydalı olur. Uzman kişilerden teori eğitimi, sonrasında uygulayabilme, en azından gözlem yapabilme şansımız olsa çok iyi olur. ...Bence eğitim üç aşamalı olmalı.1. teori. Kısa süreli. 2. Gözlem. Daha uzun. Öğrenci merkezli eğitimin gerçekten yapıldığı tespit edilen yerlerde. 3. Uygulama. En uzun. Herkesin çalıştığı okulda tanıdığı öğrencilerle. (Ç2Ö2)

Biz öğrenci olacağız ya, eğitim öğrenci merkezli olsun. Anlatıp dinleme olmasın, bizi de dahil etmesi lazım(Ç2Ö7)

Sadece masa başında bir kişinin durarak anlattığı, bizim de dinlediğimiz. Çocuk merkezliyi anlatıyor ama maalesef o orada öğretmen merkezli oluyor. O anlatıyor biz dinliyoruz. Öyle bir eğitim almayı istemem. (Ç2Ö14)

“Eğitimin içeriğine yönelik görüşler” incelendiğinde; öğretmenlerin eğitimde örnek uygulamaların/gözlemin yer almasını(n:4), uygulamalarda öğretmene rehberlik edilmesi(n:4) ve farklı yaklaşımlara/uygulamalara yer verilmesini(n:3) istediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Bizim ne yapmamız gerekiyor, bize daha çok yönlendirici, teorikteki bilgileri bize aktarmak yerine bu uygulama yapılırken bizim ihtiyaçlarımızı eksiklerimizi dikkate almalılar, bunları dikkate alarak uygulama yapılmalı bence. (Ç2Ö11)

Gösterip yaptırma olursa uygulamalı bir şekilde bir sınıfta, çocukların olduğu ortamda birebir gözlem ya da benim uygulamam. (Ç2Ö9)

Farklı örnek uygulamalar görmek ama okul öncesi ayağını görmek isterim. (Ç2Ö18)

En azından gözlem yapabilme fırsatımız olsa çok iyi olur bizim için. (Ç2Ö2)

“Eğitimciye yönelik görüşler” incelendiğinde; öğretmenlerin eğitimcinin tecrübeli/uzman olmasını(n:3), yurt dışından öğretmenlerin eğitim vermesini(n:2) ve eğitimcinin güler yüzlü olmasını(n:1) istediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Eğitimi verecek kişinin bu konuda uzman, kendi alanımızla ilgili uzman bir kişi olmasını isterim. Onun kişilik özellikleri de önemli öğretmenlere yakın, vereceği eğitim konusuna hakim bize severek sevdirecek bir eğitim vermesini isterim. Güler yüzlü konuya hakim bir şekilde ders vermesi katılan kişi için çok faydalı oluyor. (Ç2Ö5)

Tecrübeli bir öğretmen olsa eğitim alan için iyi olur. (Ç2Ö1)

Yurt dışından bu eğitimi temelinden alan öğretmenler gelse. Hepimize ulaşmasını beklemiyorum. Çok fazla sayımız. Ama her üniversitede birkaç akademisyenle vakit geçirse, fırsat yaratılsa onların sayesinde bize ulaşsa çok iyi olur. (Ç2Ö2)

Atıyorum yurt dışında Waldorf okulunda çalışmış bir eğitimci gelip bize anlatır, uygulamasını yaptırır (Ç2Ö13).

“Eğitim ortamına yönelik görüşler” incelendiğinde; öğretmenlerin eğitimin çocukların olduğu bir ortamda(n:6) ve öğretmenlerin çalıştıkları okulda(n:3) olmasını istediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Öğrencilerle tabii. Mantıklı olan çocuklarla birlikte olması. Eğitim için en uygun yer sınıf olur (Ç2Ö1)

Kendi okulumuzda olursa iyi olur. (Ç2Ö3)

Öğretmenlerin en çok eğitimin teoriden çok uygulamalı olmasını, sınıfın/okulun şartlarına uygun olmasını ve çocukların olduğu bir ortamda olması istedikleri görülmektedir. Öğretmenlere uygulanacak eğitim programının bu özellikleri taşımasının programın etkililiğini arttıracığı ve öğretmenlerin çocuk merkezli uygulamalarına katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yarısından çoğunun eğitimin uygulamalı olmasını istemelerinin çocuk merkezli eğitimle ilgili kuramsal bilgiden çok uygulama kısmında desteklenmeye ihtiyaç duymalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 13'te Çalışma grubu II'deki öğretmenlerin eğitim programında yer almasını istedikleri konulara yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 13

Çalışma Grubu II'deki Öğretmenlerin Eğitim Programında Yer Almasını İstedikleri Konular

Eğitim Programında Yer Alması İstenen Konular	n
Çocuk merkezli eğitimle ilgili tüm konular	7
Çocuk merkezli eğitimle ilişkili olmayan konular	5
Eğitim ortamını çocuk merkezli düzenleme	4
Çocuk merkezli uygulama örnekleri	3
Farklı yaklaşımlar/uygulamalar	3
Davranış bozuklukları	3
Çocukla iletişim	3
Çocuğu tanıma ve değerlendirme	2
Akran eğitimi	1

Tablo 13'te Çalışma grubu II'deki öğretmenlerin eğitim programında yer almasını istedikleri konulara yönelik görüşleri incelendiğinde; bir grup öğretmenin(n:7) çocuk merkezli eğitimle ilgili tüm konuların yer almasını önerdiği, bir grup öğretmenin ise(n:5) çocuk merkezli eğitimle ilişkili olmayan konular önerdikleri görülmektedir. Öğretmenler; eğitim ortamını çocuk merkezli düzenleme (n:4), çocuk merkezli uygulama örnekleri(n:3), farklı yaklaşımlar/uygulamalar(n:3), davranış bozuklukları(n:3), çocukla iletişim (n:3), çocuğu tanıma ve değerlendirme(n:2) ve akran eğitimi(n:1) konularının eğitim programında yer almasını istediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

'Çocuk merkezli eğitim nedir?'den başlayarak, kullanılan materyaller, ortam ne şekilde düzenlenebilir bu şekilde planlanabilir(Ç2Ö8)

Montessori mesela hani sınıflarda uygulanıyor çok güzel ama ben birebir eğitimini de almadım. Sınıfta uygulayamam ama çok isterim. Onunla ilgili eğitimler olabilir. (Ç2Ö7)

Aslında genel olarak diyebilirim. Aklıma şu an detaylı bir şey gelmiyor. (Ç2Ö1)

Çocuğun ne istediğini hangi alana yetenekli olduğunu daha iyi gözlemlemek için eğitim verilebilir. Çocuk da planlama yapmayı bilmiyor, ne istediğini bilmiyor. (Ç2Ö2)

Çocuk davranışlarına eğilmek olabilir, akran eğitimi olabilir. Birbirlerini bu anlamda eğitilmeleri olarak (Ç2Ö17)

Mesela çocuklarda davranış değişikliği (Ç2Ö6)

Dikkat süresini nasıl arttırabilirim, bu konuda sizden etkinlik rica ediyorum.(Ç2Ö9)

Öğretmenlerin en çok çocuk merkezli eğitimle ilgili tüm konularda eğitim almak istediklerini belirtmeleri; kendilerini çocuk merkezli eğitimle ilgili yeterli görmemelerinden ya da belirli bir konu belirtecek kadar bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimle ilişkili olmayan konular önermesinin de çocuk merkezli eğitimle ilgili desteğe ihtiyaçları olduğunu gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlere uygulanacak eğitim programında çocuk merkezli eğitimle ilgili tüm konulara yer vermeye çalışılmasının programın etkililiğini arttırarak öğretmenlerin çocuk merkezli uygulamalarına katkı sunacağı düşünülmektedir.

4.3. Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı Öncesi ve Sonrasında Çocuk Merkezli Uygulamalarına İlişkin Gözlem ve Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde 12 hafta boyunca Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı'nın uygulandığı Çalışma grubu III'deki 8 öğretmen ile "Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu" aracılığıyla yapılan gözlemlerden ve Görüşme Formu-3 aracılığıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Çalışma grubu II'de yer alan, çocuk merkezli eğitimi uygulama ile ilgili problem yaşadığını, bununla ilgili bir eğitime ihtiyaç duyduğunu, eğitim programına katılmaya gönüllü olduğunu ve eğitimlere düzenli olarak katılacağını ifade eden öğretmenlerden seçilen 8 öğretmen Çalışma grubu III'ü oluşturmuştur.

4.3.1. Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesi ve Sonrasında Çocuk Merkezli Uygulamalarına İlişkin Gözlemlere Yönelik Bulgular

Bu bölümde Çalışma grubu III'teki öğretmenler ile Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı uygulanmadan önce ve uyguladıktan sonra, "Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu" aracılığıyla yapılan gözlemlerden edilen bulgular yer almaktadır. Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu; çocukların ihtiyaçları/bağımsızlıkları ve çocuk katılımı, öğretmenin rolü, eğitim ortamının düzenlemesi, ilişkiler/çocukla iletişim, davranış

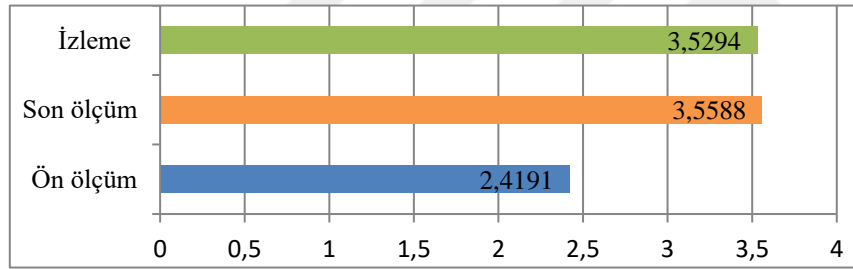
yönetimi, etkinliklerin planlanması ve uygulanması, aile katılımı, değerlendirme olmak üzere 8 kategoriden oluşmaktadır. Bulgularda bu kategorilere ayrı ayrı yer verilmiştir.

Tablo 14'te Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formu 'çocukların ihtiyaçları, bağımsızlıkları ve çocuk katılımı' kategorisi ön ölçüm-son ölçüm-izleme ölçümlerine ilişkin betimsel istatistikler ve Şekil 3'te aritmetik ortalamalarına ilişkin grafik yer almaktadır.

Tablo 14

Çalışma Grubu III'teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu 'Çocukların İhtiyaçları/Bağımsızlıkları ve Çocuk Katılımı' Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Çocukların ihtiyaçları, bağımsızlıkları ve çocuk katılımı	n	\bar{X}	ss
Ön ölçüm	8	2,4191	0,35075
Son ölçüm	8	3,5588	0,20377
İzleme	8	3,5294	0,19382



Şekil 3. Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formu 'çocukların ihtiyaçları, bağımsızlıkları ve çocuk katılımı' kategorisi ön ölçüm-son ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları

Tablo 14'te ve Şekil 3'te çalışma grubu III'teki öğretmenlerin 'çocukların ihtiyaçları, bağımsızlıkları ve çocuk katılımı' kategorisi aritmetik ortalamalarının ön ölçüm için $\bar{X}=2,4191$, son ölçüm için $\bar{X}=3,5588$ ve izleme ölçümü için $\bar{X}=3,5294$ olduğu görülmektedir.

Bu değerler arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tekrarlayan ölçümler için ANOVA analizi yapılmıştır. Bu analizi geçerli kılmak için yapılan küresellik testi sonucunda küresellik varsayımı sağlanamadığından($p=0,005$, $p<0,05$) Greenhouse-Geisser değerleri kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

Çalışma Grubu III'teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu 'Çocukların İhtiyaçları, Bağımsızlıkları ve Çocuk Katılımı' Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tekrarlayan Ölçümler İçin ANOVA Analizi Sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Çoklu karşılaştırma	η^2
Ölçüm	6,753	1,090	6,194	45,706	0,000	1-2	0,867
Hata	1,034	7,632	0,136			1-3	

Tablo 15'e göre çalışma grubu III'teki öğretmenlerin 'çocukların ihtiyaçları, bağımsızlıkları ve çocuk katılımı' kategorisi ön ölçüm-son ölçüm ve ön ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p=.000$, $p<0,05$). Bu anlamlı farklılığın etki değerine bakıldığında, $\eta^2=0,867>0.5$ olduğu görülmektedir. Field'e (2009) göre, kısmi eta değerlerinin .10 değerinde olması düşük düzeyde etkiyi, .30 değerinde olması orta düzeyde etkiyi, .50 değerinde veya daha fazla olması yüksek düzeyde etkiyi göstermektedir. Bu bağlamda Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı'nın çocukların ihtiyaçları, bağımsızlıkları ve çocuk katılımına etkisinin yüksek olduğu söylenebilir.

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı uygulandıktan hemen sonra yapılan son ölçümlerin ($\bar{X}=3,5588$) ve 4 hafta sonra yapılan izleme ölçümlerinin ($\bar{X}=3,5294$) program uygulanmadan önce yapılan ön ölçümlerden ($\bar{X}=2,4191$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin 'çocukların ihtiyaçları, bağımsızlıkları ve çocuk katılımı' kategorisi son ölçümleri ile izleme ölçümleri aritmetik ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamakla beraber ($p>0,05$), son ölçümler ile izleme ölçümlerinin aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin 'çocukların ihtiyaçları, bağımsızlıkları ve çocuk katılımı' kategorisi son ölçümleri ile izleme ölçümlerinin ön ölçümlere göre yüksek olması, Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı'nın etkili olduğunu göstermektedir. Eğitim programının içeriğinde, çocuk merkezli eğitimde çocuk kavramı, çocuk hakları, çocuk katılımı konularına, bu konularla ilgili videolara, görsel materyallere ve uygulamalı çalışmalara yer verilmiştir. Bundan dolayı öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarına daha duyarlı olduğu, sınıfta çocukların daha bağımsız olduğu ve çocuk katılımının arttığı söylenebilir. Araştırmacının desteği ile eğitim ortamının

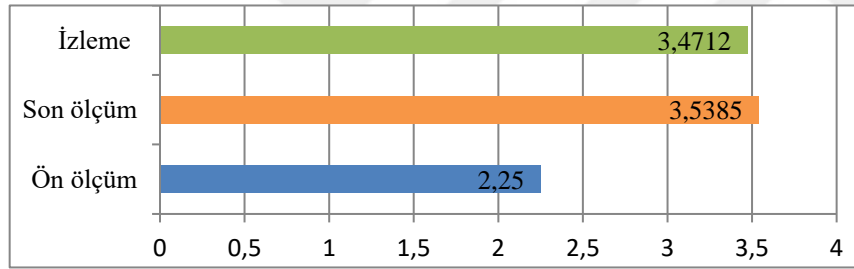
çocukların malzemelere ulaşabileceği şekilde düzenlemesinin ve öğrenme merkezlerinin oluşturulmasının da çocukların bağımsız olmasına ve çocuk katılımının artmasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Tablo 16’da Çalışma grubu III’teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formu ‘öğretmenin rolü’ kategorisi ön ölçüm-son ölçüm-izleme ölçümlerine ilişkin betimsel istatistikler ve Şekil 4’te aritmetik ortalamalarına ilişkin grafik yer almaktadır.

Tablo 16

Çalışma Grubu III’teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu ‘Öğretmenin Rolü’ Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Öğretmenin rolü	n	Ortalama	ss
Ön ölçüm	8	2,2500	0,38735
Son ölçüm	8	3,5385	0,27582
İzleme	8	3,4712	0,27716



Şekil 4. Çalışma grubu III’teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formu ‘öğretmenin rolü’ kategorisi ön ölçüm-son ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları

Tablo 16’da ve Şekil 4’te çalışma grubu III’teki öğretmenlerin ‘öğretmenin rolü’ kategorisi aritmetik ortalamalarının ön ölçüm için $\bar{X}=2,2500$, son ölçüm için $\bar{X}=3,5385$ ve izleme ölçümü için $\bar{X}=3,4712$ olduğu görülmektedir. Bu değerler arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tekrarlayan ölçümler için ANOVA analizi yapılmıştır. Bu analizi geçerli kılmak için yapılan küresellik testi sonucunda küresellik varsayımı sağlanamadığından ($p=0,012$, $p<0,05$) Greenhouse-Geisser değerleri kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17

Çalışma Grubu III'teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu 'Öğretmenin Rolü' Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tekrarlayan Ölçümler İçin ANOVA Analizi Sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Çoklu karşılaştırma	η^2
Ölçüm	8,416	1,131	7,441	58,881	0,000	1-2	0,894
Hata	1,000	7,917	0,126			1-3	

Tablo 17'ye göre çalışma grubu III'teki öğretmenlerin 'öğretmenin rolü' kategorisi ön ölçüm-son ölçüm ve ön ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p=.000$, $p<0,05$). Bu anlamlı farklılığın etki değerine bakıldığında, $\eta^2=0,894>0.5$ olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı'nın öğretmenin rolüne etkisinin yüksek olduğu söylenebilir.

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı uygulandıktan hemen sonra yapılan son ölçümlerin ($\bar{X}=3,5385$) ve 4 hafta sonra yapılan izleme ölçümlerinin ($\bar{X}=3,4712$) program uygulanmadan önce yapılan ön ölçümlerden ($\bar{X}=2,2500$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin 'öğretmenin rolü' kategorisi son ölçümleri ile izleme ölçümleri aritmetik ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamakla beraber ($p>0,05$), son ölçümler ile izleme ölçümlerinin aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

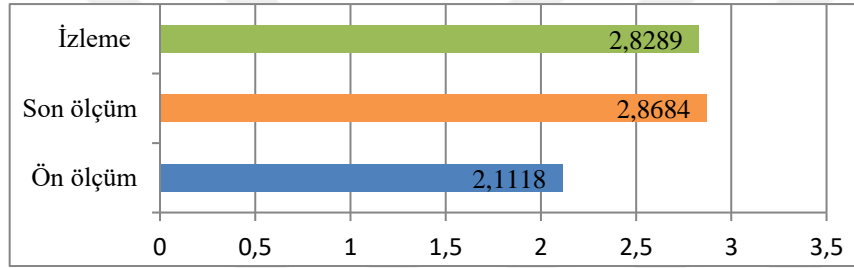
Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin 'öğretmenin rolü' kategorisi son ölçümleri ile izleme ölçümlerinin ön ölçümlere göre yüksek olması, Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı'nın etkili olduğunu göstermektedir. Eğitim programının içeriğinde çocuk merkezli eğitimde öğretmenin rolü, çocuk merkezli eğitim yaklaşımlarından olan High Scope, Montessori, Waldorf, Reggio Emilia eğitim yaklaşımlarında öğretmenin rolü örnek durumlarla anlatılmış, değerlendirme kısmında öğrenilenlerin pekiştirilmesi amacıyla bir masa oyununa yer verilmiştir. Bundan dolayı öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim uygulayan bir öğretmenin sahip olması gereken rolleri benimsemeye başladıkları, çocuklara seçenekler sundukları, çocukların kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerine fırsat verdikleri, çocuklara gereksiz müdahalede bulunmadıkları ve çocuklarla beraber öğrenmeye açık olmaya başladıkları söylenebilir.

Tablo 18’de Çalışma grubu III’teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formu ‘eğitim ortamının düzenlenmesi’ kategorisi ön ölçüm-son ölçüm-izleme ölçümlerine ilişkin betimsel istatistikler ve Şekil 5’te aritmetik ortalamalarına ilişkin grafik yer almaktadır.

Tablo 18

Çalışma Grubu III’teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu ‘Eğitim Ortamının Düzenlenmesi’ Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Eğitim ortamının düzenlenmesi	n	Ortalama	Ss
Ön ölçüm	8	2,1118	0,08643
Son ölçüm	8	2,8684	0,15409
İzleme	8	2,8289	0,13996



Şekil 5. Çalışma grubu III’teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formu ‘eğitim ortamının düzenlenmesi’ kategorisi ön ölçüm-son ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları

Tablo 18’de ve Şekil 5’te çalışma grubu III’teki öğretmenlerin ‘eğitim ortamının düzenlenmesi’ kategorisi aritmetik ortalamalarının ön ölçüm için $\bar{X}=2,1118$, son ölçüm için $\bar{X}=2,8684$ ve izleme ölçümü için $\bar{X}=2,8289$ olduğu görülmektedir. Bu değerler arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tekrarlayan ölçümler için ANOVA analizi yapılmıştır. Bu analizi geçerli kılmak için yapılan küresellik testi sonucunda küresellik varsayımı sağlandığından ($p=0,306$, $p>0,05$) Sphericity Assumed değerleri kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19

Çalışma Grubu III’teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu ‘Eğitim Ortamının Düzenlenmesi’ Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tekrarlayan Ölçümler İçin ANOVA Analizi Sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Çoklu karşılaştırma	η^2
Ölçüm	2,902	2	1,451	221,655	0,000	1-2	0,969
Hata	0,092	14	0,007			1-3	

Tablo 19'a göre çalışma grubu III'teki öğretmenlerin 'eğitim ortamının düzenlenmesi' kategorisi ön ölçüm-son ölçüm ve ön ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır($p=.000$, $p<0,05$). Bu anlamlı farklılığın etki değerine bakıldığında, $\eta^2=0,969>0.5$ olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı'nın eğitim ortamının düzenlenmesine etkisinin yüksek olduğu söylenebilir.

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı uygulandıktan hemen sonra yapılan son ölçümlerin ($\bar{X}=2,8684$) ve 4 hafta sonra yapılan izleme ölçümlerinin ($\bar{X}=2,8289$) program uygulanmadan önce yapılan ön ölçümlerden($\bar{X}=2,1118$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin 'eğitim ortamının düzenlenmesi' kategorisi son ölçümleri ile izleme ölçümleri aritmetik ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamakla beraber ($p>0,05$), son ölçümler ile izleme ölçümlerinin aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

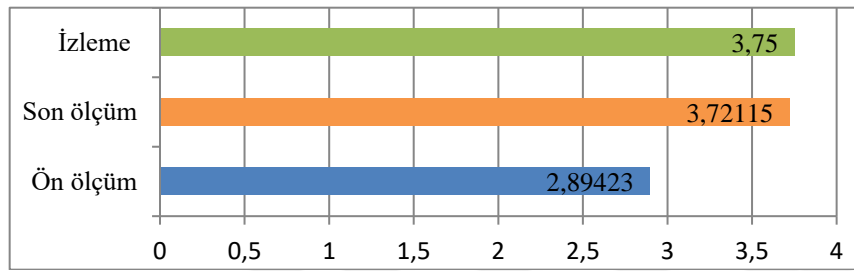
Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin 'eğitim ortamının düzenlenmesi' kategorisi son ölçümleri ile izleme ölçümlerinin ön ölçümlere göre yüksek olması, Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programının etkili olduğunu göstermektedir. Eğitim programının içeriğinde çocuk merkezli eğitim ortamının özelliklerine yer verilmiş çocuk merkezli eğitim yaklaşımlarından olan High Scope, Montessori, Waldorf, Reggio Emilia yaklaşımını uygulayan okullardaki eğitim ortamları fotoğraf ve videolar aracılığıyla anlatılmıştır. Öğretmenlere sınıflarında neleri değiştirmek istedikleri sorulmuş, çocuklar ve öğretmenler bir araya gelerek sınıflarında yapılacak düzenlemeleri belirlemişlerdir. Araştırmacı da sınıfların düzenlenmesi ile ilgili aktif olarak sınıflarda bulunarak öğretmenlere destek vermiş, eğitim ortamının düzenlenmesine katkı sunmuştur. Bundan dolayı öğretmenlerin çocukların ilgileri ve ihtiyaçlarına göre öğrenme merkezlerini oluşturdukları, sınıftaki materyalleri çocukların ilgilerine göre değiştirdikleri, çeşitlendirdikleri söylenebilir.

Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formu 'ilişkiler/çocukla iletişim' kategorisi ön ölçüm-son ölçüm ve izleme ölçümü aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Friedman İki Yönlü ANOVA Testi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 20'de ve aritmetik ortalamalarına ilişkin grafik Şekil 6'da gösterilmiştir.

Tablo 20

Çalışma Grubu III'teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu 'İlişkiler/Çocukla İletişim' Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman İki Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

İlişkiler/ Çocukla iletişim	n	Ortalama	ss	Sıra Ort.	Ki Kare	p	Çoklu Karşılaştırma
Ön ölçüm	8	2,89423	,7109	1,13			
Son ölçüm	8	3,72115	,45400	2,25	13,00	0,002	1-2
İzleme	8	3,75	,4555	2,63			1-3



Şekil 6. Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formu 'ilişkiler/çocukla iletişim' kategorisi ön ölçüm-son ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları

Tablo 20'de ve Şekil 6'da çalışma grubu III'teki öğretmenlerin 'ilişkiler/çocukla iletişim' kategorisi aritmetik ortalamalarının ön ölçüm için $\bar{X}=2,89423$, son ölçüm için $\bar{X}=3,72115$ ve izleme ölçümü için $\bar{X}=3,75$ olduğu görülmektedir. Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin 'ilişkiler/çocukla iletişim' kategorisi ön ölçüm-son ölçüm ve ön ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p=.002$, $p<0,05$).

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı uygulandıktan hemen sonra yapılan son ölçümlerin ($\bar{X}=3,72115$) ve 4 hafta sonra yapılan izleme ölçümlerinin ($\bar{X}=3,75$) program uygulanmadan önce yapılan ön ölçümlerden ($\bar{X}=2,89423$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin 'ilişkiler/çocukla iletişim' kategorisi son ölçümleri ile izleme ölçümleri aritmetik ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamakla beraber ($p>0,05$), son ölçümler ile izleme ölçümlerinin aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin 'ilişkiler/çocukla iletişim' kategorisi son ölçümleri ile izleme ölçümlerinin ön ölçümlere göre yüksek olması, Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programının etkili olduğunu göstermektedir. Eğitim programının

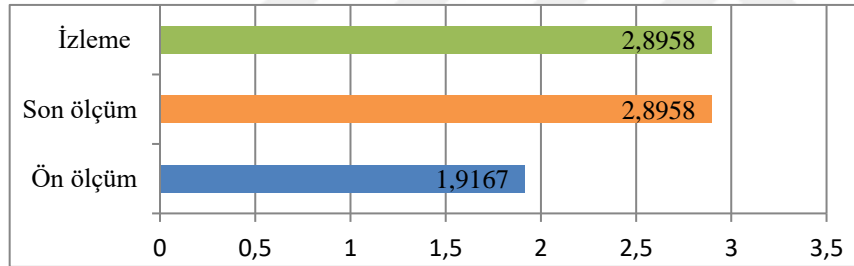
içeriğinde çocukların duygusal gereksinimlerine ve çocukla iletişim konularına yer verilmiştir. Bundan dolayı öğretmenlerin -eğitim programında da amaçlandığı gibi- çocukları bir birey olarak görerek onlarla iletişim kurarken saygılı ve sıcak davrandığı, çocukların gereksinimlerine duyarlı olarak olumlu ilişkiler kurdukları söylenebilir.

Tablo 21’de Çalışma grubu III’teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formu ‘davranış yönetimi’ kategorisi ön ölçüm-son ölçüm-izleme ölçümlerine ilişkin betimsel istatistikler ve Şekil 7’de aritmetik ortalamalarına ilişkin grafik yer almaktadır.

Tablo 21

Çalışma Grubu III’teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu ‘Davranış Yönetimi’ Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Davranış yönetimi	n	Ortalama	Ss
Ön ölçüm	8	1,9167	0,41786
Son ölçüm	8	2,8958	0,36664
İzleme	8	2,8958	0,37731



Şekil 7. Çalışma grubu III’teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formu ‘davranış yönetimi’ kategorisi ön ölçüm-son ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları

Tablo 21’de ve Şekil 7’de çalışma grubu III’teki öğretmenlerin ‘davranış yönetimi’ kategorisi aritmetik ortalamalarının ön ölçüm için $\bar{X}=1,9167$, son ölçüm için $\bar{X}=2,8958$ ve izleme ölçümü için $\bar{X}=2,8958$ olduğu görülmektedir. Bu değerler arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tekrarlayan ölçümler için ANOVA analizi yapılmıştır. Bu analizi geçerli kılmak için yapılan küresellik testi sonucunda küresellik varsayımı sağlandığından ($p=0,513$, $p>0,05$) Sphericity Assumed değerleri kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22

Çalışma Grubu III'teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu 'Davranış Yönetimi' Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamalarına İlişkin Tekrarlayan Ölçümler İçin ANOVA Analizi Sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Çoklu karşılaştırma	η^2
Ölçüm	5,113	2	2,557	27,662	0,000	1-2	0,798
Hata	1,294	14	0,092			1-3	

Tablo 22'ye göre çalışma grubu III'teki öğretmenlerin 'davranış yönetimi' kategorisi ön ölçüm-son ölçüm ve ön ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p=.000$, $p<0,05$). Bu anlamlı farklılığın etki değerine bakıldığında, $\eta^2=0,798>0.5$ olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı'nın davranış yönetimine etkisinin yüksek olduğu söylenebilir.

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı uygulandıktan hemen sonra yapılan son ölçümlerin ($\bar{X}=2,8958$) ve 4 hafta sonra yapılan izleme ölçümlerinin ($\bar{X}=2,8958$) program uygulanmadan önce yapılan ön ölçümlerden ($\bar{X}=1,9167$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin 'davranış yönetimi' kategorisi son ölçümleri ile izleme ölçümleri aritmetik ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamakla beraber ($p>0,05$), son ölçümler ile izleme ölçümlerinin aritmetik ortalamalarının aynı olduğu görülmektedir.

Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin 'davranış yönetimi' kategorisi son ölçümleri ile izleme ölçümlerinin ön ölçümlere göre yüksek olması, Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı'nın etkili olduğunu göstermektedir. Eğitim programının içeriğinde davranış yönetimi ve çocuk merkezli eğitimde içsel motivasyonun önemine değilmiş, ödül/övgü ve ceza yerine kullanılması gereken stratejilere yer verilmiştir. Bundan dolayı eğitim programı ile öğretmenlerin çocukların içsel motivasyonla öğrendiklerinin farkına vardıkları, ödül/övgü ve cezaya yer vermekten kaçındıkları; sınıf kurallarını çocuklarla beraber oluşturdukları ve problem yaşandığında problemi çocukların kendilerinin çözmesine fırsat verdikleri söylenebilir.

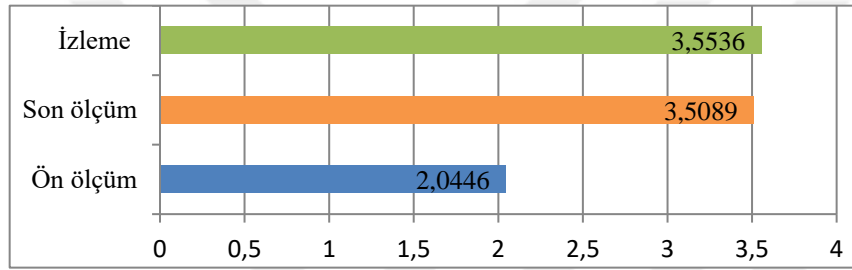
Tablo 23'te Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formu 'etkinliklerin planlanması ve uygulanması' kategorisi ön ölçüm-son ölçüm-izleme

ölçümlerine ilişkin betimsel istatistikler ve Şekil 8’de aritmetik ortalamalarına ilişkin grafik yer almaktadır.

Tablo 23

Çalışma Grubu III’teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu ‘Etkinliklerin Planlanması ve Uygulanması’ Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Etkinliklerin planlanması ve uygulanması	n	Ortalama	Ss
Ön ölçüm	8	2,0446	0,36208
Son ölçüm	8	3,5089	0,27648
İzleme	8	3,5536	0,16968



Şekil 8. Çalışma grubu III’teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formu ‘etkinliklerin planlanması ve uygulanması’ kategorisi ön ölçüm-son ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları

Tablo 23’te ve Şekil 8’de çalışma grubu III’teki öğretmenlerin ‘etkinliklerin planlanması ve uygulanması’ kategorisi aritmetik ortalamalarının ön ölçüm için $\bar{X}=2,0446$, son ölçüm için $\bar{X}=3,5089$ ve izleme ölçümü için $\bar{X}=3,5536$ olduğu görülmektedir. Bu değerler arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tekrarlayan ölçümler için ANOVA analizi yapılmıştır. Bu analizi geçerli kılmak için yapılan küresellik testi sonucunda küresellik varsayımı sağlandığından ($p=0,126$, $p>0,05$) Sphericity Assumed değerleri kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 24’te yer almaktadır.

Tablo 24

Çalışma Grubu III'teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu 'Etkinliklerin Planlanması ve Uygulanması' Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamalarına İlişkin Tekrarlayan Ölçümler İçin ANOVA Analizi Sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Çoklu karşılaştırma	η^2
Ölçüm	11,795	2	5,897	84,173	0,000	1-2	0,923
Hata	0,981	14	0,070			1-3	

Tablo 24'e göre çalışma grubu III'teki öğretmenlerin 'etkinliklerin planlanması ve uygulanması' kategorisi ön ölçüm-son ölçüm ve ön ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p=.000$, $p<0,05$). Bu anlamlı farklılığın etki değerine bakıldığında, $\eta^2=0,923>0.5$ olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı'nın etkinliklerin planlanması ve uygulanmasına etkisinin yüksek olduğu söylenebilir.

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı uygulandıktan hemen sonra yapılan son ölçümlerin ($\bar{X}=3,5089$) ve 4 hafta sonra yapılan izleme ölçümlerinin ($\bar{X}=3,5536$) program uygulanmadan önce yapılan ön ölçümlerden ($\bar{X}=2,0446$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin 'etkinliklerin planlanması ve uygulanması' kategorisi son ölçümleri ile izleme ölçümleri aritmetik ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamakla beraber ($p>0,05$), son ölçümler ile izleme ölçümlerinin aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin 'etkinliklerin planlanması ve uygulanması' kategorisi son ölçümleri ile izleme ölçümlerinin ön ölçümlere göre yüksek olması, Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı'nın etkili olduğunu göstermektedir. Eğitim programının içeriğinde çocuk merkezli planlama ve uygulamaların nasıl yapılacağı anlatılmış, çocukların ilgi ve meraklarının belirlenmesinin çocuk merkezli eğitimdeki önemi vurgulanmış, öğretmenlerin çocuklarla beraber planlama ve uygulamalar yapmalarına destek olunmuştur. Bundan dolayı öğretmenlerin çocuk merkezli planlamalar ve uygulamalar yapma konusunda farkındalıklarının arttığı; çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, çocuklara sorarak ve çocukların başlattıkları etkinliklere yer vererek planlama ve uygulama yapmaya başladıkları söylenebilir. Araştırmacının çocukların

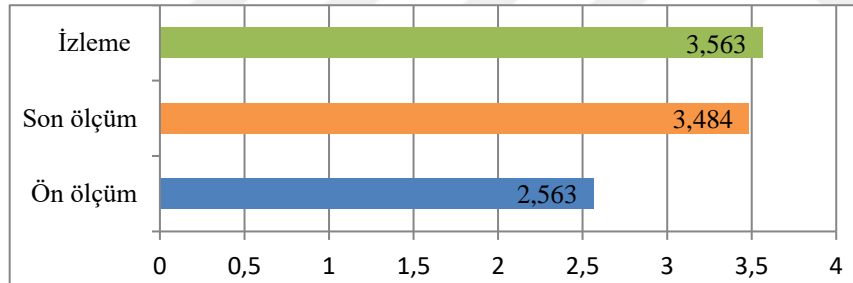
sınıfta kendi planlamalarını yapmaları; öğretmenlerin bireysel ve küçük grup etkinlikleri planlama süreçlerinde öğretmenlere destek olmasının; çocuk merkezli planlama ve uygulamalar yapılmasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formu 'aile katılımı' kategorisi ön ölçüm-son ölçüm ve izleme ölçümü aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Friedman İki Yönlü ANOVA Testi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 25'te ve aritmetik ortalamalarına ilişkin grafik Şekil 9'da gösterilmiştir.

Tablo 25

Çalışma Grubu III'teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu 'Aile Katılımı' Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman İki Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Aile katılımı	n	Ortalama	ss	Sıra Ort.	Ki Kare	p	Çoklu Karşılaştırma
Ön ölçüm	8	2,563	,4381	1			
Son ölçüm	8	3,484	,4553	2,38	14,000	0,001	1-2
İzleme	8	3,563	,4381	2,63			1-3



Şekil 9. Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formu 'aile katılımı' kategorisi ön ölçüm-son ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları

Tablo 25'te ve Şekil 9'da çalışma grubu III'teki öğretmenlerin 'aile katılımı' kategorisi aritmetik ortalamalarının ön ölçüm için $\bar{X}=2,563$, son ölçüm için $\bar{X}=3,484$ ve izleme ölçümü için $\bar{X}=3,563$ olduğu görülmektedir. Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin 'aile katılımı' kategorisi ön ölçüm-son ölçüm ve ön ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p=.001$, $p<0,05$).

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı uygulandıktan hemen sonra yapılan son ölçümlerin ($\bar{X}=3,484$) ve 4 hafta sonra yapılan izleme ölçümlerinin ($\bar{X}=3,563$) program uygulanmadan önce yapılan ön ölçümlerden ($\bar{X}=2,563$)

anlamli derecede yuksek olduğu bulunmuştur. Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin 'aile katılımı' kategorisi son ölçümleri ile izleme ölçümleri aritmetik ortalamaları arasında ise anlamli bir farklılık bulunmamakla beraber ($p>0,05$), son ölçümler ile izleme ölçümlerinin aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

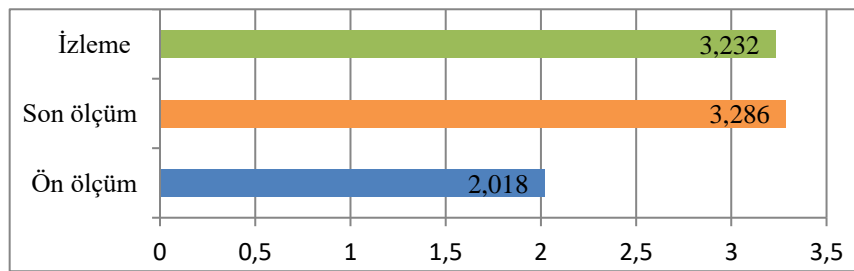
Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin 'aile katılımı' kategorisi son ölçümleri ile izleme ölçümlerinin ön ölçümlere göre yüksek olması, Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı'nın etkili olduğunu göstermektedir. Eğitim programının içeriğinde aile katılım çalışmalarına yer verilmiş, çocuk merkezli eğitimin uygulanmasında ailelerle işbirliği yapılmasının çok kritik bir nokta olduğu vurgulanmış ve öğretmenler aileleri çocuk merkezli eğitim hakkında bilgilendirmek amacıyla eğitim panoları ve broşürler hazırlamışlardır. Bundan dolayı öğretmenlerin aile katılım çalışmalarını çeşitlendirdikleri; çocukların ilgileri ve ihtiyaçlarını belirlerken ailelerden yardım almaya başladıkları söylenebilir.

Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formu 'değerlendirme' kategorisi ön ölçüm-son ölçüm ve izleme ölçümü aritmetik ortalamaları arasında anlamli bir fark olup olmadığı Friedman İki Yönlü ANOVA Testi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 26'da ve aritmetik ortalamalarına ilişkin grafik Şekil 10'da gösterilmiştir.

Tablo 26

Çalışma Grubu III'teki Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu 'Değerlendirme' Kategorisi Ön Ölçüm-Son Ölçüm-İzleme Ölçümü Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman İki Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Değerlendirme	n	Ortalama	ss	Sıra Ort.	Ki Kare	p	Çoklu Karşılaştırma
Ön ölçüm	8	2,018	,5369	1			
Son ölçüm	8	3,286	,3240	2,69	14,889	0,001	1-2 1-3
İzleme	8	3,232	,2747	2,31			



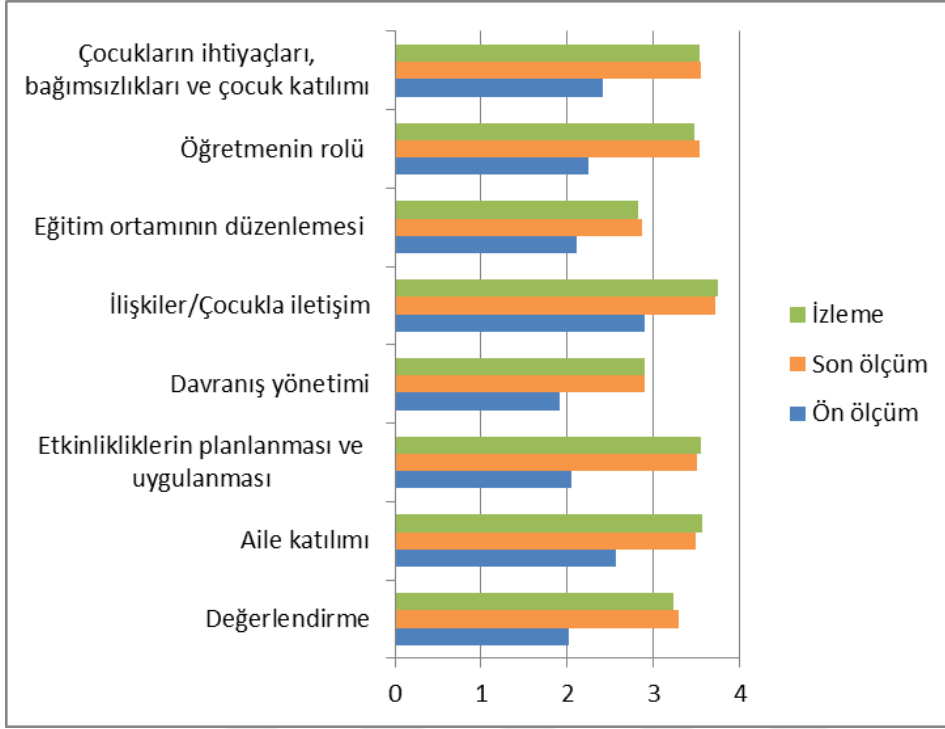
Şekil 10. Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formu 'değerlendirme' kategorisi ön ölçüm-son ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları

Tablo 26’da ve Şekil 10’da çalışma grubu III’teki öğretmenlerin ‘değerlendirme’ kategorisi aritmetik ortalamalarının ön ölçüm için $\bar{X}=2,018$, son ölçüm için $\bar{X}=3,286$ ve izleme ölçümü için $\bar{X}=3,232$ olduğu görülmektedir. Çalışma grubu III’teki öğretmenlerin ‘değerlendirme’ kategorisi ön ölçüm-son ölçüm ve ön ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır($p=.001$, $p<0,05$).

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı uygulandıktan hemen sonra yapılan son ölçümlerin ($\bar{X}=3,286$) ve 4 hafta sonra yapılan izleme ölçümlerinin($\bar{X}=3,232$) program uygulanmadan önce yapılan ön ölçümlerden($\bar{X}=2,018$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışma grubu III’teki öğretmenlerin ‘değerlendirme’ kategorisi son ölçümleri ile izleme ölçümleri aritmetik ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamakla beraber ($p>0,05$), son ölçümler ile izleme ölçümlerinin aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Çalışma grubu III’teki öğretmenlerin ‘değerlendirme’ kategorisi son ölçümleri ile izleme ölçümlerinin ön ölçümlere göre yüksek olması, Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı’nın etkili olduğunu göstermektedir. Eğitim programının içeriğinde çocukları tanıma ve değerlendirme teknikleri anlatılmış, öğretmenlerin bu teknikleri sınıflarında kullanmalarını sağlamaya yönelik uygulamalı çalışmalar yapılmıştır. Bundan dolayı öğretmenlerin değerlendirmede farklı verilerden ve yöntemlerden yararlandıkları, çocukların kendilerini değerlendirmelerine fırsat verdikleri ve değerlendirme sonuçlarını uygulamaya yansıttıkları söylenebilir.

Çalışma grubu III’teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formunda yer alan kategorilere göre ön ölçüm-son ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamalarına ilişkin grafik Şekil 11’de gösterilmiştir.



Şekil 11. Çalışma grubu III'teki öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim gözlem formunda yer alan kategorilere göre ön ölçüm-son ölçüm-izleme ölçümü aritmetik ortalamaları

Şekil 11'de çalışma grubu III'teki öğretmenlerin Çocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu'nda yer alan tüm kategorilerdeki son ölçümleri ve izleme ölçümlerinin ön ölçümlere göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı'nın etkili olduğunu göstermektedir. Tüm kategorilerdeki son ölçümler ile izleme ölçümleri aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasının ve aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın olmasının Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı'nın etkisinin devam ettiğini gösterdiği söylenebilir. Eğitim programının etkili ve kalıcı olmasında; oturumlarda yer alan konuların eğitimcinin rehberliğinde sınıf içi uygulamalarla desteklenmesinden; oyun, örnek olay, anlatım, soru-cevap, 'küçük grup tartışması', 'büyük grup tartışması' gibi farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılmasından ve öğretmenlerin eğitim programına aktif katılımlarının sağlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca eğitim programındaki her oturumda değerlendirme çalışmalarına yer verilmesinin ve bu değerlendirme çalışmalarının da çoğunlukla oyun yöntemiyle yapılmasının da programın kalıcılığına katkı sağlamış olabileceği söylenebilir.

4.3.2. Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesi ve Sonrasında Çocuk Merkezli Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, çalışma grubu III'teki öğretmenler ile Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra, Görüşme Formu-3 aracılığıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Görüşme Formu-3, açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bir öğretmenin birden fazla kategoride yer alabilecek şekilde cevap verdiği durumlar olabildiğinden öğretmenlerin her soruya ilişkin verdiği cevaplar ile öğretmen sayıları örtüşmeyebilmektedir. Öğretmenler “Ç3Ö1-Ç3Ö8” şeklinde kodlanmıştır. Gerekli yerlerde öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılarla italik olarak verilmiş ve parantez içinde öğretmenin kodu belirtilmiştir.

Tablo 27’de Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde ve sonrasında Çalışma grubu III’deki öğretmenlerin planlamada dikkat ettikleri unsurlara yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 27

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III’deki Öğretmenlerin Planlamada Dikkat Ettikleri Unsurlara Yönelik Görüşleri

Planlamada Dikkat Edilen Unsurlar	Program öncesi n	Program sonrası n
Hafta içinde yapılması planlananlar/ yer verilen konular	4	1
Çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri/bireysel farklılıkları	4	2
Çocukların yaş ve gelişim özellikleri	3	1
Günlük eğitim akışı/ kazanım göstergeler	3	-
Çocukların merak/ ilgi ve ihtiyaçları	3	4
Günlük eğitim akışında esneklik	3	2
Çocukların fikirlerine yer vererek beraber planlama yapma	-	6
Çocukların kendi planlamalarını yapması	-	3
Çocukların mutlu olması/eğlenmesi	1	1

Tablo 27’de Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde öğretmenlerin planlamada dikkat ettikleri unsurlara yönelik görüşleri incelendiğinde; 4 öğretmenin hafta içinde yapılması planlananlar/yer verilen konulara, 4 öğretmenin

çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri/bireysel farklılıklarına, 3 öğretmenin çocukların yaş ve gelişim özelliklerine göre planlama yaptıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Bir günlük planı yaparken aslında programa dikkat ediyorum konu babında. Öbür taraftan, okulda uygulanan projelerin eylem planlarına bakmak zorundayım. O haftaya neleri almak durumundayım ve o haftada var olabilecek haftalık programı görmem gerekiyor, o haftalık programın içerisinde de günlere bölmeye çalışıyorum. Ama günlük planı, hatta tabanda günlük planı yapmaya çalışırken hazırbulunuşluk düzeyi benim için çok önemli. 4 yaş grubu öğretmeniyim. İlk önce onları toparlıyorum...(Ç3Ö3)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde öğretmenlerin planlamada dikkat ettikleri unsurlara yönelik görüşleri incelendiğinde; 3 öğretmenin günlük eğitim akışı/ kazanım göstergelere, 3 öğretmenin çocukların merak/ ilgi ve ihtiyaçlarına, 3 öğretmenin günlük eğitim akışında esneklik ve 1 öğretmenin çocukların mutlu olmasına/eğlenmesine dikkat ederek planlama yaptıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Her gün eğitim sırasında sevdikleri oyunlar, ilgi duyduğu alanlar, ona göre planlıyorum. İhtiyaçlarını soruyorum. Mesela, ne istiyorsun, neyle oynamak istiyorsun? Ya da onlar söylüyorlar. Dikkate alıyorum mutlaka. Şöyle de bir şey oluyor. İşte, gün boyunca etkinliklere başladığımızda, kimlerin nelere ihtiyacı var? ...Genelde plana bağlı, müfredatın bize, okul öncesi eğitim müfredatının bize verdiği plan, müfredatın çok fazla uyuyorum ama esneklikler de olabiliyor. Çocukların görüşlerini mutlaka dikkate alıp onları da plana ekliyorum. Mesela buzla oynamayı çok seviyorlarsa, o gün planımda o yoksa onu da alabiliyorum yani. Esneklik sağlayıp doldurabiliyoruz, mesela dinazorları dondurduk saklama kabının içerisinde. Buz devrine çok ilgi duydukları için, biz ne yaptık? Sınıfımızdaki küçük oyuncak figürleri, hayvan figürlerinden dondurduk.(Ç3Ö2)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı sonrasında öğretmenlerin planlamada dikkat ettikleri unsurlara yönelik görüşleri incelendiğinde; 6 öğretmenin çocukların fikirlerine yer vererek beraber planlama yapmaya; 4 öğretmenin çocukların merak/ilgi ve ihtiyaçlarına, 3 öğretmenin çocukların kendi planlamalarını yapmasına, 2 öğretmenin çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri /bireysel farklılıklarına göre, planlama yaptıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Çocukların fikirleri, ilgi durumları, dikkatleri önemli (Ç3Ö5)

Önce çembere geçiyoruz. Çocuklarla günü planlıyoruz. Neler yapmak istedikleri, hangi merkezleri kullanmak istedikleri ile ilgili. Sonra onların daha önceden ilgisini çeken konular varsa onların üzerine sohbet ediyoruz, varsa bir hazırlığım. ..Ç3Ö4)

...Bireysel farklılıkları olan çocuklara dikkat ediyorum. (Ç3Ö2)

...Genellikle çocuklarla birlikte planlıyoruz. O gün neler istiyorlar, ihtiyaçları neler, işte örneğin, hafta sonu çok sıkıcı ve evde geçirmek zorunda kalmış çocuk. Açık hava istiyor. Açık havaya çıkıyoruz vs. Yani, kısacası tüm gün onlarla planlıyoruz...(Ç3Ö1)

...Benim için önemli olan şu an, eğitimden sonra özellikle çocuklarla sohbet saati. ... Çocuklara kendi istedikleri etkinlikleri soruyorum. Bugün ne yapmayı planlıyorsun? Hangi merkezlerde zaman geçirmeyi düşünüyorsun ve o merkezlerde ne yapmayı planlıyorsun. Bu en azından belirli bir süre içerisinde çocukların etkinliklerini kendilerinin yapılandırmalarını talep ediyorum.(Ç3Ö3)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı sonrasında öğretmenlerin planlamada dikkat ettikleri unsurlara yönelik görüşleri incelendiğinde; 2 öğretmenin günlük eğitim akışında esnekliğe, 1 öğretmenin hafta içinde yapılması planlananlar/yer verilen konulara, 1 öğretmenin çocukların yaş ve gelişim özelliklerine ve 1 öğretmenin çocukların mutlu olması/ eğlenmesine dikkat ederek planlama yaptıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Planlarda ne yapacağım diye baktığım zaman burasını çıkarayım veya burası olmadı. Hani burada biraz daha esneklik sağlayabilirim dediğim yerler oluyor.(Ç3Ö2)

3 yaş grubunda bir plan program yapacağımda çocukların tabii yaş ve gelişim seviyelerine dikkat ediyorum.(Ç3Ö2)

O haftanın konusuna bakıyorum, kışla ilgili mesela...Eğlenceli olmasına dikkat ediyorum. (Ç3Ö6)

Program öncesinde planlama yaparken en çok öğretmenlerin hafta içerisinde yapılmasını planladıkları ve yer vermek istedikleri konulara ve çocukların hazır bulunuşluk düzeylerine /bireysel farklılıklarına dikkat ederlerken program sonrasında en çok çocukların fikirlerine

yer vererek beraber planlamaya dikkat ettikleri görülmektedir. Program öncesinde hiçbir öğretmen çocukların fikirlerine yer vererek beraber planlama yapmaya ve çocukların kendi planlamalarını yapmasına dikkat ettiğini ifade etmezken program sonrasında öğretmenlerin dikkat ettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgu program uygulandıktan sonra öğretmenlerin çocukları planlama süreçlerine dahil etmeye başladığının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Program öncesinde planlama yaparken 4 öğretmenin hafta içinde yapılması planlananlara/ yer verilen konulara dikkat ettiği program sonrasında 1 öğretmenin dikkat ettiği, program öncesinde 3 öğretmen günlük plan/kazanım göstergelere dikkat ederken program sonrasında hiçbir öğretmenin dikkat etmediği görülmektedir. Bu bulgular öğretmenlerin program öncesinde planlamada önceliklerin okul öncesi eğitim programında yer alan unsurlar ve sınıfta yapılması gerekenler iken program sonrasında planlamanın merkezine çocuğun konmaya başladığını göstermektedir. Aynı zamanda Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı'nın öğretmenlerin çocuk merkezli planlamalar yapmasında etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 28'de Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde ve sonrasında Çalışma grubu III'deki öğretmenlerin uygulamada dikkat ettikleri unsurlara yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 28

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Uygulamada Dikkat Ettikleri Unsurlara Yönelik Görüşleri

Uygulamada Dikkat Edilen Unsurlar	Program öncesi n	Program sonrası n
Ortamın tehlikeli olmaması	4	-
Çocukların etkinliği beğenme/etkinlikten sıkılma durumları	3	2
Çocukların yaşları	3	1
Çocukların hazırbulunuşlukları/gelişim seviyeleri	3	1
Esnek olma	3	-
Çocukların bireysel özellikleri/farklılıkları	2	1
Yaratıcılıklarını geliştirme	2	-
Çocukların ilgi ve ihtiyaçları	-	3
Çocukların istekleri/merakları/ fikirleri	-	4
Çocukların kendi planlamalarını/ uygulamalarını/ değerlendirmelerini yapması	-	4

Tablo 28’de Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde öğretmenlerin uygulamada dikkat ettikleri unsurlara yönelik görüşleri incelendiğinde; 4 öğretmenin ortamın tehlikeli olmamasına, 3 öğretmenin çocukların etkinliği sevme/ etkinliklerden sıkılma durumlarına, 3 öğretmenin çocukların yaşlarına dikkat ettiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Uygulama esnasında en önemlisi benim için tehlike. Yani, tehlikeyi ortadan kaldırdık, hani o materyal ile ilgili herhangi bir tehlike varsa o etkinlikle ilgili, en önemlisi tehlikeyi ortadan kaldırmak. Onlar için gerekli çalışma formunu oluşturmak...(Ç3Ö3)

Çocukların sıkılıp sıkılmayacaklarına bakıyorum en önce. Beğenip beğenmediklerini, yapıp, yapmak isteyip istemediklerine bakıyorum. (Ç3Ö5)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde öğretmenlerin uygulamada dikkat ettikleri unsurlara yönelik görüşleri incelendiğinde; 3 öğretmenin çocukların hazır bulunuşluklarına/gelişim seviyelerine, 3 öğretmenin esnek olmaya, 2 öğretmenin çocukların bireysel özellikleri/farklılıklarına, 2 öğretmenin yaratıcılıklarını geliştirmeye dikkat ettiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Öncelikle çocukların yaş grubu, hazır bulunuşluğu, bireysel farklılıkları... (Ç3Ö8)

...Esneklik payı bırakıyorum (Ç3Ö6)

...Sanat etkinliklerinde çok birebirden çok hoşlanmıyorum. İşte, ortaya bir şey koyup, ne yaparsınız, ya da siz ne yapmak istersiniz demek belki biraz daha özgür, özgürlük ve kendi yaratıcılıklarına daha fazla önem veriyorum...(Ç3Ö3)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı sonrasında öğretmenlerin uygulamada dikkat ettikleri unsurlara yönelik görüşleri incelendiğinde; 4 öğretmenin çocukların istekleri/ merakları/ fikirlerine; 4 öğretmenin çocukların kendi planlamalarını/ uygulamalarını/değerlendirmelerini yapmasına, 3 öğretmenin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat ettiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Herkesin istediği şeyi yapmaya çalıştım. Her çocuğun isteğine yer verdim. (Ç3Ö7)

Çocukların kendi planladıklarını hayata geçirip geçirmediğini kontrol etmeleri adına buna dikkat ediyorum. Akşamüstündeki o son değerlendirmede kendilerini aslında biraz kontrol edip edemediklerini önlerine koymaya çalışıyorum. Zamanı ne kadar yeterli kullanıp kullanmadıklarını, gerçekten planladıklarını hayata geçirip geçirmediğini, onların bu alışkanlığı edinmiş olmaları üzerine, aslında buna daha fazla dikkat ediyorum.(Ç3Ö3)

Önce çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göre yine. Hani akademik beceri olarak değil de davranış kazanmaları açısından hedefim akademik beceri de önemli ama 4 yaşında davranış kazandırmak daha önemli. Onu göz önünde bulunarak bütün uygulamalarımı gerçekleştiriyorum o gün çocuk ben planlamıştım bir şey bir önceki gün beraber planlamışız Çocuklarla. O gün çocukların modu düşük yapmak istemiyorlar kendi planladıkları halde başka bir şey planlayabiliyorlar anlık. Onlara dikkat etmeye çalışıyorum onların isteklerini uygulamaya çalışıyorum (Ç3Ö5)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı sonrasında öğretmenlerin uygulamada dikkat ettikleri unsurlara yönelik görüşleri incelendiğinde; 2 öğretmenin çocukların etkinliği beğenme/etkinlikten sıkılma durumlarına, 1 öğretmenin çocukların yaşlarına, 1 öğretmenin çocukların hazırbulunuşlukları/gelişim seviyelerine, 1 öğretmenin çocukların bireysel özellikleri/farklılıklarına dikkat ettiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

...Etkinliği sevme durumlarına göre etkinliğe devam ediyoruz. (Ç3Ö8)

...Yine 3 yaş özelliğini göz önünde bulundurarak, çok büyük bir elma yerine biraz daha zamanı daha kısıtlı zaman, kısa sürede bitirebileceği bir elma yapıyorum. Çok kuru kalem yerine, kuru kalemi genelde noktalı yerleri birleştirmede kullanırken, boyama etkinliklerinde biraz daha kalın uçlu kalemler, yaş özelliğine göre biraz daha pastel boya, bon boya ya da sulu boya, bitmesi açısından mutlu olacağı bir şekilde onu da üzmemek gerekir. Bu tür şeylere dikkat ediyorum...(Ç3Ö2)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde öğretmenlerin uygulamada en çok ortamın tehlikeli olmamasına dikkat ettikleri görülmektedir. Program sonrasında ise öğretmenlerin uygulamada en çok çocukların istekleri, merakları, fikirlerine, çocukların kendi planlarını uygulamalarını ve bunu değerlendirmelerine, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat ettikleri görülmektedir.

Çocukların kendi planlarını yapmaları, bunları uygulamaları ve uygulamalarını değerlendirmeleri; çocuk merkezli eğitimin en kritik noktalarından biridir. Program öncesinde hiçbir öğretmen bunu ifade etmezken program sonrasında dikkat ettiğini ifade etmesinin; Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı'nda buna yönelik uygulamalı çalışmalar yapılmasından, araştırmacının çocukların planlamalarını yaparken uygularken ve değerlendirirken öğretmenlerin yardıma ihtiyaç duyduğu noktalarda destek olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 29'da Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde ve sonrasında Çalışma grubu III' deki öğretmenlerin çocukların fikirlerine yer verme durumlarını belirlemeye yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 29

Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Çocukların Fikirlerine Yer Verme Durumlarına Yönelik Görüşleri

Çocukların Fikirlerine Yer Verme Durumu	Program öncesi	Program sonrası
	n	n
Çocukların fikirlerine yer verme	-	6
Çocukların fikirlerine yer vermeme	8	2

Tablo 29'da Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde öğretmenlerin çocukların fikirlerine yer verme durumları incelendiğinde; 8 öğretmenin çocukların fikirlerine yer vermediğini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Bakıyorum suluboya ister gibi oluyorlar koyuyorum, hareket istediklerinde bahçe etkinliği alıyorum. Bir hafta öncesinden planımız hazır. (Ç3Ö7)

Çocukların fikirlerini alıyorum. Merkezlerin yerini değiştirelim? Bültene göre malzemeleri değiştiriyoruz. (Ç3Ö6)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı sonrasında öğretmenlerin çocukların fikirlerine yer verme durumları incelendiğinde; 6 öğretmenin çocukların fikirlerine yer verdiğini, 2 öğretmenin ise çocukların fikirlerine yer vermediğini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Çocuklara soruyorum. Ne yapalım neler planlayalım diye. Panomuz var oraya yazıyorum.(Ç3Ö7)

Çocukların kendisinin planlamasına olanak sağlamaya çalışıyorum. Planlamamız aslında bu şekilde. Günü kendim değil de daha çok onların ve birlikte hareket etmeye çabalyoruz. Planlamamızı bu şekilde yapıyoruz.(Ç3Ö3)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesi öğretmenlerin çocukların fikirlerine yer verme durumları incelendiğinde; öğretmenlerin çocukların fikirlerini almaya çalıştıklarını ifade ettikleri görülse de öğretmenlerin açıklamaları incelendiğinde çocukların fikirlerine tam anlamıyla yer vermedikleri anlaşılmaktadır. Program sonrasında ise öğretmenlerin çocukların fikirlerine yer verdikleri görülmektedir.

Bir öğretmen(Ç3Ö1) program öncesinde haftada en az 1 günü çocukların fikirlerini alarak beraber planladıklarını ifade ederken program sonrasında tüm haftayı çocuklarla beraber planladıklarını ifade etmiştir. Başka bir öğretmen(Ç3Ö7) program öncesinde planlama yaparken çocuklara sormadığını, fikirlerini almadığını söylerken program sonrasında her gün güne başlama zamanında gün içinde yapılacaklarla ilgili olarak çocukların tek tek fikirlerini sorup yazdığını ifade etmiştir. Bu bulgulardan hareketle; Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programının öğretmenlerin çocukların fikirlerine yer vermesinde etkili olduğunu söylenebilir.

Tablo 30'da Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde ve sonrasında Çalışma grubu III'deki öğretmenlerin sınıfta yapılacak etkinliklere, etkinliklerde kullanılacak malzemelere, sınıfın düzenlemesine vb. kimin karar verdiğine yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 30

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Sınıfta Kimin Karar Verdiğine Yönelik Görüşleri

Sınıfta Karar Verme Durumu	Program öncesi n	Program sonrası n
Öğretmen arada çocuklara sorarak	4	-
Çocuklar ve öğretmen ortaklaşa	2	3
Çocuklar	1	5
Öğretmen	1	-

Tablo 30’da Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde öğretmenlerin sınıfta kimin karar verdiğine yönelik görüşleri incelendiğinde; 4 öğretmenin arada çocuğa sorarak, 2 öğretmenin çocuk ve öğretmenin ortaklaşa, 1 öğretmenin çocuğun ve 1 öğretmenin ise kendisinin karar verdiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Malzemeye ben, aile katılımına veli-çocuk karar veriyor. Plana göre yapıyorum. Dönem dönem onların fikirlerini de alıyorum. (Ç3Ö6)

Bir gün öncesinde çocukla konuşuyoruz. Ortak karar veriyoruz. Etkinlik karar veriyor malzemeye. Renk konusunda süslenecek şeyler konusunda alternatif sunuyorum. (Ç3Ö8)

Haftaya bir yırtma-yapıştırma çalışması yapmamız gerekiyor sizin gelişiminiz için. Bu konu ile ilgili ne yapmak istersiniz? Bu bence, hani, yani, yetişkinsiniz, eğitimcisiniz ve o çocuklara vermeniz gereken, hani tamamen çocuğa bırakıyor muyum? Hayır, öyle bir şey yok. Bunu itiraf etmeli ki bu zaten, eğer 4 yaş çocuğuna bırakırsanız bütün eğitim sistemini, onlar akşama kadar oyuncak oynamak istiyorlar. (Ç3Ö3)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı sonrasında öğretmenlerin sınıfta kimin karar verdiğine yönelik görüşleri incelendiğinde; 5 öğretmenin çocuğun karar verdiğini, 3 öğretmenin çocuk ve öğretmenin ortaklaşa karar verdiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

...Hangi merkez nerede olsun, onlar karar veriyorlar. Hangi merkezde hangi oyuncaklar olsun ya da hangi materyaller olsun? Buna onlar dikkat ediyorlar... Her şey şu an aslında, onların planladığı gibi ve onların istekleri üzerine hareket ediyor. Çocukların ulaşamayacağı hiçbir malzeme yok. Depomuz var sınıflarda ama o depodaki malzeme çocuğun bilmediği bir malzeme değil. Bu kadar yani hani kendilerinin malzemeleri var her yerde. (Ç3Ö3)

Çocuklar ve ben. Etkinliklere, malzemelere, düzenlemeye beraber karar veriyoruz ortaklaşa. (Ç3Ö8)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde öğretmenlerin sınıfta en çok kendilerinin arada çocuklara sorarak karar verdiklerini ifade ederken program sonrasında çocukların karar verdiklerini ifade etmelerinin; program sonrasında çocukları karar verme süreçlerine dahil ettiğini gösterdiği söylenebilir. Çocuk Merkezli

Uygulamalar için Öğretmen Destek Programında çocuk katılımı, çocukların karar verme süreçlerine nasıl dahil edileceğine ilişkin bilgilerin yer alması, katılım merdiveninin büyük bir görselinin hazırlanarak öğretmenlerin örnek uygulamalarını anlatarak bunun katılım merdiveninin neresinde yer aldığını buldukları bir oyuna yer verilmesinin, öğretmenlerin çocuk katılımı için sınıfta neler yapabileceğine yönelik pratik stratejilerin yer almasının programın etkili olmasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Tablo 31’de Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde ve sonrasında Çalışma grubu III’deki öğretmenlerin öğretmen rollerine yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 31

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III’deki Öğretmenlerin Öğretmen Rollerine Yönelik Görüşleri

Öğretmen Roller	Program öncesi	Program sonrası
	n	n
Anne(sevgi, güven, vicdan)	5	2
Rehber	3	7
Model	2	2
Lider	1	-
Müdahale etmeyen	-	2
Çocuğu kendisiyle eşit gören/beraber öğrenen	-	3
Gözlem yapan	-	1

Tablo 31’de Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde öğretmenlerin öğretmen rollerine yönelik görüşleri incelendiğinde; 5 öğretmenin kendisini anne, 3 öğretmenin rehber, 2 öğretmenin model ve 1 öğretmenin lider olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

...Ben sevgi olmasını ilk şart olarak görüyorum. Sevgiye dayalı bir öğretmen olarak görüyorum kendimi. (Ç3Ö8)

Rehber diyebilirim. Rehber. Yani, lider, zaman zaman lider. Zaman zaman. Ama daha çok rehber. Ben balık vermektense balık tutmayı öğretmenin çok doğru, daha doğru bir şey olacağına inanan bir öğretmen düşünüyorum. Yani, özgür ama disiplinli olduğumu. (Ç3Ö3)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı sonrasında öğretmenlerin öğretmen rollerine yönelik görüşleri incelendiğinde; 7 öğretmenin kendisini rehber, 3 öğretmenin çocuğu kendisiyle eşit gören/beraber öğrenen, 2 öğretmenin anne olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Rehberlik yapıyorum ama şunu söyleyip yap demiyorum. İhtiyaç duyduğu anda amacına uygun, fiziksel ihtiyaç duyanlara yardımcı oluyorum. Yol gösterici öğretmenim. Onları yönlendirirken hissettirmiyorum. İkimiz eşitiz ama çocuk olarak sen benden üstün olabiliyorsun. (Ç3Ö6)

Ben genelde sınıfta kayboluyorum zaten. Öğretmen nerede diye arıyorlar. Yani, hani, gerçekten hani, şey, sadece onların kendilerine ve etraflarına zarar vermelerine engel olacağımda bazen gerçekten yetişkin tepkisi veriyorum. Onun haricinde onların arasında kaybolmayı, sohbet etmeyi, onlarla beraber öğrenmeyi, deşmeyi, kurcalamayı seviyorum ben. Öyle bir öğretmenim yani. Buna rehber mi dersiniz artık, yoksa çocukla çocuk oluyor mu dersiniz, ne dersiniz deyin. (Ç3Ö1)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı sonrasında öğretmenlerin öğretmen rollerine yönelik görüşleri incelendiğinde; 2 öğretmenin kendisini model, 2 öğretmenin müdahale etmeyen ve 1 öğretmenin gözlem yapan olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Çocukları gözlemliyorum çok fazla müdahale etmemeye çalışıyorum onlara rehberlik etmeye çalışıyorum. Her anlamda. Her şeyi onların akışına bırakıyorum onların ihtiyaçlarına göre bırakıyorum Ama ben rehberlik ediyorum onlara. Ben model olmaya çalışıyorum önce.(Ç3Ö5)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde öğretmenlerin rollerini en çok anne ve rehber olarak, program sonrasında ise rehber ve çocuğu kendisiyle eşit gören/beraber öğrenen olarak gördüklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Program öncesinde çocuğu kendisiyle eşit gören/beraber öğrenen, müdahale etmeyen ve gözlemci rollerini hiçbir öğretmen ifade etmezken program sonrasında öğretmenlerin ifade ettikleri görülmüştür. Çocuk merkezli eğitimde öğretmen rolleri arasında yer alan bu

rollerin programdan sonra ifade edilmesinin programın öğretmenlere çocuk merkezli öğretmen rollerini kazandırdığı söylenebilir.

Tablo 32’de Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde ve sonrasında Çalışma grubu III’deki öğretmenlerin sınıflarında bir problem yaşadıklarında ne yaptıklarına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 32

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III’deki Öğretmenlerin Sınıflarında Bir Problem Yaşadıklarında Ne Yaptıklarına Yönelik Görüşleri

Problem Yaşandığında Yapılanlar	Program öncesi	Program sonrası
	n	n
Çocuğun çözmesi, çözemezse öğretmen yardımı	4	6
Öğretmenin çözmesi	3	1
Sorunla ilgili çocukla konuşma	3	1
Sorun oluşmadan müdahale etme	2	2

Tablo 32’de Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde öğretmenlerin sınıflarında bir problem yaşadıklarında ne yaptıklarına yönelik görüşleri incelendiğinde; 4 öğretmenin çocuğun çözmesi, çözemezse öğretmen yardımı, 3 öğretmenin öğretmenin çözmesi, 3 öğretmenin sorunla ilgili çocukla konuşma, 2 öğretmenin sorun oluşmadan müdahale etme şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

İlk önce problemin odak noktasına bakıp kendileri çözsün istiyorum. İkisini de dinliyorum. Çözemezlerse ben çözüyorum.(Ç3Ö6)

Çağırırım yanıma, Sorunun ne olduğunu öğrenmeye çalışıyorum. İzinsiz mi almış? Çünkü bazen çocuk ben bunu oynadım, oraya bıraktım ama o hala benimdi diyebiliyor. Dolayısıyla, sorunu çözmeye çalışıyorum. Ondan sonra da anlatıyorum. Bu böyle olmamalı, işte konu neyse, ya da izinsiz almamalıyız. Eğer öyle yaptıysak birbirimizden özür dileyelim ve rica ederek isteyelim. Alabilir miyim dediğinde eminim verecektir arkadaşın, paylaşacaktır. Bir şekilde çözmeye çalışıyorum.(Ç3Ö4)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı sonrasında öğretmenlerin sınıflarında bir problem yaşadıklarında ne yaptıklarına yönelik görüşleri incelendiğinde; 6 öğretmenin çocuğun çözmesi, çözemezse öğretmen yardımı, 2 öğretmenin sorun

oluşmadan müdahale etme, 1 öğretmenin öğretmenin çözmesi, 1 öğretmenin sorunla ilgili çocukla konuşma şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Ben onları gözlemlemiş oluyorum. Genelde birisi doğruyu söylememiş oluyor. Önce kendi aranızda çözün diyorum. Çözemezlerse her şeyin ortak kullanıldığını, fırsat eşitliğini anlatıyorum. (Ç3Ö6)

Önce, ikisini de dinliyorum. Nedenini, zaten toplumsal kurallar var. Bunları zaten biliyorlar. İşte, sınıfımızın kuralları var, kendilerinin oluşturduğu. Bunları tekrar onların bilinçli olarak önüne getirmeye çalışıyorum. Ne yapman gerekiyordu? İzin aldın mı, almadın mı? ... (Ç3Ö3)

Kendi aralarında çözmelerini istiyorum. Ben dışardan gözlemliyorum. Çözemezlerse kendileri çözmeleri için telkinde bulunuyorum. Kendileri çözüyorlar. Rahatsız oldukları şeyleri söylüyorlar birbirlerine. Ben müdahil olsam böyle olmuyor. (Ç3Ö8)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde ve sonrasında öğretmenler çocukların problemi çözmesine fırsat verdiklerini eğer çözmezlerse yardım ettiklerini ifade etmişlerdir. Ancak özellikle program sonrasında öğretmenlerin çocukların problemleri kendilerinin çözmesine fırsat verdikleri görülmüştür. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin problem çözümünü kendilerinden çocuğa devrettikleri ve bunun da programın etkili olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 33'te Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde ve sonrasında Çalışma grubu III'deki öğretmenlerin sınıflarında cezaya yer verme durumlarına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 33

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Sınıflarında Cezaya Yer Verme Durumlarına Yönelik Görüşleri

Cezaya Yer Verme Durumları	Program öncesi		Program sonrası	
	n		n	
Cezaya yer vermeme	3		6	
Etkinlikten/oyundan/ödülden mahrum bırakma	2		-	
Öğretmenin çocuğu yanına oturtması	2		2	
Dönem başında düşünme sandalyesi kullanma	1		-	

Tablo 33'te Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde öğretmenlerin sınıflarında cezaya yer verme durumlarına yönelik görüşleri incelendiğinde; 3 öğretmenin cezaya yer vermediğini, 2 öğretmenin etkinlikten/oyundan/ödülünden mahrum bıraktığını, 2 öğretmenin çocuğu yanına oturttuğunu ve 1 öğretmenin dönem başında düşünme sandalyesi kullandığını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Asla öyle bir şey yapmıyorum. Cezaya çok karşı olan bir öğretmenim. 4 yaşındaki bir çocuk nasıl bir ceza alabilir? 5 yaşındaki. Ceza olmamalı. Hiçbir şekilde. Hayatımızın hiçbir aşamasında ceza olmamalı...(Ç3Ö5)

Çok çaresiz kaldığımda yanına otur, sandalyeyi alıp yanına gelir misin diyorum. En azından grubun enerjisini, en azından dikkatini dağıtmak yerine yanımda tutmaya çalışıyorum. Hem onu da içine almaya çalışıyorum. Çünkü bazen gerçekten yetersiz kalabiliyorsunuz.(Ç3Ö4)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı sonrasında öğretmenlerin sınıflarında cezaya yer verme durumlarına yönelik görüşleri incelendiğinde; 6 öğretmenin cezaya yer vermediğini, 2 öğretmenin çocuğu yanına oturttuğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Asla. Zaten onları çok karşı olan bir öğretmenim. Mola sandalyesi diye bir şey olamaz çocuğu sadece rencide ediyor. Hatırlıyor musunuz orada bir tane şey vardı Süper dadı vardı nefret etmişim ben o çıktığında Hani hani herkes onu uygulamaya başladı Türkiye'de çocukların sürükleyerek götürülen Ebeveynler oluşmaya başlamıştı. Kesinlikle karşıyım. Asla yapılmaması gereken şeyler. Bizim sınıfımızda ceza nedir çocuklar cezayı bilmiyorlar. (Ç3Ö5)

Yani, çok sıkıştırdığım durumlarda, ısrarla arkadaşlarına vuran çocukları alıp yanına oturttuğum ve birebir konuştuğum, bir süre dinlen burada, yaptığımız davranışlar hoş değildi, başkasına zarar veremeyiz dediğim durumlar oldu yıl içerisinde. Mecbur kaldım bunlara. Çünkü uyarıyı ve yönergeyi almadı çocuk. İsrarla arkadaşına oyuncak atmaya devam etmesi, ısrarla yüksek sesle bağırma devam etti, gibi. (Ç3Ö4)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı sonrasında öğretmenlerin çoğunun cezaya yer vermedikleri ve programın bu konuda etkili olduğunu söylenebilir.

Programın etkili olmasının, programda çocuk ve disiplin, öğrenmede içsel motivasyonun önemi gibi konulara yer verilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Tablo 34'te Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde ve sonrasında Çalışma grubu III'deki öğretmenlerin sınıflarında ödül ve övgüye yer verme durumlarına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 34

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Sınıflarında Ödül ve Övgüye Yer Verme Durumlarına Yönelik Görüşleri

Ödül ve Övgüye Yer Verme Durumları	Program öncesi	Program sonrası
	n	n
Övgü/sözel ödül kullanma	8	-
Maddi ödül (yıldız, sticker, çikolata, oyuncak) verme	5	-
Herkese ödül verme	2	-
Dönem başında davranış kazandırmak için ödül kullanma	2	-
Davranış panosu yapma	1	-
Oyunu ödül olarak kullanma	1	-
Ödüle yer vermeme	-	8
Övgüye yer vermemeye çalışma/azaltma	-	8

Tablo 34'te Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde öğretmenlerin sınıflarında ödül ve övgüye yer verme durumlarına yönelik görüşleri incelendiğinde; 8 öğretmenin övgü/sözel ödül kullandığını, 5 öğretmenin maddi ödül (yıldız, sticker, çikolata, oyuncak) verdiğini, 2 öğretmenin herkese ödül verdiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Veriyorum. Daha çok hani tebrik ediyorum seni. Çok beğendim bu davranışını. Harikasın sen, süpersin. İnaniyordum bunu yapabileceğine falan gibi var. Zaman zaman, yani bu ayda 1 ya da 2 defa falan belki, işte yıldız var, stickerlarımız var, onlar var. Onlar, onlar için çok önemli çünkü. Bir kere mi, iki kere mi ne işte yüz boyası var...Ama genellikle bütün çocuklara bunu vermeye çabalıyorum...(Ç3Ö3)

Veriyorum. Benim çocuklarım şeyi çok seviyor. Alkışlatmayı. Aferini, Yani nasıl söyleyeyim pohpohlanmayı çok seviyorlar. ..1. Arkadaşları tarafından alkışlanmak onun için bir ödül.

Arada sırada, hani yıldız, ama bir kişiye değil hepsine. Hani, bir kişiye aferin değil hepsine aferin. Bireysel yapmıyorum o ödüllendirmeyi de ama kullanıyorum. Ama şeker, çikolata, o tür şeyler asla. Meslek hayatım boyunca hiçbir zaman almadım onları. Ama sözle, övgüyle, alkışla ödüllendirmelerde bulundum. (Ç3Ö5)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde öğretmenlerin sınıflarında ödül ve övgüye yer verme durumlarına yönelik görüşleri incelendiğinde; 2 öğretmenin dönem başında davranış kazandırmak için ödül kullandığını, 1 öğretmenin davranış panosuna yaptığını ve 1 öğretmenin oyunu ödül olarak kullandığını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Okul başında veriyorum. Okul ve sınıf kurallarına dair çocuklara pekiştireç vermek, yaptığı davranışın doğru olduğunu göstermek adına bazen yıldız ya da sticker gibi şeyler kullanıyorum. Sözlü övgüleri her zaman davranışa göre yapabiliyorum. Aferin, harikasın, çok iyi olmuş gibi. Davranış oturtana kadar o somut ödüllere devam ediyorum bir süreç. Bakıyorum çocuk sonra evet, sıraya girmek konusunda arkadaşını itmek ya da işte koridorda koşmamak gibi davranışları yerleştirdiği zaman onu kesiyorum. Bazen ara ara tekrarını veriyorum. (Ç3Ö4)

Şekil davranış çizelgesi oluşturmuştum. Davranış çizelgesinde ben 24 tane öğrencim vardı. 24 tane öğrencimin isimlerini tek tek yazmıştım 1 yıl boyunca bir çalışma takvimim oldu. Bu duvar ne kadardı. 3 metre boyutunda ...Ajandada da tarihler var ya. Şimdi ben çocuklarda doğru davranışların yeşille gün boyunca yeşile boyadım...Ama o gün diyelim ki bir çocuk arkadaşına vurdu. Ben şiddeti kabul etmiyorum mesela. Şiddette şey yapıyorum, kırmızı. Sarı da kullanıyoruz biz. Biraz daha dikkat edilmesi gereken davranışımıza sarı diyoruz. Düzeltilmesi. Ama asla olmaması gereken davranış kırmızı. Ama düzeltilebiliriz davranışımız sarı. Böyle bir istatistik oluştu bizde, böyle bir dağılım oluştu. Dalgalı dalgalı gidiyor işte, Yeşiller, sarılar, kırmızılar. ...Bu çok işlevseldi benim için(Ç3Ö2)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı sonrasında öğretmenlerin sınıflarında ödül ve övgüye yer verme durumlarına yönelik görüşleri incelendiğinde; 8 öğretmenin ödüle yer vermediğini, 8 öğretmenin övgüye yer vermemeye çalıştığını/azalttığını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Sizin eğitiminizden önce çok fazla yer veriyordum. Alkışları, aferinleri çok kullanıyordum sonra eğitimden sonra o aferinlerin alkışları sıradanlaştığı, verdiğimiz yıldızları sıradanlaştırdığını gördüm. Zaten ödül onların istediğini yapmaktı. Gün boyu onların istediğini planlamaktı. (Ç3Ö5)

Sizin anlattıklarınızı düşündüğümde alkış da bir ödül. Kullanmıyorum. Eğitimden sonra daha dikkat ettim azalttım. Sen da iyisin diyorum. (Ç3Ö8)

....Ama şeyi kullanıyordum; evet, aferin, bravo, tebrik ediyorum. Bunları kullanıyordumAslında ilk zamanlar çok zorlandım. Yine tabii ki ağızdan kaçıyor. Şu an sıfırlandım diyemem. Çünkü, yılların vermiş olduğu bir alışkanlık var.. Sıfırlayabilir miyim bunu da hiç bilmiyorum. Ama bu süreçten bir tık daha aşağıya inip de, işte hani oo, bravo, harikasın, aferinden geri adım atıp teşekkür ederim dediğinizde çocuğun daha bunu yetişkin gibi algıladığını farkettim. .“(Ç3Ö3)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde öğretmenlerin tamamı övgü/sözel ödül kullandıklarını ve çoğu maddi ödül (yıldız, sticker, çikolata, oyuncak) verdiklerini ifade ederken program sonunda ise öğretmenlerin tamamı ödüle ve övgüye yer vermemeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Çocuk merkezli eğitimde çocukların içsel motivasyonla öğrendiği görüşü hakimdir. Ödül ve övgü gibi dışsal motivasyon kaynaklarının eğitim ortamlarında yer alması istenmez. Bu bağlamda programın öğretmenlerin ödül ve övgüye yer verme konusunda farkındalık kazanmalarında etkili olduğu söylenebilir. Programın etkili olmasının ise programda övgü ve ödül yerine nasıl geri bildirimde bulunulacağına yer verilmesinden ve ödülün içsel motivasyonu yok ettiğini anlatan bir kitap önerilerek, bu kitabın öğretmenler tarafından okunmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 35'te Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde ve sonrasında Çalışma grubu III'deki öğretmenlerin eğitim ortamının düzenlenmesinde önem verdikleri unsurlara yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 35

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Eğitim Ortamının Düzenlenmesinde Önem Verdikleri Unsurlara Yönelik Görüşleri

Eğitim Ortamının Düzenlenmesinde Verilen Unsurlar	Önem	Program öncesi n	Program sonrası n
Güvenli olması		5	3
Malzemelerin ulaşılabilir olması		3	4
Alanın geniş olması		2	-
Çocukların rahat edebilecekleri bir ortam olması		1	1
Çocukların fikrini alma/çocukların düzenlemesi		1	4
Çocukların yaşı, ilgi ve ihtiyaçları		1	2
Doğal, ahşap, kaliteli malzemeler olması		-	3
Öğrenme merkezlerinin ayrılması		-	2

Tablo 35'te Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde öğretmenlerin eğitim ortamının düzenlenmesinde önem verdikleri unsurlara yönelik görüşleri incelendiğinde; 5 öğretmenin güvenli olmasını, 3 öğretmenin malzemelerin ulaşılabilir olmasını, 2 öğretmenin alanın geniş olmasını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Çocuklara zarar vermeyecek şekilde olmalı kesinlikle ve oyun alanı mümkün mertebe geniş olmalı. Masalar, sandalyeler, dolaplar vs, vs, vs, yani herhangi bir çember olup oyun oynayacağınızda bazen gerçekten alanın yetersiz olduğunu görüyorsunuz. Asıl yapmanız gerek şey o belki. Ama alan yetersiz olabiliyor. Dolapların kullanılabilirliğine bakıyorum. İşte, duvara sabitlenip sabitlenmediğine, sivri köşeleri olup olmadığına. Bunlar benim için önemli.(Ç3Ö4)

Geniş olmasını isterim. Çocuk her şeyi istediği gibi merkezde oynayacak. Çocuklar özgür hareket edecekler. (Ç3Ö7)

Çocukların ulaşabileceği, bir kere bana muhtaç olmamalıdır. Yani, öğretmenim, bana şunu alır mısın? Demeyecek çocuk. Kendisi çıkabilecek, alabilecek. Hatta, sınıfımız hala bazı konularda mesela, yüksek çocuk boyundan yüksek müzik aletleri falan. Ben onun önüne bilinçli şekilde masa koyuyorum. Çocuk çıkıp alabilsin diye.(Ç3Ö1)

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde öğretmenlerin eğitim ortamının düzenlenmesinde önem verdikleri unsurlara yönelik görüşleri incelendiğinde; 1 öğretmenin çocukların rahat edebilecekleri bir ortam olmasını, 1 öğretmenin çocukların fikrini alma/çocukların düzenlemesini, 1 öğretmenin çocukların yaşı, ilgi ve ihtiyaçlarını ifade ettikleri görülmektedir.

...Rahat hareket edebilecekleri bir ortam olması ve duvara monteli olması, her şeyin sabit olması. Çocuk üzerine çıksa bile düştüğü zaman hiçbir şey olmayacak şekilde planlanmış olması ve çocukların her şeyi sınıfa girdiği zaman nerede oynayacağını görebilmesi. Her şeyin açık olması, ortada olması. Bunlara önem veriyorum. (Ç3Ö5)

Çocukların yaşı ilgi ve ihtiyaçları. Çocuklar aslında. Onlara göre her şey (Ç3Ö8)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı sonrasında öğretmenlerin eğitim ortamının düzenlenmesinde önem verdikleri unsurlara yönelik görüşleri incelendiğinde; 4 öğretmenin malzemelerin ulaşılabilir olmasını, 4 öğretmenin çocukların fikrini alma/çocukların düzenlemesini, 3 öğretmenin güvenli olmasını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Malzemelerin ulaşılabilirliği, çocuklara uygun olması, güvenlik. Bahçe olsun sınıf olsun çocukların ulaşılabilirliği (Ç3Ö8)

İstediği her şeye çocuk ulaşabilecek. Onların fikrini alırım. Hangi köşede rahat ediyorsun vb. ...(Ç3Ö6)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı sonrasında öğretmenlerin eğitim ortamının düzenlenmesinde önem verdikleri unsurlara yönelik görüşleri incelendiğinde; 3 öğretmenin doğal, ahşap, kaliteli malzemeler olmasını, 2 öğretmenin çocukların yaşı, ilgi ve ihtiyaçlarını, 2 öğretmenin öğrenme merkezlerinin ayrılmasını, 1 öğretmenin çocukların rahat edebilecekleri bir ortam olmasını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Doğal materyaller olmalı. Bu sene bayağı bir topladık. En azından hani eldeki mevcut imkanlarla ve sizin desteğinizle. Şu anda çok mutlular. En azından merkezlerde ne yapacaklarını biliyorlar. Nereye nasıl gideceklerini biliyorlar. Daha doğrusu, bir şey yapmak istediklerinde o malzemeyi nerede bulacaklarını daha net anladılar şu anda. Yani o yüzden bize ihtiyaçları da azaldı. Önceden sürekli "öğretmenim, şu yok bunu verir

misin," "kızım orda". Çocuk onu göremiyor. Çünkü, karmaşa var. Göremiyor. Aaa orada mıydı? diyor. Ama şimdi düzeni oturunca sana hiç sormadan kendi işini kendi görür.(Ç3Ö1)

Merkezlere bölünmesi çok çok güzel oldu yani biz bu şekildeydi Aslında merkezleri bölünmüş haldeydi ama kaynaştırma öğrencileri sınıfa uyum sağlayabilmek onları daha net gözlemleyebilmek adını çevirmiştik geriye. merkeze dönünce tekrar çocuklar daha güzel iletişim kurdular. En güzel şey sınıfın merkezleri ayrılıp çocukların oyun hakkını bulması.(Ç3Ö5)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde öğretmenler eğitim ortamının düzenlenmesinde en çok güvenli olmasına önem verdiklerini ifade ederken, program sonrasında ise çocukların fikrini almaya, çocukların eğitim ortamını düzenlemesine ve sınıfta doğal, ahşap, kaliteli malzemeler olmasına ve öğrenme merkezlerinin ayrılmasına önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı'nın etkili olduğunu göstermektedir. Eğitim programında; çocuk merkezli eğitim ortamlarının özelliklerinin yer almasının, öğretmenlerle beraber eğitim ortamının düzenlenmesinin ve öğrenme merkezlerinin oluşturulmasının eğitim programının etkisini arttırdığı düşünülmektedir. Ayrıca programda farklı eğitim yaklaşımların uygulandığı okullardaki eğitim ortamlarının ve kullanılan materyallerin görsellerle anlatılmasının; öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları materyaller konusunda farkındalıklarını arttırdığı söylenebilir.

Tablo 36'da Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde ve sonrasında Çalışma grubu III'deki öğretmenlerin eğitim ortamını hangi aralıklarla düzenlediklerine yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 36

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Eğitim Ortamını Hangi Aralıklarla Düzenlediklerine Yönelik Görüşleri

Eğitim Ortamının Düzenlenmesi	Program öncesi n	Program sonrası n
Çocuğun isteğine/ihtiyacına göre	3	6
Her gün	3	2
Her hafta	3	2
Konu geçişlerinde/özel günlerde	2	3

Tablo 36'da Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde öğretmenlerin eğitim ortamını hangi aralıklarla düzenlediklerine yönelik görüşleri incelendiğinde; 3 öğretmenin çocuğun isteğine/ihtiyacına göre, 3 öğretmenin her gün, 3 öğretmenin her hafta, 2 öğretmenin konu geçişlerinde/özel günlerde eğitim ortamını düzenlediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Sınıfın dönem başında bir düzeni oluyor. Çocuğun istekleri ile sınıf şekilleniyor. Mesela diyorlar oyunu şurada mı oynasak, blokları blok köşesinden başka şekillere sokuyorlar. (Ç3Ö8)

Aslında sürekli yapıyoruz. Her gün yapıyoruz. Yani bir oyuncak çıkarmak bile, onların yerini değiştirmek. Bugün şeyi beğenmediler mesela, kutulara öğretmenim şey, pastel boya kutularına ulaşamıyoruz, indirirken kafamızı çarpıyoruz dediler. 1 ay filan oldu onu oraya koyalı. Aa dedik tamam bu burada yanlış olmuş. Tamam pastel boyaları çıkartalım oraya koyalım. Yani duruma göre değiştiriyoruz ve sürekli değişiyor. (Ç3Ö5)

... O etkinlik merkezi o gün ona ait oluyor veya o hafta ona ait oluyor. Yani, hem kendi ilgileri, hem belirli gün haftalar dahilinde, aslında haftada bir oluyor en az. (Ç3Ö1)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı sonrasında öğretmenlerin eğitim ortamını hangi aralıklarla düzenlediklerine yönelik görüşleri incelendiğinde; 6 öğretmenin çocuğun isteğine/ihtiyacına göre, 3 öğretmenin konu geçişlerinde/özel günlerde, 2 öğretmenin her gün, 2 öğretmenin her hafta eğitim ortamını düzenlediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Her gün her gün yani her gün serbest zaman etkinliği çok önemli bir zaman dilimi o zaman her şeyi yapmalarına izin veriyorum. Sınıfı her şekilde düzenlemelerine, değiştirmelerine.(Ç3Ö5)

Her hafta yapıyoruz, mevsim geçişlerinde, özel günlerde çocuklar istediğinde. Daha çok çocuklara göre her an çevre düzenlemesi yapıyoruz. (Ç3Ö6)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı sonrasında eğitim ortamını çocuğun isteğine ve ihtiyacına göre düzenleyen öğretmenlerin sayısı artmıştır. Bu bulgudan hareketle programın eğitim ortamının çocukların isteğine/ihtiyacına göre düzenlenmesinde etkili olduğu söylenebilir. Araştırmacının eğitim ortamının düzenlenmesi

ile ilgili aktif olarak sınıflarda bulunarak öğretmenlere destek vermesinin ve öğretmenlerle beraber öğrenme merkezlerini oluşturmasının; programın etkili olmasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Tablo 37’de Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde ve sonrasında Çalışma grubu III’deki öğretmenlerin yapılan çalışmalar ve etkinlikleri değerlendirmek için yaptıklarına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 37

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III’deki Öğretmenlerin Yapılan Çalışmalar ve Etkinlikleri Değerlendirmek İçin Yaptıklarına Yönelik Görüşler

Değerlendirme	Program öncesi n	Program sonrası n
Program, çocuk, öğretmen açısından değerlendirme	5	4
Çocuklara sorarak değerlendirme	3	6
Çocuğu gözlemleyerek değerlendirme	-	2
Tüm gelişim alanlarına göre değerlendirme	-	2

Tablo 37’de Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde öğretmenlerin yapılan çalışmalar ve etkinlikleri değerlendirmek için yaptıklarına yönelik görüşleri incelendiğinde; 5 öğretmenin program, çocuk, öğretmen açısından, 3 öğretmenin çocuklara sorarak değerlendirme yaptığını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Çocuk açısından, program açısından, bir de öğretmen açısından değerlendiriyorum. Çocuk açısından değerlendirirken çağırıyorum yanına çocukları. Ne yaptınız, bu etkinlikte kendinizi nasıl hissettiniz? Onları yazıyorum. Program açısından, program amacına ulaştı mı? Aldığım kazanımları verebildim mi o gün? Çok mu yoğun vermişim acaba o gün? Yani hiçbirini kazandıramamış mıyım? Onlara bakıyorum. Kendi açımdan da, dediğim gibi hani çocuk, ben etkinliği planlamışım, ama çocukların hiçbiri mutlu olmamış o etkinlikten. Ama ben hatalıyım burada diyorum. Ona göre değerlendiriyorum. 3 açıdan değerlendiriyorum.(Ç3Ö5)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı sonrasında öğretmenlerin yapılan çalışmalar ve etkinlikleri değerlendirmek için yaptıklarına yönelik görüşleri incelendiğinde; 6 öğretmenin çocuklara sorarak değerlendirme, 4 öğretmenin program,

çocuk, öğretmen açısından değerlendirme, 2 öğretmenin çocuğu gözlemleyerek, 2 öğretmenin tüm gelişim alanlarına göre değerlendirme yaptığını ifade ettikleri görülmektedir.

...Akşamları bir oturup hep beraber bir konuşuyoruz, ne yapalım, ne edelim? Bugün neler yaptık? İşte, yarına ne istersiniz? Bugünle bağlantılı bir şey mi olsun yoksa yarın yeni bir şey mi yapalım? Yoksa gece düşünüp mü gelirsiniz, şimdi buna karar verelim? ... (Ç3Ö1)

Gün sonunda çocuklarla o gün yaptıklarımızla ve ertesi gün yapacaklarımızla ilgili konuşuyoruz. Duygu durumları ile ilgili, ne isteyip istemedikleri ile ilgili değerlendirme yapıyorum. Öğretmen, program, çocuk açısından değerlendiriyorum. (Ç3Ö8)

Her açıdan. Bilişsel, sosyal, duygusal, motor gelişim. o alanlara ayırıp Hani serbest zaman etkinliğinde... (Ç3Ö5)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin yapılan çalışmalar ve etkinlikleri; program, çocuk, öğretmen açısından ve çocuklara sorarak değerlendirdiği görülmekle birlikte program sonrasında çocuğa sorarak ve çocuğu gözlemleyerek değerlendirme yapan öğretmenlerin sayısı artmıştır. Programda farklı değerlendirme tekniklerine yer verilmesinin, çocukları değerlendirmeye ve gözlemlemeye yönelik uygulamalı çalışmalar yapılmasının programın etkili olmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 38'de Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde ve sonrasında Çalışma grubu III'deki öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yer verme durumu ve yaptıkları aile katılım çalışmalarına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 38

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Aile Katılım Çalışmalarına Yer Verme Durumu ve Yaptıkları Aile Katılım Çalışmaları

Aile Katılım Çalışmaları	Program öncesi n	Program sonrası n
Aile katılım çalışmalarına yer verme durumu	8	8
Ailelerin sınıfta etkinlik yapması	8	5
Haber mektubu gönderme	1	1
Çocuk ve ailenin evde bir etkinliği yapıp sınıfa getirmesi	1	1
Çocuğun kendi seçtiği etkinliği sınıfta ailesi ile yapması	-	3
Aile eğitimi yapma	-	1
Bireysel görüşmeler yapma	-	1
Ailelerle okul dışı etkinlikler yapma	-	2

Tablo 38'de Çalışma grubu III'deki öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yer verme durumların incelendiğinde çocuk merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde de sonrasında da öğretmenlerin tamamının aile katılım çalışmalarına yer verdiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde öğretmenlerin yaptıkları aile katılım çalışmaları incelendiğinde; 8 öğretmenin ailelerin sınıfta etkinlik yapması, 1 öğretmenin haber mektubu gönderme 1 öğretmenin çocuk ve ailenin evde bir etkinliği yapıp sınıfa getirmesi şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Kendi mesleklerinden, kendi ilgi alanlarından, kendi özel hayatlarından yola çıkarak, mesela kendi müzik zevklerinden, kendi resim zevklerinden, işte, sanatla ilgileniyorsa onlar, örgüyle, yemekle ilgileniyorsa onlar. Yani, çocuklara teknik ve bir takım hobileri edinebilecek yöntemleri gösterebilecek, ilgi alanlarını edinebilecek yöntemleri gösterecek bir ilham kaynağı oluşturalım, şeyler üretmeye çalışıyorum. Mesela, bir tanesi takı-tasarımı çok seviyormuş. Çocukların yapabileceği neydi? İşte 2 sene önce, 4 yaşta. Lastik ve boncuklar getirdik. Takı yaptı çocuklar. (Ç3Ö1)

Yaptığımız çalışmalarla ilgili sürekli bildirim veriyorum ben onlara. Mesela haftalık, bir sonraki haftanın planlamasını gönderiyorum. (Ç3Ö4)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı sonrasında öğretmenlerin yaptıkları aile katılım çalışmaları incelendiğinde 5 öğretmenin ailelerin sınıfta etkinlik yapması, 3 öğretmenin çocuğun kendi seçtiği etkinliği sınıfta ailesi ile yapması, 2 öğretmenin ailelerle okul dışı etkinlikler yapma şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Evet Her gün her hafta bir aile geliyor planlama yapıyoruz dönemin başında. Hani hangi etkinliklere katılabiliriz neler yapılabilir neler yapabilirsiniz. ... biz şeye çevirdik artık Hani çocuk anlatsın istedim ben aile yanında destek olsun (Ç3Ö5)

Yer verdiğimi düşünüyorum. Kitap, deney günü yaptık. Bir çocuğu seçip kendi seçtiği şeyi evde deneyerek ailesiyle yapıyor haftanın bir günü. (Ç3Ö6)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı sonrasında öğretmenlerin yaptıkları aile katılım çalışmaları incelendiğinde; 1 öğretmenin haber mektubu gönderme, 1 öğretmenin çocuk ve ailenin evde bir etkinliği yapıp sınıfa getirmesi, 1 öğretmenin aile eğitimi yapma, 1 öğretmenin bireysel görüşmeler yapma şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Mesela, yıl içerisinde yapabilirsek beraber bir yemek, kahvaltı organize edip, paylaşım, çünkü paylaşım arttıkça insanlar sizi öğretmen ve insan olarak tanıdıkça güveni artıyor... Bireysel görüşmeler yapıyoruz.(Ç3Ö1)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde de sonrasında öğretmenlerin tamamı aile katılım çalışmalarına yeterince yer verdiklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ancak program öncesinde öğretmenlerin ailelerin genel olarak sınıfa gelerek etkinlik yapmasını belirttikleri görülürken; program sonrasında ise aile eğitimi, bireysel görüşmeler, ailelerle okul dışı etkinlikler gibi farklı aile katılım çalışmalarına yer verdikleri görülmüştür. Ayrıca program sonrasında öğretmenlerin çocuğun kendi seçtiği bir etkinliği sınıfta ailesi ile birlikte yaptığını ifade etmesinin; öğretmenlerin aile katılım çalışmalarında da çocukların fikirlerine önem vermeye başladığının ve programın etkililiğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Eğitim programında; farklı aile katılım çalışmalarına yönelik bilgilerin yer almasının ve öğretmenlerin aileleri çocuk merkezli eğitim hakkında bilgilendirmek amacıyla eğitim panoları ve broşürler hazırlamalarının; programın etkili olmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 39’da Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde ve sonrasında Çalışma grubu III’deki öğretmenlerin kendilerini çocuk merkezli/öğretmen merkezli görmelerine yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 39

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Öncesinde ve Sonrasında Çalışma Grubu III’deki Öğretmenlerin Kendilerini Çocuk Merkezli/Öğretmen Merkezli Görme Yönelik Görüşleri

Çocuk Merkezli/Öğretmen Merkezli	Program öncesi n	Program sonrası n
Hem çocuk hem öğretmen merkezli	5	1
Çocuk merkezli	3	7

Tablo 39’da Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde öğretmenlerin kendilerini çocuk merkezli/öğretmen merkezli görmelerine yönelik görüşleri incelendiğinde; 5 öğretmenin hem çocuk hem öğretmen merkezli, 3 öğretmenin çocuk merkezli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Karma düşünüyorum. O günü çocuk tasarlamadığı için öğretmen merkezli Çocuğun seviyesine uygun olduğu için çocuk merkezli. Sadece plan olarak düşünmemek lazım. Malzemeler, boyuna uygunluk vs. de düşünmek lazım. (Ç3Ö6)

Kendimi çocuk merkezli görüyorum. Yaptığım uygulamalar program merkezli biz bunu dengede tutuyoruz. Daha çok çocuk merkezli olmaya çalışıyoruz. (Ç3Ö7)

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı sonrasında öğretmenlerin kendilerini çocuk merkezli/öğretmen merkezli görmelerine yönelik görüşleri incelendiğinde; 7 öğretmenin çocuk merkezli, 1 öğretmenin hem çocuk hem öğretmen merkezli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Şimdi 1. dönem hem çocuk merkezli hem öğretmen merkezli eğitim verdiğimi anladım. sizin eğitimden sonra sadece çocuk merkezli eğitime geçtiğimi gördüm.(Ç3Ö5)

Artık çocuk merkezli. Sizin sayenizde.. Ama sizinle o eğitime başladık. ...O gün burada sizinle konuştuğumuzda, evet ben öğrenci merkezli çalışıyorum diyen ben ile şu anki öğrenci merkezli çalışıyorum diyen ben arasında bence dağlar kadar fark var... (Ç3Ö3)

Eğitimden sonra çocuk merkezliyim. Eğitim öncesi öğretmen merkezli de olduğumu düşünmüyorum. Ama yaptığım eksiklikler, yanlışlıklar varmış. Bunları düzeltmeye çalıştım. Biraz daha böyle çocuklara eğitimden sonra, illa benim istediğim kurallar değil de, bağımsız olmalarını, bağımsız davranabilmelerini verdikten sonra zaten tadından yenmez bir sınıf oldu. Çok keyif aldım. Uygulamalarda 1. dönem hani dediğim gibi eğitim öncesi biraz daha hani, o etkinliği yapacak programda, hani bunu yapmak zorundasın diye zaten telkinlerde bulunmadım ama hani yap diyordum. Baktım ki yapmıyor. Başka alana gidiyor. Biraz daha bağımsız oldular, ikinci dönem daha çocuk merkezliyim. Daha da olmaya çalışacağım. (Ç3Ö2)

Program öncesinde öğretmenlerin bir kısmı çocuk merkezli olduğunu ifade ederken program sonrasında öğretmenlerin tamamına yakını çocuk merkezli olduğunu ifade etmiştir. Özellikle öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, onlardan alınan ifadelerde program öncesinde de kendini çocuk merkezli olarak gördüğünü düşünen öğretmenlerin aslında öyle olmayıp programın kendilerine çok şey kattığını programdan sonra aslında çocuk merkezli öğretmenin nasıl bir öğretmen olması gerektiği ile ilgili bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı'nın uygulamalı olmasından, farklı yöntem ve tekniklere yer verilerek öğretmenlerin programa aktif olarak katılmasından dolayı etkili olduğunu düşünülmektedir.

4.4. Öğretmenlerin Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı katılan Çalışma grubu III'teki 8 öğretmen ile program uygulandıktan sonra Program Değerlendirme Formu aracılığıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Program Değerlendirme Formu, açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bir öğretmenin birden fazla kategoride yer alabilecek şekilde cevap verdiği durumlar olabildiğinden öğretmenlerin her soruya ilişkin verdiği cevaplar ile öğretmen sayıları örtüşmeyebilmektedir. Öğretmenler "Ç3Ö1-Ç3Ö8" şeklinde kodlanmıştır. Gerekli yerlerde öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılarla italik olarak verilmiş ve parantez içinde öğretmenin kodu belirtilmiştir.

Tablo 40'ta Çalışma grubu III'deki öğretmenlerin programın beklentilerini karşılmasına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 40

Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Programın Beklentilerini Karşılmasına Yönelik Görüşleri

Beklentileri Karşılama Durumu	n
Beklentilerini karşılama	8
Uygulamalı olduğu için	2
Kendisini daha güçlü hissettirdiği için	2
Eğitim öncesi ihtiyaç analizi yapıldığı için	2
Araştırmacı sürekli okulda olduğu için	1
Merak ettiklerine cevap bulduğu için	1
Bilmediğinden çok beklentisi olmama	1

Tablo 40'ta Çalışma grubu III'deki öğretmenlerin programın beklentilerini karşılama durumlarına yönelik görüşleri incelendiğinde; programın öğretmenlerin tamamının beklentilerini karşıladığı görülmektedir.

2 öğretmenin uygulamalı olduğu için, 2 öğretmenin kendisini daha güçlü hissettirdiği için, 2 öğretmenin eğitim öncesi ihtiyaç analizi yapıldığı için beklentilerini karşıladığını belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Kesinlikle karşıladı. Yani, ben, geçen sene sorduğunda da şey demiştim. Bizi işe koşacaksan eğitim ver. Öyle gelip bir şeyler anlatıp gideceksen eğitim verme demiştim hatırlıyor musun? Yani, işe koştun. (Ç3Ö1)

Beklentilerimi karşıladığını düşünüyorum. Zaten beklentilerimize göre yine böyle röportajlar yaparak beklentilerimizi siz aldınız. Beklentilerimizi gördünüz. Ona göre bir eğitim planlaması yaparak o doğrultuda eğitime geçtiniz. (Ç3Ö2)

Çalışma grubu III'deki öğretmenlerin programın beklentilerini karşılmasına yönelik görüşleri incelendiğinde; 1 öğretmenin araştırmacı sürekli okulda olduğu için, 1 öğretmenin merak ettiklerine cevap bulduğu için beklentilerini karşıladığını, 1 öğretmenin bilmediğinden çok beklentisi olmadığını belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Zaten sürekli 12 hafta boyunca buradaydınız, bizimle birlikte. Biz çok keyif aldık, çok şey öğrendik. (Ç3Ö2)

Karşıladı. Kafamda bazı sorular vardı. Onlara cevap buldum. (Ç3Ö4)

Öğretmenlerin tamamı programın beklentilerini karşıladığını ifade etmiştir. Bunun; öğretmenlerin de belirttiği gibi Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı hazırlanmadan önce öğretmenlerin görüşlerinin alınmasından, ihtiyaçlarının belirlenmesinden, eğitimin onlarla beraber uygulamalı olarak yapılmasından, araştırmacının okulda bulunarak öğretmenlerin problem yaşadığı bazı durumlarda onlara destek olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 41’de Çalışma grubu III’deki öğretmenlerin programda öğrendiklerini uygulamaya nasıl yansıttıklarına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 41

Çalışma Grubu III’deki Öğretmenlerin Öğrendiklerini Uygulamaya Nasıl Yansıttıklarına Yönelik Görüşleri

Uygulamaya Yansıtma Durumu	n
Ödül /övgü ve cezaya yer vermeme	6
Öğrenme merkezleri oluşturma/sınıfı düzenleme	6
Çocukları günü planlama, uygulama, değerlendirme, sınıfı düzenlemeye dahil etme	4
Çocukları sıraya sokmama	2

Tablo 41’de Çalışma grubu III’deki öğretmenlerin programda öğrendiklerini uygulamaya nasıl yansıttıklarına yönelik görüşleri incelendiğinde; 6 öğretmenin ödül /övgü ve cezaya yer vermeme, 6 öğretmenin öğrenme merkezleri oluşturma/sınıfı düzenleme, 4 öğretmenin çocukları günü planlama, uygulama, değerlendirme, sınıfı düzenlemeye dahil etme ve 2 öğretmenin çocukları sıraya sokmama şeklinde belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Önce sınıf düzenlemesi yaptık. Onun öncesinde zaten böyle ödül ve ceza ile ilgili kendi kendime otokontrol sağlamaya çalıştım. Hani aferin vs. alkış gibi şeylerden. Sonrasında sınıf merkezi düzenlemesine geçtik. Sonrasında, toplanma ve değerlendirme süreçlerini oturttuk. Öyle parça parça gittik. Üstüne koyarak ilerledim. Sırayı kaldırdık. (Ç3Ö4)

Mesela, sizinle ilk bu işte öğrenme merkezleri oluşacak, ilk işte o toplantı. Hiç unutmuyorum. Yazı tahtasında işte şu şurda olsun, bu burda olsun. ..işte herkes kendi planlamasını öğrendi. İlk zamanlarda işte not alıyordum onların adına. Gelip mesela soruyorlardı öğretmenim ben ne demiştim gibi. Sonrasında işte akşam değerlendirme boyutları. Onlar mesela sınıf içerisindeki ritüele döndü. (Ç3Ö3)

Öğretmenlerin çoğunun; ödül /övgü ve cezaya yer vermeme, öğrenme merkezleri oluşturma, çocukları eğitim süreçlerine dahil etme gibi noktalara yer verdiklerinin ifade etmelerinin eğitim programında onlara verilen bilgileri uygulamalarına yansıtıklarını gösterdiği söylenebilir. Bu durumun, programın uygulamalı olacak şekilde hazırlanmış olmasından, eğitimcinin sürekli okulda bulunarak öğretmenlerin uygulamalarına destek olmasından ve öğretmenlerin çalışmaya gönüllü olarak katılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 42’de Çalışma grubu III’deki öğretmenlerin programın kendilerine neler kazandırdığına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 42

Çalışma Grubu III’deki Öğretmenlerin Programın Kendilerine Neler Kazandırdığına Yönelik Görüşleri

Programın Öğretmenlere Kazandırdıkları	n
Yetişkin denetimini azaltma/çocukları özgür bırakma/çocuklara söz hakkı verme	4
Bilgilerini yenileme/hatırlama	3
Ev-sosyal hayatına yansıtma	3
Eksikleri/hataları görme	2
Farklı eğitim yaklaşımları hakkında bilgi edinme	2
Aile katılımı/çocuk katılımı hakkında bilgi edinme	1

Tablo 42’de Çalışma grubu III’deki öğretmenlerin programın kendilerine neler kazandırdığına yönelik görüşleri incelendiğinde; 4 öğretmenin yetişkin denetimini azaltma/çocukları özgür bırakma/çocuklara söz hakkı vermeyi, 3 öğretmenin bilgilerini yenileme/hatırlamayı, 3 öğretmenin ev-sosyal hayatına yansıtmayı belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Ben çocukları sınıfta bıraktığımda bir yetişkin denetimi olmadan her şeyi yapabilirler onu gördüm. Bu bütün etkinliklere de yansıdı tabi. (Ç3Ö5)

Tabii ki. Yani, şey oldu, yani ne kadar biliyorum desem de çok unuttuğum şeyler de olmuş.... Sen anlatırken tekrar alevlendi onlar.(Ç3Ö1)

Çalışma grubu III’deki öğretmenlerin programın kendilerine neler kazandırdığına yönelik görüşleri incelendiğinde; 2 öğretmenin eksiklerini/hatalarını görmeyi, 2 öğretmenin farklı

eğitim yaklaşımları hakkında bilgi edinmeyi, 1 öğretmenin aile katılımı/çocuk katılımı hakkında bilgi edinmeyi belirttikleri görölmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Evet yararlı oldu. Eksikliklerimi görmeme neden oldu. Farklı eğitim sistemleri olduğunu gördüm. Aile katılımı ve çocuk katılımı konusunda daha çok bilgi sahibi oldum. (Ç3Ö6)

..Benim için çok aydınlatıcı oldu. Eksiklikleri gördüm, yanlışları gördüm. (Ç3Ö2)

Öğretmenlerin programın en çok yetişkin denetimini azaltmalarına/çocukları özgür bırakmalarına/ çocuklara söz hakkı vermelerine ve programda öğrendiklerini ev-sosyal hayatlarına yansıtmalarına katkı sağladığını ifade etmesinin; -çocuk merkezli eğitim programının da temelinde yer alan ve tüm programa yansıyan - çocukları birey olarak görmelerinden ve programı içselleştirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 43'te Çalışma grubu III'deki öğretmenlerin programın çocuklara neler kazandırdığına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 43

Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Programın Çocuklara Neler Kazandırdığına Yönelik Görüşleri

Programın Çocuklara Kazandırdıkları	n
Özgüven kazanma/kendini ifade etme	4
İçsel motivasyonlarında artma	3
Bağımsız olma	3
Kendi planlamalarını/değerlendirmelerini yapma	2
Mutlu olma/okula seyerek gelme	2
Etkin olma	2

Tablo 43'te Çalışma grubu III'deki öğretmenlerin programın çocuklara neler kazandırdığına yönelik görüşleri incelendiğinde; 4 öğretmenin özgüven kazanma/kendini ifade etme, 3 öğretmenin içsel motivasyonlarında artma, 3 öğretmenin bağımsız olmayı belirttikleri görölmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Çok fazla yarar sağladı. Yani dediğim gibi çocuk merkezi değil onlar öğretmenli çalışıyorlarmış onu fark ettiler. Bütün etkinlikler de daha çok özgüven kazanarak birilerinin onayını alayım diye düşünmeden , bir yetişkinin onayını almadan sadece

arkadaşların fikrini alarak hani arkadaşlarından onay almıyorlar fikir alarak nasıl geliştirebiliriz değiştirebiliriz i konuşarak etkinlik planlamaya başladılar. (Ç3Ö5)

Birbirlerine mesela, aferin, çok güzel olmuş, mesela vardır bu yaş grubunda. Senin resmin çok çirkin olmuş gibi. Bunlar falan. Ama şimdi öyle, güzel olmuş, eline sağlık, teşekkür ederim, falan gibi. Onlarda da o abartı hareketler kendi içlerinde de çok aşağıya çekildi gibi geliyor bana. Onu gözlemliyorum ve bu çok keyifli... (Ç3Ö3)

Çalışma grubu III'deki öğretmenlerin programın çocuklara neler kazandırdığına yönelik görüşleri incelendiğinde; 2 öğretmenin kendi planlamalarını/değerlendirmelerini yapma, 2 öğretmenin mutlu olma/okula severek gelme, 2 öğretmenin etkin olmayı belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Çocuklar daha mutlu olmaya başladı.. Serbest zaman yetmiyordu, birbirleriyle oynamak istiyordu. Artık buna fırsat verdiğimiz daha mutlular. Okula daha severek geliyorlar.(Ç3Ö7)

Daha etkin katıldıklarını düşünüyorum...(Ç3Ö6)

Öğretmenlerin programın çocuklara en çok, özgüven kazanma/kendini ifade etmeyi, içsel motivasyonlarını arttırmayı ve bağımsız olmayı kazandırdıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Bu araştırmada programın uygulanmasının çocuğa katkıları doğrudan araştırılmamakla beraber öğretmenlerin çocukların çocuk merkezli eğitimin çocuklara kazandırması beklenen unsurları kazandıklarını ifade etmesi programın çocuğa yansması boyutunda da etkili olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 44'te Çalışma grubu III'deki öğretmenlerin programa yönelik genel görüş ve önerileri yer almaktadır.

Tablo 44

Çalışma Grubu III'deki Öğretmenlerin Programa Yönelik Genel Görüş ve Önerileri

Genel Görüş ve Öneriler	n
Detaylı içeriğe sahip olma	8
Uygulamalı olma	8
Programı tavsiye etme	8
Keyifli bulma	7
Farklı yöntem ve tekniklere yer verme	6
Süresini yeterli bulma	5
Eğitimin devam etmesini isteme	3
Daha uzun sürmesini isteme	3

Tablo 44'de Çalışma grubu III'deki öğretmenlerin programa yönelik genel görüş ve önerileri incelendiğinde; 8 öğretmenin detaylı içeriğe sahip olma, 8 öğretmenin uygulamalı olma, 8 öğretmenin programı tavsiye etme, 7 öğretmenin keyifli bulma şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

İyiydi, ortam uygundu. Bize sunuluşu güzeldi.(Ç3Ö6)

Kesinlikle katılmaları gereken bir eğitim olduğunu söyleyebilirim. Zaten hani Nevşehir'dekileri de aradım dedim biz böyle bir eğitim alıyoruz. Çocuk merkezli bir eğitim. Siz de üniversiteye başvurun. Bu şekilde bir eğitim alabilirsiniz çok verimli oluyor Sadece öneri olarak biliyorum ama tüm anasınıfı öğretmenlerinin böyle bir eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. (Ç3Ö5)

Öğretmenlerin programa yönelik genel görüş ve önerileri incelendiğinde; 6 öğretmenin farklı yöntem ve tekniklere yer verme, 5 öğretmen süresini yeterli bulma, 3 öğretmenin eğitimin devam etmesini isteme, 3 öğretmenin daha uzun sürmesini isteme şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Birebir, diğer arkadaşlarımla etkileşime girerek, problem çözüm odaklı, örnekler, örneklendirmeler yaparak, soru-cevap kullanarak, uygulamalar yaparak, saha çalışmaları, alan çalışmaları yaparak, direkt sahada yapılmış bir eğitimdi.(Ç3Ö2)

Keşke daha uzun olsaydı. Mesela atıyorum 8-5 bu eğitim alsaydım çocuklar o gün okula gelmeseydi biz 8-5 o eğitimi alsaydık. (Ç3Ö5)

Bence siz elinizden geleni yaptınız. Ben sadece şunu talep edebilirim, eklemek değil de. Mesela, hani, seneye de bizimle birlikte devam edecek misiniz? Bu çok önemli. Hani tamam belki başka bir alanda devam edeceksiniz ama mesela hani sınıfta herhangi bu öğrenci merkezle ilgili, seneye mesela bunu çok isterim. Seneye mesela sınıfımı sizinle birlikte düzenlemeyi, sizinle ve çocuklarımla birlikte düzenlemeyi çok isterim. Çünkü, bu işin içindesinizBir şeye başladık ama süreçte önümüze gelecek olan sıkıntılarda ya da güzelliklerde yine sizinle birlikte yol almayı çok isterim. (Ç3Ö3)

Öğretmenlerin programa yönelik genel görüş ve önerileri incelendiğinde öğretmenlerin tamamının programın detaylı içeriğe sahip olduğunu, uygulamalı olduğunu, programı tavsiye edeceklerini ifade etmelerinin, programla ilgili hiçbir eleştirilerinin olmamasının ve programla ilgili olumlu görüşlere sahip olmasının; program oluşturulmadan önce öğretmenlerin programla ilgili ihtiyaç ve önerilerinin alınması ve programa yansıtılmasından; farklı yöntem ve tekniklere yer verilmesinden, eğitimin uygulanacağı mekanın, gün ve saatlerin öğretmenlere sorularak oluşturulmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı'nın okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli uygulamalarına etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada Çalışma grubu I'deki 100 öğretmen ile Görüşme Formu-1 aracılığıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun (n:67) çocuk merkezli eğitimle ilgili bilgi sahibi olduğu görülmüştür. Bazı öğretmenlerin ise bilgi sahibi olduğu ancak uygulamayı zor bulduğu bazı öğretmenlerin de bilgi sahibi olduğu ancak eğitim almak istediklerini ifade ettikleri belirlenmiştir (Tablo 6). Öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimi uygulayabilmeleri için öncelikle çocuk merkezli eğitimin nasıl uygulanacağına ilişkin bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. An ve Reigeluth (2011) tarafından yapılan çalışmada da bu çalışma ile benzer şekilde öğretmenlerin çoğunun öğrenen merkezli düşüncelere sahip olduğu ve öğretmenlerin %40'ının bu konuda yeterli bilgiye sahip olduklarını ifade ettiği ancak daha fazla şey öğrenmek istedikleri, öğrenen merkezli eğitimin temel prensiplerini anladıkları ancak özellikle pratik stratejiler konusunda daha fazla eğitime ihtiyaç duydukları görülmüştür. MEB Okul öncesi eğitim programı 1994 yılından beri çocuk merkezli olduğundan tamamı lisans mezunu olan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde çocuk merkezli eğitime yönelik eğitimler aldıkları söylenebilir. Ancak öğretmenlerin bir kısmının (n:33) çocuk merkezli eğitimle ilgili bilgi sahibi olmadığını ifade etmesi ve bu öğretmenlerden bir kısmının eğitim almak istediğini söylemesi öğretmenlerin gelişmeye açık olduklarını düşündürmekle beraber, hizmet öncesi eğitimlerde çocuk merkezli eğitime ne kadar yer verildiğinin gözden geçirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimle sınırlı kalmayıp; eğitimdeki güncel değişimleri takip edip bunlara uyum sağlayabilecekleri ve kendilerini devamlı geliştirebilecekleri, bunun sonucundan da öğrendikleri güncel bilgileri sınıfa yansıtabilecekleri yaşam boyu öğrenme becerilerine

sahip olmaları oldukça önemlidir (Ünal & Akay, 2017). Mancır (2014) tarafından eğitim fakültesinde görevli öğretim elemanların ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitimi algılama ve uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada da çocuk merkezli eğitim konusunda genel bilgilere sahip oldukları, öğrenci merkezli eğitim konusunda ayrıntılı bilgiye sahip olmadıkları ve bu yüzden uygulamada da eksik ve yetersiz uygulamalar yaptıkları bulunmuştur. Sak (2013) tarafından yapılan çalışmada ise okul öncesi öğretmenleri kendilerinin çocuk merkezli olmalarını engelleyen sebeplerden birini çocuk merkezlik hakkında bilgi ve deneyimlerinin eksikliği olarak belirttikleri bulunmuştur.

Bilgi toplumu olma, küreselleşme, demokratikleşme gibi kavramlar eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesini ve çocuk merkezli eğitim yaklaşımları ve uygulamalarının eğitim programından eğitim materyallerine, öğretmen eğitiminden öğretim yöntemlerine kadar eğitimin bütün bileşenlerinin baskın unsuru hâline getirilmesini gerekli kılmıştır. Eğitimin çıktıları ve çocuklara yönelik etkisi açısından bu gerekliliğin hayata geçirilmesinin en önemli boyutlarından biri, sınıf içi öğretim uygulamalarıdır. Yani, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının öğretmenler tarafından hayata geçirilmesidir (Özpolat, 2013). Okul öncesi öğretmenleri kendilerini çocuk merkezli yaklaşımı destekliyor gibi gösterse de "çocuk merkezli yaklaşım" teriminin farklı şekilde anlaşıldığı ve yorumlandığı açıktır (Grava, 2013). Bu çalışmada da; öğretmenlerin çoğunun(n:61) çocuk merkezli eğitimi uyguladığını ifade ettikleri (Tablo 7) görülmekle beraber öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimin uygulanmasında yer alması beklenen çocuğun kendi planlamasını, uygulamasını, değerlendirmesini yapması, içsel motivasyonla öğrenmesini sağlama gibi bazı noktalara değinmemiş olmaları ve çocuğa müdahale ederek/çocuğu yönlendirerek çocuk merkezli eğitimi uyguladıklarını ifade etmeleri öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimi uygulamalarında bir takım eksikler olduğunu düşündürmektedir. Alan yazındaki araştırmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir. Kaya (2012)'nin çalışmasının nicel kısmının bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çocuk merkezli uygulamalar ölçeğinden yüksek puanlar aldıkları görülmekle beraber nitel bulgularında; ölçekten en düşük puan alan öğretmenin çocuk merkezli yaklaşımın gereklerini, etkinlikleri planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve eğitim ortamlarının oluşturulması boyutlarında yeterince uygulamadığı, ölçekten en yüksek puanı alan öğretmenin ise uygulamaya çalıştığı ancak kimi eksiklerinin olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin uygulamalarını çocuk merkezli yaklaşıma göre

şekillendirme konusundaki düşünceleri, kendisini algılayış biçimi ile uygulamaları arasında fark olduğu görüldüğü belirtilmiştir. Kalıpcı (2008) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmenlerin benimsediği yaklaşımın niteliklerini uygulamalarına yansıtmadıkları, yaklaşımların niteliklerini tam olarak bilmedikleri veya pratiğe yansıtamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eskidemir ve Koçer (2012) tarafından yapılan araştırmada çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin tamamına yakınının uygulamaların çocuk merkezli olarak gerçekleştirilmediğini veya kısmen gerçekleştirildiğini ifade ettikleri görülmüştür. Koran (2017)'in çalışmasında da öğretmenlerin öğretmen merkezli uygulamalara yer verme anlayışına yatkın olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin en çok sınıfın fiziksel şartlarından ve sınıf mevcudu fazla olduğundan dolayı çocuk merkezli eğitimi uygulayamadıkları bulunmuştur (Tablo 7). Eskidemir ve Koçer (2012) tarafından okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmada bu çalışmanın bulgularına benzer olarak fiziki şartlar/çevre koşulları ve sınıfların kalabalık olması nedeniyle uygulanan programların çocuk merkezli olarak gerçekleştirilemediği bulunmuştur. Yalçın İncik ve Tanrıseven (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğrenci merkezli yaklaşımının uygulanmasında karşılaşılan problemlere ilişkin olarak fiziki olanaksızlıklar ve kalabalık sınıflar belirtilmiştir. Nitelikli bir eğitimin temel öğelerinden biri fiziksel çevredir. Fiziksel çevreye ilişkin yetersizliklerin programın uygulamasında sorun yarattığı bir gerçektir. Ancak öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri bu ve benzeri sorunların üstesinden gelmede kilit rol oynamaktadır (Babaroğlu, 2018). Eğitim ortamlarında çocuk merkezli uygulamaları zorlaştıran fiziksel şartların öğretmenlerin yapabilecekleri uygulamalar ve düzenlemelerle iyileştirilebileceği söylenebilir. Nitekim bu araştırma kapsamında da eğitim ortamını düzenlemeye yönelik öğretmenlerle yapılan çalışmalar öğretmenlerin uygulamalarının çocuk merkezli olmasına katkı sağlamıştır. Sınıf mevcudunun fazla olması yalnızca çocuk merkezli eğitimin uygulanmasını zorlaştıran bir unsur değildir. Okul öncesi öğretmenlerle yapılan pek çok araştırmada sınıfların kalabalık olması eğitimin niteliğini etkileyen temel sorun olarak bulunmuştur (Ağgül Yalçın & Yalçın, 2018; Ertör, 2015; Kılıç, 2019; Kök, Küçüköğlü, Tuğluk & Koçyiğiyit, 2007; Toprak ve Güneş, 2019). Mićanović ve Novović (2015)'in çalışmasında da okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılması için sınıflardaki çocuk sayısını pedagojik standartlarla ayarlanması gerektiği bulunmuştur. Micozkadioğlu ve Berument (2011)'in yaptıkları çalışmada da eğitim kurumlarındaki çocuk sayısının artması, çocukların akademik

başarısını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Bu bağlamda sınıf mevcutlarının azaltılmasının ve çocuk/öğretmen oranının gözetilmesinin; hem çocuk merkezli eğitimin uygulanmasını kolaylaştırmak hem de eğitimin niteliğini artırmak için gerekli ve önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin çoğunun(n:87) çocuk merkezli eğitimi uygularken problem yaşadıkları(Tablo 8) görülürken ve en çok (n:18) sınıf mevcudu fazla olduğundan dolayı(Tablo 9) problem yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. NAEYC(2022) okul öncesi döneminde 3 yaş üzerindeki çocuklar için yetişkin-çocuk oranını 1 yetişkine 10-12 çocuk şeklinde önermektedir. Ayrıca sınıfta en fazla 20-24 çocuk olmasını gerektiğini belirtmektedir. Çalışma grubu I 'deki öğretmenlerin %12,0'sinin sınıfında 10-15 çocuk, %31,0'inin sınıfında 16-20 çocuk, %46,0'sinin sınıfında 21-25 çocuk ve %11,0'inin sınıfında 26-30 çocuk bulunmaktadır. Öğretmenlerin hiçbirinin sınıfında ikinci bir öğretmen ya da tam zamanlı yardımcı personel olmadığı göz önünde bulundurulduğunda yetişkin-çocuk oranlarının olması gereken oranın çok üzerinde olduğu söylenebilir. OECD ülkelerinde de öğretmen başına düşen çocuk sayısı ortalaması 14'tür. Öğretmen başına düşen çocuk sayısının en yüksek olduğu ülkelerden biri olarak Türkiye öne çıkmaktadır (OECD 2015; 2016; 2017'den aktaran Kaymak Eren, Çakmak Teloğlu & İlhan 2017). Okul öncesi eğitim sınıflarında ikinci bir öğretmenin ya da yardımcı öğretmenin olmasının çocuk merkezli eğitimin uygulanmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimi uygularken yaşadıkları diğer bir sorun çocukların bireysel farklılıkları ve ilgi alanlarının farklı olmasıdır(Tablo 9). Sorun olarak ifade edilen bu özelliklerin öğrenci merkezli eğitimin ilkelerinden(APA, 1997) olması dikkat çekicidir. Okul öncesi eğitim programında da öğretmenlerin çocukların kendi ilgi alanlarının farkına varmalarına ve yeni beceriler geliştirmelerine olanak tanımalarına; ilgi ve motivasyonları birbirinden farklı olan çocukların bireysel özellikleri de göz önünde bulundurularak onlara seçenekler sunmaları gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2006, 2013). Öğretmen başına düşen çocuk oranı öğretmenin çalışma koşullarını doğrudan etkilemektedir(Kaymak Eren, Çakmak Teloğlu ve İlhan, 2017). Öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların sayılarının fazla olması ve tek öğretmen olmalarından dolayı bireysel farklılıklara yönelik düzenlemeler yapmakta zorlandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıfın küçük olmasından, sınıfın uygun olmamasından, malzeme ve materyallerin eksik olmasından ve öğrenme merkezlerinin olmaması ve yetersiz olmasından dolayı problem yaşadıkları bulunmuştur (Tablo 9). Eğitim kurumlarının

tümünde fiziksel çevre bireyin davranışlarında ve gelişiminde etkilidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında ise bu etki çok daha fazladır. Nitelikli bir okul öncesi eğitim, iyi hazırlanmış eğitim programlarının yanı sıra dikkatle planlanmış eğitim ortamları ile sağlanabilir. Programın en iyi şekilde uygulanabilmesi için özenli ve dikkatli hazırlanmış eğitim ortamlarına ihtiyaç vardır (Özdemir Beceren, 2012). Okul öncesi dönemde, öğrenme ortamlarının çocuklar için, çocuklara göre tasarlanmış ve çocukların(sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel) gelişim ve öğrenme kapasitesini en üst düzeye çıkarılmasını sağlayacak özellikte olması gerekmektedir (Babaroğlu, 2018). Öğrenme ortamlarını eğitim yılı için ayarlamak, öğretim sürecinin çok önemli bir parçasıdır ve sınıftaki tüm atmosferi belirleyebilir. Öğretmenin eğitim ortamını düzenlemesi oluşabilecek birçok sorunu ortadan kaldıracaktır (Williamson, 2008). Sınıfta bulunan materyaller çocukların farklı deneyimler yoluyla daha kolay ve anlaşılır, kalıcı şekilde öğrenmesini sağlar, tüm gelişim alanlarına katkı sağlar. Uygun materyaller çocukların özgün düşünerek problem çözmelerini sağlar (Pekşen Akça & Yıldız Bıçakçı, 2018). Eğitim ortamından kaynaklanan problemlerin öğretmenlerin sınıf içindeki tüm uygulamalarını etkilediği açıktır. Günay Bilaloğlu, Eti, Aktaş Arnas (2022) tarafından gözlem ve görüşme yoluyla yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri olmadığı için oyun zamanı yapmadıkları bulunmuştur. Eğitim ortamından kaynaklanan problemler öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimi uygulamalarını zorlaştırmaktadır. Ancak eğitim programının uygulayıcılarından olan öğretmen ve çocukların eğitim ortamının değiştirilmesi ve zenginleştirilmesinde sorumluluk ve inisiyatif almalarının; yaşadıkları bu sorunun çözülmesinde kilit noktada oldukları düşünülmektedir.

Öğretmenlerin çoğunun çocuk merkezli eğitimle ilgili desteğe ihtiyaç duydukları bulunmuştur (Tablo 10). Aysu ve Aral (2016)'ın çalışmasında da okul öncesi öğretmenlerin program ve uygulama konusunda desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin en çok eğitim desteğine ihtiyaç duydukları(Tablo 10) ve öğretmenlerin tamamına yakınının çocuk merkezli eğitimle ilgili verilecek eğitime katılmak istedikleri (Tablo 11) görülmüştür. Öğretmenlerin eğitime katılmak istemelerinin hizmet içi eğitimlerin yararlı olduğunu düşünmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce aldığı eğitim bazen yeterli olmamakta, gelişen ve değişen hayat şartları öğretmenleri mesleklerini sürdürürken de eğitime yöneltmektedir. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin gereksinimlerine dayalı olarak çeşitli konularda ve çeşitli yöntemlerle gerçekleştirildiğinde etkili olur. Gültekin ve

Çubukçu(2008) tarafından ilköğretim okulu öğretmenleri ile yapılan çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, gerek kurumsal gerekse bireysel bakımdan kendilerine katkı getiren bir etkinlik olarak gördükleri bulunmuştur. Öğretmenlerin kendilerini yenileyebilmeleri, görevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri ve bunun sonucunda eğitimin daha nitelikli bir hale gelebilmesi için öğretmenlere sürekli olarak eğitim desteğinin verilmesini gerektirmektedir (Seferoğlu, 2004). Eğitim programlarını etkin bir biçimde uygulamada anahtar rolü üstlenen öğretmenlerin sınıf içerisinde yalnızca hizmet öncesinde almış oldukları eğitimle verimli bir şekilde uygulama yapmalarını beklemek mümkün değildir (Karadağ, 2015). Bu çalışmada da öğretmenlerin kendilerini yenileyebilmek ve geliştirmek amacıyla eğitimlere katılmak istedikleri söylenebilir.

Hizmet içi eğitim programlarının başarılı bir biçimde uygulanabilmesi; öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri ve görüşlerinin alınmasına bağlıdır (Gökdere & Küçük, 2003). Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin kendilerine verilecek eğitimlerden önce görüşlerinin alınmasını istedikleri bulunmuştur (Akçadağ, 2012; Günbayı & Taşdöğen, 2012; Karadağ, 2015; Yalın, 2001). Nouri, Dehaghi ve Abbasi (2021) tarafından eylem araştırması yöntemiyle okul öncesi öğretmenleri için hazırlanan hizmet içi eğitim programında öğretmenlerin aktif katılımcılar olarak görülmesi ve eğitimin onların ihtiyaçlarına ve isteklerine göre ayarlanmasının önemli vurgulanmıştır. Bu çalışmada da Çocuk Merkezli Uygulamalar için Destek Programı oluşturulmadan önce öğretmenlerin görüşleri alınmış ve eğitim programı bu doğrultuda oluşturulmuştur. Çalışma grubu II'deki 22 öğretmen ile Görüşme Formu-2 aracılığıyla yapılan görüşmelerde öğretmenlerin nasıl bir eğitime ihtiyaç duydukları ve eğitim programında hangi konuların yer almasını istedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin nasıl bir eğitime ihtiyaç duyduklarına yönelik görüşleri incelendiğinde; eğitimin teoriden çok uygulamalı, sınıfın/okulun şartlarına uygun, uzun süreli, etkileşimli, eğlenceli, çocukların olduğu bir ortamda olmasını, uygulamalarda öğretmene rehberlik edilmesini ve tecrübeli bir eğitimci tarafından yapılmasını istedikleri görülmektedir (Tablo 12). Çocuk Merkezli Uygulamalar için Destek Programının tüm bu özellikleri taşıdığı söylenebilir. Programın uygulamalı olmasına özen gösterilmiştir ve 5. haftadan itibaren öğretmenler çocuk merkezli eğitim uygulamalarına başlamıştır. Öğretmenler çocukları gözlemlemiş, çocukların ilgi ve gereksinimlerine göre çocuklarla beraber planlamalar yapmış, çocukların kendi planlamalarını yapmalarına destek olmuş, çocukların fikirlerini alarak öğrenme merkezlerini düzenlemişlerdir. Araştırmacı tüm bu süreçlerde öğretmenlere rehberlik etmiş, uygulamalar sırasında sınıflarda bulunarak

öğretmenlere geri bildirimde bulunmuştur. Eğitim programı 12 hafta boyunca aktif olarak devam etmiştir. Ancak program oluşturulmadan önce yapılan ön görüşmeler, program uygulanmadan önce yapılan gözlemler ve program sonrasında yapılan son görüşmeler, son gözlemler ve izleme gözlemleri de bu süreye dahil edildiğinde 1,5 yılı aşan bir süre boyunca öğretmenler ve araştırmacının etkileşiminin devam ettiği söylenebilir. Çünkü bu süreçte araştırmacı sık sık okulda bulunmuş, öğretmenlerin destek istedikleri noktalarda ya da kendi gözlemlendiği noktalarla ilgili öğretmenlere destek olmaya çalışmıştır. Okulda bulunmadığı sürelerde de öğretmenlerin telefonla sorduğu sorularla ilgili kendilerine yardım etmeye devam etmiştir. Bu açıdan programın uzun süreli olduğunu söylenebilir. Eğitim programında oyun ve dramının kullanılmasının, sunumlarda karikatürlere yer verilmesinin programı eğlenceli hale getirdiği; soru-cevap ve beyin fırtınası tekniklerinin kullanılmasının da programın etkileşimli olmasına katkı sağladığı söylenebilir. Toran ve Yağan Güder (2020) tarafından yapılan çalışmada bu çalışmaya benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerin kendilerine verilecek hizmet içi eğitimlerin kısa süreli olduğunda faydalı olmadığını ifade ederek, uzun süreli eğitimler önerdikleri; eğitimcilerin nitelikli olmasını ve kendilerini aktif olarak eğitimlere dahil etmelerini istediklerini belirttikleri bulunmuştur. Göle ve Temel(2015) hizmet içi eğitimlerin kuramsal olmasının, uygulamalı olarak etkin bir şekilde yapılmamasının eğitimlerin amacına ulaşmasını engellediğini ifade etmiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin yarısından çoğunun eğitimin teoriden çok uygulamalı olmasını istedikleri bulunmuştur. Farklı branşlardaki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda da (Akçadağ, 2012; Gökdere & Çepni, 2005; Günbayı & Taşdöğen, 2012; Karadağ, 2015, Özen, 2006; Sarıgöz, 2011; Yalın, 2001) öğretmenlerin eğitimlerin uygulamalı olmasını istedikleri bulunmuştur. Hizmet içi eğitimlerde olduğu gibi hizmet öncesi eğitimlerde de daha fazla uygulamalı yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Bartan (2019)'ın çalışmasında da okul öncesi öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde daha fazla uygulamaya yer verilmesini istedikleri bulunmuştur. Yapılan diğer çalışmalarda bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde hizmet içi eğitimlerde eğitim verecek kişilerin alanında uzman, akademik açıdan yeterli ve deneyimli olmasını gerektiği belirtilmiştir (Akçadağ, 2012; Gül & Aslan; 2009; Günbayı ve Taşdöğen, 2012; Karadağ, 2015, Sarıgöz; 2011; Yalın, 2001).

Öğretmenlerin eğitim ihtiyacının saptanması, katılımcıların yoğun biçimde belirledikleri konulardan hareket edilerek eğitim programlarının hazırlanması önemlidir (Fındıkçı, 2006). Bu çalışmada da Çocuk Merkezli Uygulamalar için Destek Programı

oluşturulmadan önce öğretmenlerin programda yer almasını istedikleri konular sorulmuş ve program bu doğrultuda oluşturulmuştur. Öğretmenlerin en çok çocuk merkezli eğitimle ilgili tüm konularda eğitim almak istediklerini belirttikleri; bazı öğretmenlerin ise çocuk merkezli eğitimle ilişkili olmayan konular önerdiği bulunmuştur (Tablo 13). Ayrıca öğretmenler eğitim ortamını çocuk merkezli düzenleme, çocuk merkezli uygulama örnekleri, farklı yaklaşımlar, davranış bozuklukları, çocukla iletişim, çocuğu tanıma ve değerlendirme konularını önermişlerdir. Öğretmenlerin önerdikleri konulardan çocuk merkezli eğitimle ilişkili olanların tamamına eğitim programında yer verilmeye çalışılmıştır. Eğitim ortamı öğretmenlerle ve çocuklarla beraber düzenlenmiş, Türkiye’de ve dünyada uygulanan çocuk merkezli uygulama örnekleri videolar ve görseller aracılığıyla programa dahil edilmiş, farklı yaklaşımlarda yer alan tüm unsurlar uygulamalı ve kuramsal olarak programda yer almıştır. Çocuk merkezli planlama, uygulama ve değerlendirmelerin nasıl yapılacağına eğitim programında yer verilmiş ve araştırmacı öğretmenlere bu uygulamalar sırasında ihtiyaç duydukları noktalarda rehberlik etmiştir. Çocukları tanıma ve değerlendirmeye yönelik öğretmenlerin sınıflarında uygulamalar yapmalarına, çocukları gözlemlmelerine ve bu gözlem sonuçlarına yönelik planlar yapmalarına destek olunmuştur. Öğretmenlere eğitim programı uygulandığı süreç boyunca yaşadıkları sorunlara yönelik önerilerde bulunulmuş ve bunlara yönelik bazı kaynaklar öğretmenlerle paylaşılmıştır. İlgili alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli eğitimle ilgili hangi konularda desteğe ihtiyaç duyduğunu belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin hangi konularda hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduğunu ortaya koyan çalışmalar olduğu görülmüştür. Temel, Ersoy, Tezel Şahin, Avcı ve Turla (1999), tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun dramatik etkinlikleri planlama ve uygulama, fen ve doğa etkinliklerini planlama ve uygulama, yeni anaokulu programını uygulama, özel gereksinimli çocuklarla çalışma, okul öncesi eğitimde yeni yaklaşımlar ve teknolojiler konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Uşun ve Cömert (2003)’in çalışmasında, okulöncesi öğretmenlerinin en çok çocuk ruh sağlığı; yaratıcı etkinlikler ve okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan planlar konularında hizmet içi eğitimlere katılmak istedikleri bulunmuştur. Uçar, Başar ve Hamarat (2007)’in yaptığı araştırmada ilköğretim öğretmenlerin “öğretimde yeni yaklaşımlar”, “yeni ilköğretim programı” ve “yapılandırmacı anlayışa dönük öğretim yöntem ve teknikleri” konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları görülmektedir. Gültekin ve Çubukçu(2008) da çalışmalarında ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin tüm alanlarda eğitim gereksinimi olduğu ortaya

konmuştur. Bağ ve eviker (2017)'in çalışmasında okul müdürlerinin, okul öncesi öğretmenlerin iletişim, drama, sınıf yönetimi ve ocuk gelişimi alanlarında hizmet içi eğitim almaları gerektiğini düşündükleri ortaya konulmuştur. Bu çalışmaların bazılarında bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde öğretmenlerin okul öncesi eğitimde yeni yaklaşımlar, yapılandırmacı yaklaşımlar, etkinlikleri planlama gibi konularda eğitim almak istedikleri görülmüştür.

ocuk Merkezli Uygulamalar için ğretmen Destek Programının ğretmenlerin ocuk merkezli uygulamalarına etkisini belirlemek amacıyla program öncesi ve sonrasında ocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu aracılığıyla yapılan gözlemlerin analiz edilmesi sonucunda ocuk Merkezli Eğitim Gözlem Formu'nda yer alan tüm kategorilerdeki son ölümler ve izleme ölümlerinin n ölümlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu ocuk Merkezli Uygulamalar için ğretmen Destek Eğitim Programı'nın etkili olduğunu göstermektedir. İzleme lmleri de programın etkisinin devam ettiğini göstermektedir. Program öncesinde ve sonrasında gözlem yoluyla analiz edilen bulgular ile görüşme yoluyla analiz edilen bulguların birbirlerini destekler nitelikte oldukları görülmüştür.

Eğitim ncesi ve sonrasında yapılan ölümlerde, ocuk Merkezli Uygulamalar için ğretmen Destek Eğitim Programı'nın ocuk merkezli eğitim gözlem formu “ocukların ihtiyaçları, bağımsızlıkları ve ocuk katılımı” kategorisine etkisinin anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 15). Çocuklar kendi öğrenmesini gerçekleştirecek beceri ve güce sahip olduğundan yapmak istediklerini yapma konusunda inisiyatif kullanmalıdırlar (Howes, 1974; Kohl, 1969). Çocukları doğduğu andan itibaren tüm özellikleri ile kabul eden ve onu kabullenen yetişkinler çocukları değiştirme ve dönüştürme çabasında olmazlar (Koçer, 2012). ocuk merkezli eğitimin temelinde de çocuğun kendi öğrenmesi üzerinde söz sahibi olduğu, öğrenme konusunda kendi yöntemlerini bulduğu görüşü hakimdir (Du, 2012). Eğitim ortamlarında çocuğun görüşlerini özgürce ifade edebilmesi, görüşlerinin ciddiye alınması ve çocuğun kendini doğrudan etkileyen karar alma süreçlerine katılabilmesi, temel bir hak olduğu gibi aynı zamanda eğitim süreçlerini ve ortamlarını olumlu yönde dönüştüren bir süreçtir. ocuk katılımının anlamlı biçimde yaşama geçebildiği okullarda, gerek çocukların öğrenme ve gelişim düzeylerinde, gerekse okul ve sınıf düzeyinde olumlu sonuçlar gözlemlenir. ocuk Haklarına dair Sözleşmenin 12. Maddesinde ocuk katılımına yönelik şu ifade yer alır: “Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe

ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanır.” Çocuk katılımı, çocukların görüşlerini serbestçe ifade etmeleri, bu görüşlerin ciddiye alınması ve tüm çocukların kendilerini ilgilendiren karar alma süreçlerinde etkin rol almaları olarak tanımlanabilir (Tüzün & Sarıışık, 2015). Bu araştırmada da programın çocuk katılımını arttırdığı, çocukların daha bağımsız olmasına ve öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarına daha duyarlı olmasına katkı sağlandığı söylenebilir. Eğitim programının içeriğinde, çocuk merkezli eğitimde çocuk kavramı, çocuk hakları, çocuk katılımı konularına, bu konularla ilgili videolara, görsel materyallere ve uygulamalı çalışmalara yer verilmiştir. Eğitim programının ilk oturumunda öğretmenlere çocuk kavramı anlatılmadan önce zihinlerindeki çocuk kavramını belirlemeye yönelik bir çalışma yapılmış, oturum tamamlandıktan da sahip oldukları çocuk kavramını sorgulamalarına destek olunmuştur. Çocuk haklarının anlatıldığı bir video izlendikten sonra önceden hazırlanmış olan katılım merdiveninin büyük bir görsel oyun materyali olarak kullanılarak öğretmenlerin örnek uygulamalarını anlatmaları istenmiş, bu uygulamanın katılım merdiveninin neresinde yer aldığını buldukları bir oyun oynanmıştır. Sonraki oturumlarda da örnek durumlar anlatılırken ya da çocuk merkezli uygulamalar yapılırken çocuk kavramı, çocuğun katılım hakkı vurgulanmış, tüm eğitim sürecinde çocuğun bağımsız hareket edebileceği ve kendi öğrenmesini gerçekleştirebileceği potansiyeli taşıdığı düşüncesi göz önünde bulundurularak hareket edilmiştir. Bundan dolayı programın etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmacının desteği ile eğitim ortamının çocukların malzemelere ulaşabileceği şekilde düzenlenmesinin ve çocuklarla beraber öğrenme merkezlerinin oluşturulmasının da çocukların bağımsız olmasına ve çocuk katılımının artmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Eğitim öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerde, Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı'nın çocuk merkezli eğitim gözlem formu “öğretmenin rolü” kategorisine etkisinin anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 17). Çocuk merkezli eğitimde öğretmen, artık klasik bilgi aktarıcı rolünden uzaklaşmakta; çocuğun merakını güdüleyen, ona öğrenme sürecini keşfetmesinde yol gösteren bir karaktere bürünmektedir (Sarpkaya & Yılmaz, 2021). Çocuk merkezli eğitimi benimseyen öğretmenler çocuk gelişimi konusunda bilgili, çocukları tüm gelişim alanlarında destekleyen, çocukları dikkatle dinleyen, çocukların düşüncelerini genişletmek için sorular soran, öğrenme ortamları tasarlayan, çocukların yetenek ilgi ve ihtiyaçlarına göre çeşitli deneyimler sunan, çocukların kendi deneyimleriyle öğrenmelerini teşvik eden bir roledir

(Moyer, 2001). Çocukları sınırlandırmanın ve gereksiz müdahalede bulunmanın çocukların doğal gelişimlerine engel olacağı (Morrison, 2011) bilincinde hareket ederler. Eğitim programının öğretmenlerin çocuk merkezli öğretmen rollerini benimsemesine katkı sağladığı söylenebilir.

Eğitim öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerde, Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı'nın çocuk merkezli eğitim gözlem formu "eğitim ortamının düzenlenmesi" kategorisine etkisinin anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 19). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı çocuk merkezli olmalıdır (Alabay, 2018). Çocuklara sunulan eğitim ortamları, benimsenen eğitim felsefesi ile bağlantılı olarak tasarlanmalıdır (Balcı, 2002). Çocuk merkezli felsefeye dayanan eğitim ortamları, çocuğun yaşına, gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren ortamlardır. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim ortamlarının düzenlenmesi çocukların gelişimlerini, davranışlarını, birbirleri ve yetişkinlerle olan iletişimlerini etkilemektedir (Bika, 1996). Çocukların bağımsız hareket edebilecekleri ortamların yaratılması, çocukların materyallere rahatlıkla ulaşabilmeleri, tüm materyallerin belli yerlerinin olması, materyallerin rahatlıkla bulunup kullanılmasını sağlayan bir eğitim ortamı çocukların planlama ve uygulama yapabilmelerini kolaylaştırır (Kalemci, 1995). Yapılan çalışmalarda okul öncesi eğitim kurumlarındaki fiziksel ortamın, materyallerin, öğrenme merkezlerinin yeterli düzeyde olmadığı, okullarda eğitim ortamlarının iyileştirilmesi, materyallerin zenginleştirilmesi gerektiği ortaya konmuştur (Arslan Karaküçük, 2008; Baran, Yılmaz & Yıldırım, 2007; Güleş, 2013; Kalemci, 1995; Kandır & Çaltık, 2006; Solak, 2007; Yıldız & Perihanoğlu, 2004). Okul öncesi eğitim ortamları çevresel uyaranlar açısından ne kadar zengin olursa; fiziksel ortam ne kadar nitelikli olursa çocuk o oranda gelişim sağlayacaktır (Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2016). Öğretmenin sınıfı düzenlemede önemli bir rolünün olduğu (Henniger, 2005) göz önünde bulundurulduğunda eğitim ortamlarının geliştirilmesi konusunda öğretmenlerin desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Bu çalışmada da eğitim programının içeriğinde çocuk merkezli eğitim ortamının özelliklerine yer verilmesi, çocuklar ve öğretmenlerin bir araya gelerek sınıflarında yapılacak düzenlemeleri belirlemeleri, araştırmacının dahil olarak da sınıfların düzenlenmesi, öğrenme merkezlerinin oluşturulması, sınıftaki materyallerin çeşitlendirilmesi; eğitim ortamının niteliğinin artmasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Eğitim öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerde, Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı'nın çocuk merkezli eğitim gözlem formu "ilişkiler ve

çocukla iletişim” kategorisine etkisinin anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 20). Çocuk merkezli eğitimde çocukların sevilme, saygı görme duygusunu ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir sınıf atmosferi oluşturulması gerekmektedir (Linh, 2021). Öğretmenlerle çocuklar arasında olumlu ilişkiler kurulması çocukların gelişimi, kişisel sorumluluk duygusu, kendi kendini düzenleme kapasitelerini geliştirmek için, başkalarıyla yapıcı etkileşimleri ve akademik becerileri için oldukça önemlidir. Öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkilerinde onları karşılıksız olarak sevdiğini, onlara değer verdiğini, her zaman her durumda yanlarında olacağını göstermeleri gerekir. Kendilerini değerli hisseden çocuklar güvende olduklarını hissederler, fiziksel olarak gelişirler, başkalarıyla iyi geçinirler, iyi öğrenirler ve kendilerini bir topluluğun parçası olarak görürler. Çocuklarla olumlu ilişkiler kurmak ve olumlu bir sınıf atmosferi yaratmak için öğretmenlerin çocukların korkma, incinme gibi olumsuz duygularına karşı duyarlı olmaları; sınıfta tehdit, alay, çocuğu oturmaya zorlama gibi psikolojik ve sözlü tacize kesinlikle yer vermemeleri gerekir (NAEYC, 2022). Bu araştırmada da eğitim programının içeriğinde çocukların duygusal gereksinimleri ve çocukla iletişim konularına yer verilmiştir. Öğretmenlerin çocukları birey olarak görerek onlarla iletişim kurarken saygılı ve sıcak davranmasının, çocukların gereksinimlerine duyarlı olarak olumlu ilişkiler kurmasının öğretmen ile çocuk arasındaki olumlu iletişimin artmasına ve olumlu bir sınıf atmosferi yaratılmasına etkisi vurgulanmıştır. Bundan dolayı eğitim programının etkili olduğu söylenebilir.

Eğitim öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerde, Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı’nın çocuk merkezli eğitim gözlem formu “davranış yönetimi” kategorisine etkisinin anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 22). Eğitim alanındaki gelişmelere bağlı olarak sınıf yönetiminde kullanılan modeller de öğretmen merkezlienden çocuk merkezliye, baskıcı yaklaşımdan demokratik yaklaşıma doğru bir değişim göstermiştir(Yeşilay Daşiran, 2013). Denizel Güven ve Cevher (2005) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmenlerin çoğunun öğrenci merkezli yönetim anlayışını benimsediği saptanmıştır. Ancak ilgili alanyazındaki çalışmaların çoğunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve problem davranışlar ile başa çıkmada yeterli donanıma sahip olmadıkları, ödül- ceza gibi geleneksel ve olumsuz sınıf yönetim stratejileri kullandıkları bulunmuştur(Akar, Tantekin Erden, Tor & Şahin, 2010; Durmuşoğlu Saltalı & Arslan, 2013; Güder, Alabay & Güner, 2018; Ocak Karabay

& Şahin Ası, 2015; Öztürk & Gangal, 2016; Uysal, Akbaba Altun & Akgün, 2010). Çocuk merkezli eğitimde ödül ve ceza gibi uygulamalara yer verilmez, çocuklara rekabetçi olmayan dayanışmaya dayalı ilişkiler ağı içerisinde eğitim verilir (Erdal Erkıılıç, 2019). Çocukların çocuk merkezli eğitimde güdülenmeleri daha kolaydır çünkü dışarıdan gelen bir ödül sistemine gerek duyulmaksızın içsel güdülenme ön planda tutulur. Önemli olan çocukların potansiyel ilgi alanları ve bireysel farklılıklarına göre öğrenmesidir (Hunkins, 1980). Nakamichi, Takahashi, Sunagami & Iwata (2022) tarafından yapılan çalışmada çocuk merkezli öğretmenlik tutumlarının, çocukların sosyo-duygusal gelişiminde hayati bir rol oynadığı ve çocukların problem davranışlarının azalmasına katkıda bulunduğu ortaya konulmuştur. Eğitim programının içeriğinde davranış yönetimi ve çocuk merkezli eğitimde içsel motivasyonun önemine değilmiş, çocukların problem yaşadığında problemi kendi çözmesine fırsat verilmesi gerektiği vurgulanmış, ödül/övgü ve ceza yerine kullanılması gereken stratejilere yer verilmiştir. Öğretmenlere; ödül ve övgünün içsel motivasyonu yok ettiğini örneklerle anlatan ve ödül/övgü yerine neler kullanılabileceğini açıklayan bir kitap önerilmiş ve kitapta yer alan bazı örnek durumlar öğretmenlerle beraber tartışılmıştır. Bundan dolayı eğitim programının öğretmenlerin davranış yönetiminde çocuk merkezli yaklaşımları benimsemesinde etkili olduğu, öğretmenlerin çocukların içsel motivasyonla öğrendiklerinin farkına vararak ödül/övgü ve ceza uygulamalarından kaçındıkları; sınıf kurallarını çocuklarla beraber oluşturdukları ve problem yaşandığında problemi çocukların kendilerinin çözmesine fırsat verdikleri söylenebilir.

Eğitim öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerde, Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı'nın çocuk merkezli eğitim gözlem formu "etkinliklerin planlanması ve uygulanması" kategorisine etkisinin anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 24). Çocuk merkezli eğitim; çocuğun rolünü öğretme ve öğrenmenin merkezinde kabul eder. Öğrenmenin en iyi, çocuğun kendi öğrenmesi üzerinde söz hakkı olduğu ve öğrenmesinin sorumluluğunu hissettiğinde gerçekleştiği savunulur (Fung, 2015). Çocuk merkezli eğitimde önceden belirlenen hedefler kavramı reddedilmekte ve öğrencinin amaçları öğrenme sürecini yönetmek için kullanılmaktadır. Amaçlar öğretmen ve öğrenci arasındaki işbirliğine dayalı planlama sonucu gelişebilir. Tüm çocuklar için programa ait önceden belirlenmiş çıktılar bulunmamaktadır (Mac Donald Ross, 1973). Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin çocuk merkezli uygulamalar yapmaya çalışsalar bile yapamadıkları, çocukların öğrenmesi üzerindeki kontrolü bırakamadıkları müfredatı

yönettiklerinde ve çocukların öğrenmesini şekillendirdiklerinde kendilerini güvende hissettikleri bulunmuştur (Fung, 2007; Fung & Cheng, 2011; Li, 2003, 2004).

Bu çalışmada da eğitim programının içeriğinde çocuk merkezli planlama ve uygulamaların nasıl yapılacağı anlatılmış, çocukların ilgi ve meraklarının belirlenmesinin çocuk merkezli eğitimdeki önemi vurgulanmış, öğretmenlerin çocuklarla beraber planlama ve uygulamalar yapmalarına destek olunmuştur. Programda; çocukların başlattıkları etkinlik örneklerine yer verilmiş, çocukların sınıfta kendi planlamalarını nasıl yapacakları anlatılmıştır. Öğretmenlerden çocukların sınıfta kendi planlamalarını yapmalarını ve bunları uygulamalarını sağlamaları istenmiştir ve araştırmacı bu süreçte öğretmenlerin sınıflarında bulunarak ihtiyaç duymaları halinde rehberlik etmiştir. Öğretmenler çocukları gözlemlemiş ve bu gözlemlere dayanarak bireysel ve küçük grup etkinlikleri planlamıştır, öğretmenler bu etkinlikleri planladıktan sonra ilgili oturumda planlar incelenmiştir ve sınıfta etkinliklerin uygulanması süreçlerinde araştırmacı öğretmenlere destek olmuştur. Bundan dolayı öğretmenlerin çocuk merkezli planlamalar ve uygulamalar yapma konusunda farkındalıklarının arttığı; çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, çocuklara sorarak ve çocukların başlattıkları etkinliklere yer vererek planlama ve uygulama yapmaya başladıkları söylenebilir. Ayrıca araştırmacının; okulda bulunamadığı zamanlarda da çocuk merkezli planlama ve uygulamalar yaparken öğretmenlere desteğe ihtiyaç duydukları durumlarda telefonda sorularını yanıtlayarak destek olmasının ve programın uygulandığı günler dışında da ihtiyaç olması halinde okula gitmesinin programın etkililiğine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Eğitim öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerde, Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı'nın çocuk merkezli eğitim gözlem formu "aile katılımı" kategorisine etkisinin anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 25). Aile katılımı, ailelerin kendilerinin ve çocuklarının gelişimini desteklemek için eğitim programına katılması sürecidir (Tezel Şahin & Ünver, 2005). Çocuk merkezli eğitimin desteklenmesinde de ebeveynler için farkındalık yaratmaya çalışılmalıdır. Çocuk merkezli eğitimin uygulanabilmesi için aileler; çocukların bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına saygı duymaları, her çocuğun farklı şekillerde öğrendiği konularında bilinçlendirilmelidir. Çocukları tanımak ve eğitimde devamlılığı sağlamak için ailelerle işbirliği yapılmalıdır (Linh, 2021). Aile katılım çalışmalarında ailelerin çocuklarının gelişimi desteklemesi için bir program kapsamında ailelere eğitim sunulması ve okuldaki eğitimle evdeki eğitimin benzer hale getirilmesi amaçlanmaktadır (Tezel Şahin & Turla, 2003). Çocuk merkezli

eğitimle ilgili ailelere destek verilmesi evde de eğitimin devamlılığını sağlayacaktır. Linh (2021) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli bir eğitim ortamı oluşturmada nelere ihtiyaç duyduklarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada öğretmenlerin ailelerin okul faaliyetlerine katılmasına fırsatlar yaratmasına en az puanı verdikleri görölmüştür. Bu çalışmada ise eğitim programının öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimde aile katılımını önemini kavramalarına katkı sağladığı ve öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimle ilgili aile katılım çalışmalarına yer verdikleri söylenebilir. Eğitim programında; çocuk merkezli eğitimde aile katılımının önemi vurgulanmış, farklı aile katılım çalışmalarına yönelik bilgilere yer verilmiştir. Öğretmenler, araştırmacının rehberliğinde; çocuk merkezli eğitim hakkında aileleri bilgilendirmek amacıyla eğitim panoları ve broşürler hazırlamışlardır. Bundan dolayı programın etkili olduğu söylenebilir.

Ancak program öncesinde öğretmenlerin ailelerin genel olarak sınıfa gelerek etkinlik yapmasını belirttikleri görölmüşken; program sonrasında ise yapılan aile katılım çalışmalarında çeşitlilik göröldüğu, özellikle bireysel görüşmeler, ailelerle okul dışı etkinlikler yapıldığı ve bir öğretmenin ailelere yönelik aile eğitim planlayıp uyguladığı görölmüştür. Program sonrasında öğretmenlerin aile katılım çalışmaları konusunda uygulamalarının geliştii söylenebilir.

Eğitim öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerde, Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Eğitim Programı'nın çocuk merkezli eğitim gözlem formu değerlendirme kategorisine etkisinin anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 26). Değerlendirme; çocuklar, sınıf, öğretmen ve eğitim programı ile ilgili bilgilerin toplanması, sentezlenmesi ve yorumlanmasıdır(Bencik Kangal, 2018). Değerlendirme sonuçları, deneyimlerin planlanmasına ve uygulanmasına, çocuğun ailesi ile iletişim kurmaya, programın etkililiğini görmeye ve geliştirmeye yönelik bilgiler sağlamak için kullanılır (NAEYC, 2022). Değerlendirme sürecinin içinde çocuklar her zaman yer almalıdır. Çocuğun kendini değerlendirmesi, kendini yönetebilmesi için bir adımdır ve bağımsız davranabilmenin temelidir (Mills, 1994; Tuğrul, 2003). Eğitimin amacı, öğrencilerin öğrenmeyi sürdüren insanlara dönüşmesidir ve kendini değerlendirme öğrenmeyi sürdürmenin özüdür (Mills, 1994). Eğitim programının başarısı çocuğu iyi değerlendirmiş olmaya dayanmaktadır. Öğretmen çocukları her yönü ile bütüncül bir şekilde değerlendirerek, eğitim sürecinin başarılı yönlerini ve eksiklerini tespit ederek başarılı olabileceği uygulamaları ve etkili programı sınıfa taşıyabilir (Deniz Kan, 2007). Bu çalışmada eğitim programının içeriğinde çocukları tanıma ve değerlendirme

tekniklerine yer verilmiş, öğretmenlerin bu teknikleri sınıflarında kullanmalarını sağlamaya yönelik uygulamalı çalışmalar yapılmıştır. Çocukları tanımanın çocuk merkezli eğitimin uygulanmasındaki önemi vurgulanarak öğretmenlerden sınıflarındaki üç çocuğu farklı zamanlarda gözlemlemesi ve farklı değerlendirme teknikleri kullanarak tanıması istenmiştir. Bu süreçte de araştırmacı öğretmenlere ihtiyaç duyması halinde destek olmuştur. Bundan dolayı eğitim programıyla çocukların değerlendirme sürecine dahil edilmesine ve öğretmenlerin değerlendirmede kullandıkları yöntemlerin çeşitlenmesine katkı sağlandığı söylenebilir.

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesi ve sonrasında programa katılan 8 öğretmenin çocuk merkezli uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, program öncesinde planlama yaparken öğretmenlerin en çok hafta içerisinde yapılmasını planladıkları ve yer vermek istedikleri konulara dikkat ettikleri ve hiçbir öğretmenin planlama sürecine çocuğu dahil etmediği görülmüştür (Tablo 27). Okul öncesi eğitim programlarının temel özelliklerinden biri çocuk merkezli olmasıdır. Bu özelliğe ilişkin açıklamada öğretmenlerin, öğrenme sürecinde çocukların plan yapmalarına olanak tanımaları gerektiği vurgulanmaktadır. Programın diğer bir temel özelliği temaların/konuların amaç değil araç olmasıdır. Programda konu veya tema merkezli eğitimin söz konusu olmadığı belirtilmesine rağmen öğretmenlerin konu merkezli çalışmalarının, çocuk merkezli planlamaların önemine değinilmesine rağmen planlamaya çocukları dahil etmemelerinin okul öncesi eğitim programının özelliklerini tam anlamıyla benimsemediklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Kılıç, Ünsal ve Yorulmaz (2020)'in çalışmasında çocuklara öğretmenlerinin onlara sunduğu etkinlikler dışında gün içerisinde başka etkinlik yapmak isteyip istemedikleri sorulduğunda çocukların yarıdan fazlası başka etkinlikler yapmak istediklerini belirtmelerinin; kendilerine ve öğrenme stillerine hitap etmeyen etkinliklerle çok fazla karşılaşmalarından kaynaklı olabileceği gibi şeklinde yorumlanmıştır. Göl Güven (2009)'in çalışmasında çoğunlukla öğretmenlerin önceden belirledikleri ve yapılandırılmış etkinlikler planlandığı bulunmuştur. Program öncesinde öğretmenlerin planlamaya yönelik görüşlerinin bu araştırmaların bulgularıyla desteklendiği söylenebilir.

NAEYC (2022) küçük çocuklara plan ve seçim yapma imkânı verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Yapılan çalışmalarla plan yapma fırsatı verilen çocukların, dil ve okuryazarlık derecesi, sosyal beceriler, zihinsel gelişim ve genel gelişimleri bakımından daha yüksek puanlar aldıkları ortaya konulmuştur (Epstein, 1993; Sylva 1992). Bu

araştırmada da program sonrasında öğretmenlerin çocukların fikirlerine yer vererek beraber planlamaya dikkat etmeleri; çocukların planlama süreçlerine dahil etmeye başlandığının ve programın etkili olduğunun bir göstergesi olarak görülebilir.

Program öncesinde öğretmenler -çocuk merkezli eğitimde önemli unsurlardan olan çocukların yaş ve gelişim özelliklerine, hazır bulunuşluklarına ve bireysel özelliklerine dikkat ettiklerini vurgularken program sonrasında ise öğretmenlerin bu özelliklere değinmemiş olmaları ilk bakışta dikkat çekici görünebilir. Ancak program sonrasında öğretmenlerin çoğunun çocukların kendi planlamalarını yaptıklarını ifade etmesi; öğretmenlerin çocuğun yaşına, gelişimine, bireysel özelliklerine göre değil, çocuğun zaten kendi özelliklerine göre planlama yaptığını göstermektedir. Bu bulgu uygulanan eğitim programının çocuk merkezli planlamada oldukça etkili olduğunun bir kanıtıdır. Çocuklarla ilgili kararlar onlarla birlikte değil onlar adına alındığında çocuk katılımın söz konusu olmadığı ve bu koşullarda çocukların söz söyleme haklarının olduğunun bile farkında olmadıkları ifade edilmektedir (Koran, 2014). Program sonrasında öğretmenlerin çocuk adına değil çocukla beraber planlama yaparak çocuk katılımını arttırdığı söylenebilir.

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde öğretmenlerin uygulamada en çok ortamın tehlikeli olmamasına dikkat ettikleri görülmektedir (Tablo 28). Okul öncesi eğitim sınıflarında gerekli güvenlik önlemlerinin alınması, mobilyaların keskin köşeleri, çakılmış çivileri gibi tehlike yaratacak durumlar gözden geçirilmesi, sabitlenmesi gereken mobilyalar sabitlenerek ortamın güvenli hale getirilmesi gerekmektedir (Özkubat, 2013). Öğretmenin uygulamalarda ortamın güvenli olmasını sağlaması önemli görülmekle beraber öğretmenlerin çocukların tehlikelerden korunabilecek potansiyelde olduğunu bilerek bu konuda onlara destek olmasının önemli olduğu düşünölmektedir. Çocuk merkezli eğitim yaklaşımlarından olan Montessori yaklaşıımının uygulandığı sınıflarda gerçek cam bardaklar, gerçek ısınabilen ütü, gerçek keskin bıçak kullanılır (Temel, 1994). Bunun yaklaşıımın çocuğu birey olarak görmesinden ve çocuğun potansiyeline olan inanmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Program sonrasında ise öğretmenlerin uygulamada en çok çocukların istekleri, merakları, fikirlerine, çocukların kendi planlarını uygulamalarını ve bunu değerlendirmelerine, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat ettikleri görülmektedir (Tablo 28). Sak (2013)'ın çalışmasında bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde öğretmenlerin çocuk merkezli uygulama yaparken çocukların ihtiyaçlarına, ilgi, istek ve özelliklerine, çocukların özgür olmasına, çocukların karar vermesi gibi noktalara değindikleri bulunmuştur.

Program öncesinde öğretmenler uygulamalarında çocukların kendi planlarını yapmalarına, bunları uygulamalarına ve uygulamalarını değerlendirmelerine dikkat ettiklerini ifade etmezken program sonrasında ifade etmeleri programın etkililiğini göstermektedir. Çocuk merkezli yaklaşımlardan High Scope yaklaşımının temel noktası olan planla- yap- değerlendir süreci etkin öğrenmenin tüm unsurlarını barındırır (Hohmann & Weikart, 2000). Planla-yap-değerlendir rutinlerinde çocuklar, etkin öğrenmeye uygun bir ortamda aktif olarak kendi öğrenmelerini yapılandırır. Öğrenme süreçlerini baştan sona planlayan, uygulayan ve değerlendiren çocuklar, öğrenme sürecinin her anında aktif olarak yer alırlar(Karakurum, 2021). Program sonrasında öğretmenlerin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine çocukların katılmasına önem verdiklerini belirtmeleri; programın çocukların etkin öğrenmelerine de katkı sağladığını düşündürmektedir.

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde; öğretmenlerin çocukların fikirlerini almaya çalıştıklarını ifade ettikleri ancak çocukların fikirlerine tam anlamıyla yer vermedikleri program sonrasında ise çocukların fikirlerine yer verdikleri bulunmuştur(Tablo 29). Program öncesinde öğretmenlerin sınıfta en çok arada çocuklara sorarak kendilerinin karar verdiklerini; program sonrasında ise çocukların karar verdiklerini ifade ettikleri görülmüştür(Tablo 30). Eğitim programının içeriğinde, çocuk hakları, çocuk katılımı konularına, bu konularla ilgili videolara, görsel materyallere ve uygulamalı çalışmalara yer verilmiştir. Sınıfta nelere çocukların, nelere öğretmenin karar verdiğini belirlemeye yönelik bir çalışma kağıdı kullanılarak öğretmenlerin çocukları karar verme süreçlerine ne kadar dahil ettiklerini sorgulamaları sağlanmıştır. Çocukların karar verme süreçlerine nasıl dahil edileceği örnek durumlarla anlatılmış, çocuk katılımı için sınıfta neler yapabileceğine yönelik pratik stratejilere değinilmiştir. Katılım merdiveninin büyük bir görseli hazırlanarak öğretmenlerin örnek uygulamalarını anlatıp bunun katılım merdiveninin neresinde yer aldığını buldukları bir oyun oynanmıştır. Bundan dolayı eğitim programının etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin program öncesinde çocukların fikirlerine yer verme şekillerinin, Roger Hart'ın(2016) katılım merdivenine göre gerçek katılımın olmadığı "Sembolik/görünüşte katılım" basamağında yer aldığı söylenebilir. Program sonrasında ise öğretmenlerin çocukların fikirlerine yer verme şekilleri incelendiğinde, gerçek bir katılım olarak değerlendirilen, yetişkinler tarafından başlatılan ve kararların çocuklarla alındığı/çocukların başlattığı ve çocukların yönettiği basamaklarda olduğu görülmektedir. Okullarda çocuk katılımının görünürde önemsenmekte ancak uygulamaya geçildiğinde çocukların okullarda yönetim süreçlerine etki edecek ve kararları

değiştirecek bir şekilde katılım sağlayamadıkları görülmektedir(Erbay, 2013). Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar(2017)'in çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin çocukların katılım hakkını ihlal ettikleri; çocukların da etkinliklere katılım konusunda zorlanmak istemediklerini ifade ettikleri bulunmuştur. Koçyiğit(2014) tarafından çocukların okul öncesi eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada çocuklar, sınıfta yapılacaklara öğretmenlerin karar verdiğini ve sınıfta yapılacakların kararını vermesi gereken kişinin de öğretmen olması gerektiğini belirtmişlerdir. Koran ve Avcı (2017)'nin çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarındaki katılım anlayışlarının düşük olduğu ve sınıfta karar verme süreçlerinde öğretmenlerin çoğunun kendisini karar verdiğini ifade ettiği bulunmuştur. Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2017)'in çalışmasında çocukların söz hakkına sahip olmak istedikleri ve kararlarının sınıf içi uygulamalar için belirleyici olmasını istedikleri bulunmuştur. Özeloğlu (2019)'un çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun eğitim programının hazırlanmasında ve uygulanmasında çocukların birçok konuda karar verebileceğini ve karar vermeye katılabileceklerini ifade ettikleri halde gözlem bulgularında, çocukların yapacakları çalışmayı seçme, çalışmanın nasıl yapılacağı ve hangi materyallerin kullanılacağı gibi durumlarda karar vermeye dahil edilmediği görülmüştür. Öğretmenlerin program öncesindeki görüşlerinin alan yazındaki bu çalışmaların bulgularıyla benzerlik gösterdiği, program sonrasında ise programın etkisi ile öğretmenlerin görüşlerinin farklılık gösterdiği söylenebilir.

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde öğretmenlerin rollerini en çok anne(sevgi, güven, vicdan) olarak ifade ettikleri bulunmuştur(Tablo 31). Yapılan çalışmalarda öğretmen rollerinin (Ertürk, 2017; Küçükturan & Kocaman, 2017; Özevin & Kaya 2020; Tunç Şahin, Turan & Karadeniz, 2021; Turhan & Yaraş, 2013) sevecen, anne-baba, melek, şefkat gösteren, koruyan-kollayan kişi şeklinde ifade edilmesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Ancak Özpolat (2013) çocuk merkezli eğitim yaklaşımında öğretmenin yaş ve bilgi farkını hiyerarşiye dönüştüren bir abla/ağabey, çocuğunun üzerine titreyen bir ebeveyn rolünde olmadığı görüşündedir. Bu açıdan öğretmenlerin program öncesinde çocuk merkezli olmayan öğretmen rollerine sahip oldukları söylenebilir.

Program sonrasında ise öğretmenlerin kendi rollerini en çok rehber olma olarak ifade ettikleri görülmektedir(Tablo 31). Öğretmen rolünü belirlemeye yönelik çalışmalarda benzer şekilde; yol gösterici, yönlendirici, rehber olma ifadelerine yer verildiği

bulunmuştur (Ertürk, 2017; Koçer, Ünal ve Eskidemir Meral, 2015; Küçükturan ve Kocaman, 2017; Özevin ve Kaya 2020; Saban, 2004; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Çocuk merkezli eğitimde öğretmenlerinin rolü, çocukların ilgi alanları ve gereksinimlerini göz önüne alarak rehberlik yapmaktır (MEB, 2007). Öğretmenin rolünün çocuğa rehberlik etmek olduğu pek çok öğretmen tarafından bilinmekle beraber, rehberlik etme rolünün öğretmenlerin diline yerleşmiş bir ifade olabileceği ve kimi zaman farklı ya da eksik yorumlanabildiği (Eskidemir Meral, 2020) göz önünde bulundurulmalıdır. Rehber olma rolünün; çocuğun özerkliğini kabul ederek; çocukların bağımsız öğrenenler olmalarını sağlayarak çocuğun bilgiye erişimi sürecinde kolaylaştırıcı/yol gösterici olma (Liu & Shao, 2013; Watson, 2001) şeklinde derinleştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çocuk merkezli eğitimde öğretmen, çocuk ile birlikte öğrenme sürecinin bir öznesidir (Sarpkaya & Yılmaz, 2021). Program sonrasında öğretmenlerin, -program öncesinden farklı olarak- çocuk merkezli eğitimle ilişkili öğretmen rollerinden olan; çocuğu kendisiyle eşit gören/beraber öğrenen, müdahale etmeyen ve gözlemci rollerini ifade ettikleri görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda öğretmenlerin en az çocukla birlikte öğrenen, öğrenmenin ortağı olan rollerini ifade ettikleri bulunmuştur (Koçer, Ünal & Eskidemir Meral, 2015; Küçükturan & Kocaman, 2017). Bu çalışmada eğitim programının içeriğinde çocuk merkezli eğitimde öğretmenin rolü, çocuk merkezli eğitim yaklaşımlarından olan High Scope, Montessori, Waldorf, Reggio Emilia eğitim yaklaşımlarında öğretmenin rolüne yer verilmiştir. Öğretmenler öğretmen rolünün anlatıldığı oturumun başında “öğretmen” deyince akıllarına ilk gelenleri küçük kağıtlara yazmışlardır. Yazılanlar öğretmenlerle beraber okunmuş ve öğretmenlerin zihinlerindeki öğretmen algısını tartışmaları ve sorgulamaları sağlanmıştır. Örnek durumlarla öğretmen rolleri anlatılmış, değerlendirme kısmında öğrenilenlerin pekiştirilmesi amacıyla bir masa oyunu oynanmıştır. Öğretmenler zar atarak ilerledikleri oyunda kendilerine çıkan örnek durumları okumuş, örnek durumdaki öğretmen rolünün çocuk merkezli mi öğretmen merkezli mi olduğu belirlemişlerdir. Kendi sınıflarında buna benzer durumların yaşanıp yaşanmadığını söylemiş ve bu durumda ne yaptıklarını anlatmışlardır. Bundan dolayı öğretmenlerin çocuk merkezli öğretmen rollerini kazanmaya başladığı, çocuklara seçenekler sundukları, çocukların kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerine fırsat verdikleri, çocuklara gereksiz müdahalede bulunmadıkları ve çocuklarla beraber öğrenmeye açık olmaya başladıkları söylenebilir.

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde ve sonrasında öğretmenler çocukların problemi çözmesine fırsat verdiklerini eğer çözmezlerse yardım ettiklerini ifade etmekle beraber özellikle program sonrasında öğretmenlerin çocukların problemleri kendilerinin çözmesine fırsat verdikleri görülmüştür (Tablo 32). Çocuk merkezli eğitimde öğretmenler çözümlerin sahibi değil, ortağıdır (Özpolat, 2013). Çocuklar kendi akıl yürütme ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri için cesaretlendirilmelilerdir (Liu & Shao, 2013). Çocuk merkezli yaklaşımlardan olan High Scope yaklaşımında da yetişkinler çocuklar ile olan etkileşimlerinde, çocukları çözülmesi gereken bir problem olarak değil, problem çözücü bireyler olarak görür ve sınıfta yaşanan sorunları bir deneme ve öğrenme fırsatı olarak değerlendirirler (Holt, 2007). Bu çalışmada da programın; öğretmenlerin çocukları problem çözücü bireyler olarak görmesine katkı sağladığı söylenebilir. Bunun eğitim programında; davranış yönetimine yönelik konuların olmasından, tüm oturumlarda çocuğun bir birey olduğunun, kendi öğrenmesini gerçekleştirme ve kendi problemlerini çözme potansiyeline sahip olduğunun vurgulanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıfta yaşanan problemlerle ilgili araştırmacıya danıştığı durumlarda, araştırmacının öğretmenleri çocukların problemleri kendilerinin çözmeleri konusunda teşvik etmeleri de bunda etkili olmuş olabilir.

Araştırmanın en çarpıcı bulgularından biri öğretmenlerin program öncesinde yer verdikleri halde program sonrasında öğretmenlerin tamamına yakınının ödül-ceza ve övgüye yer vermediklerini ifade etmeleridir (Tablo 33-34). Çocuk merkezli eğitimde çocuk kendi öğrenmesinden sorumludur ve çocuğun içsel motivasyonla öğrendiği savunulur. Ödül, ceza ve övgü gibi dış kaynaklı motivasyona yönelik uygulamalara yer verilmez (Erdal Erkilic, 2019; Hunkins, 1980). Ancak program öncesinde öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ödül ceza ve övgüye yer verdikleri görülmüştür. Yapılan çalışmalarda da okul öncesi öğretmenlerinin bu bulguyu destekler şekilde sınıfta disiplini sağlamak için ödül ve cezaya başvurdukları bulunmuştur (Ata ve Karayol, 2019; Denizel Güven & Cevher, 2005; Güzelyurt, Tok, Tümas & Uruğ, 2019; Kutlu Abu & Arslan, 2020; Öztürk & Gangal, 2016; Uysal, Akbaba Altun & Akgün, 2010; Yıldız, Atış Akyol, Ata Doğan & Akman, 2020; Yörük, Tezel Şahin & Eskidemir Meral, 2017; Yumuş & Bayhan, 2017). Program öncesinde bazı öğretmenlerin etkinlikten oyundan ve ödülünden mahrum bırakarak çocukları cezalandırdıkları görülmüştür. Güzelyurt, Tok, Tümas ve Uruğ (2019) ile Uysal, Akbaba Altun ve Akgün (2010)'ün çalışmalarında da okul öncesi öğretmenlerinin etkinliğe

almama/etkinlikten çıkarma, sevdiği bir şeyden mahrum bırakma gibi cezaları kullandıkları bulunmuştur. Ödül ve ceza çocuklar için dış motivasyon kaynağıdır ve kalıcı öğrenmenin önünde bir engeldir (Güzelyurt, Tok, Tümas & Uruğ, 2019). Kohn (2016) ödüllerin başarısız olmasının beş nedeni olduğu ifade etmektedir: Ödüller cezalandırır, ilişkileri zedeler, nedenleri göz ardı eder, riskten alıkoyar ve ilgiyi törpüler. Yapılan çalışmalarla da ödülün çocukların içsel motivasyonunu yok ettiği ortaya konulmuştur. Lepper(1973) tarafından okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çalışmada çocuklara sevdikleri bir etkinliği yapmaları için sembolik ödüller teklif edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre çocukların ödül teklif edilmeden önce etkinliğe daha fazla ilgi duyduğu, ödüllerin çocukların ilgilerinin yok olmasına neden olduğu görülmüştür. Ross(1975) tarafından 4-5 yaşındaki çocuklarla yapılan çalışmada oyun zamanında davulla oynadıkları için ödüllendirilen çocukların, davulla oynamaya karşı ilgilerinin azaldığı, ödül verildikten dört hafta sonra bile bu etkinliğe ilgi göstermeyi bıraktıkları görülmüştür. Çocuk merkezli yaklaşımlardan olan High Scope Programında da övgü kullanılmaz (Fetihi, 2005). Yetişkinlerin çocukların eylemlerini “Aferin, çok güzel/iyi yaptın.”, “Yaptığın ...’yı sevdim.”, benzeri yanıtlarla övmek yerine, çocuğun başarısını somutlaştırmaya yönelik, yaptığı işi tanımlayıcı (“Duvar yapmak için kırmızı blok kullanmışsın.”) yanıtlar vermektedirler (Hohmann & Weikart, 2000; Holt, 2007). Çünkü çocukları övmek - istemeden de olsa- onlara zarar verebilir. Çocuğun eylemleri ile ilgili övgüde bulunmak çocuğun öğrenme sürecini engelleyebilir ve övgülere bağımlı hale gelmelerine neden olabilir (Gainsley, 2014). Bu araştırmada eğitim programının içeriğinde çocuk merkezli eğitimde içsel motivasyonun önemine değinilmesinin; ödül/övgü ve ceza yerine kullanılması gereken stratejilere yer verilmesinin öğretmenlerin ödül, ceza ve övgüye yer verme konusunda farkındalık kazanmalarında etkili olduğu söylenebilir.

Çocukların gelişimsel özelliklerini ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak, çevrelerini keşfederken öğrenmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmış ve düzenlenmiş ortamlar, çocukların özgürce etkileşim kurmalarını, yeni fikirler üretmelerini ve öğrenmeye karşı daha istekli olmalarını kolaylaştırır. Çocuk merkezli yaklaşımların etkisiyle eğitim programlarının ve uygulamaların, değişmesine rağmen eğitim ortamlarına bu değişimin ne kadar yansıdığı tartışmalı bir konudur. Değişimler öğrenme ortamlarına yeterince yansımadağında, yapılan değişikliklerin pek çoğunun da şekilsel değişikliklerden öteye geçemediği öğretmen merkezli eğitimin devam ettiği ve çocuklara sunulan öğrenme ortamlarının çocuk merkezli olmaktan çok uzak olduğu ifade edilmektedir (Aktaş Arnas,

2019). Eğitim öğretim anlayışında meydana gelen değişimlerle beraber geleneksel öğretmen rollerinin de değişmesi eğitime ortamlarının tasarımını önemli ölçüde değiştirmiştir (Kalaycı, 2014). Bu çalışmada da öğretmenlerin benimsedikleri öğretmen rollerini değişmesinin eğitim ortamına yansıdığı düşünülmektedir. Çocukların değişen ve bireyselleşen ihtiyaçlarını karşılayacak, çok yönlü gelişimini çeşitli uyarıcılarla destekleyecek, çocuğun merakını besleyecek, inisiyatif almalarını sağlayacak -asında çocuklara ait olan- öğrenme ortamları oluşturabilmek için çocuklar merkeze alınmalıdır (Bika, 1996). Bu araştırmada program sonrasında öğretmenlerin eğitim ortamını düzenlemede en önem verdikleri unsurun; çocukların fikrini almak olduğu(Tablo 35) ve öğretmenlerinin çoğunun eğitim ortamını çocuğun ilgisi ve ihtiyacına göre düzenlediğini ifade etmesi(Tablo 36) öğretmenlerin eğitim programının da etkisiyle eğitim ortamında çocukları merkeze aldıklarını gösterdiği söylenebilir.

Program sonrasında bazı öğretmenler eğitim ortamının düzenlenmesinde öğrenme merkezlerinin ayrılmasına önem verdiklerini ifade etmişlerdir.(Tablo 36). Alan yazındaki bazı çalışmalarda ise okul öncesi eğitim sınıflarında öğrenme merkezlerinin birbirinden belirgin bir biçimde ayrılmadığı(Göl Güven, 2009; Gülay Ogelman & Karakuzu, 2016) bulunmuştur. Oysa öğrenme merkezlerinin birbirlerinden belirgin bir biçimde ayrılmış olması gerektiği MEB 2013 okul öncesi eğitim programında vurgulanmaktadır. Bu araştırmada da program sonrasında öğrenme merkezlerinin ayrılmasına önem verdiklerini ifade etmeleri bu konudaki farkındalıklarının arttığının ve programın etkisinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde çocukların da fikirleri alınır, çocuklar sınıfı daha fazla benimserler sorumluluk alma bu sorumlulukları yerine getirme konusunda daha istekli olurlar. Aktın ve Aşçı (2021)'nin araştırmasına katılan bütün öğretmenler öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde çocukların fikirlerine yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Gülay Ogelman ve Karakuzu (2016)'nin çalışmasında ise öğretmen görüşlerinden öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde öğretmenlerin söz sahibi olduğu anlaşılmıştır. Çelebi Öncü (2017)'nin çocukların öğrenme merkezleri tasarladığı çalışmasında, çocukların sınıf içi düzenlemelerde aktif katılım gösterdiklerinde öğrenme merkezlerinde daha farklı oyunlar da oynayabilecekleri görülmüştür. Ortam düzenlemesinin çocuklar aracılığıyla yapılmasının onlar için daha ilgi çekici olduğu ve sınıf içi düzenlemede çocukların fikirlerini almanın, çocukları merkeze almanın önemini vurgulamıştır. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğretmen merkezlerini düzenlemede çocukların fikirlerini

almanın önemi vurgulansa da uygulamada çocukların fikirlerinin alınmadığı görülmektedir. Salı, Köksal Akyol ve Baran (2014) çocukların eğitim ortamlarını kendileri tasarlamaları mümkün olsaydı, eğitim ortamlarının yetişkinlerin tasarımlarından çok farklı olacağını ifade etmiştir. Bu bağlamda çevreyi çocuklara göre düzenlemenin ötesinde çocuklarla beraber düzenlemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada da program sonrasında öğretmenlerin çocukların fikirlerine yer verdiklerini, çevre düzenlemesini çocuklarla beraber yaptıkları görülmüştür. Çocuklar sınıf içerisinde hangi öğrenme merkezlerinin olmasını istediklerini, hangi merkezin nerede hangi büyüklükte olmasını istediğini, sınıflarda malzemelerin ne şekilde durmasını istediklerini öğretmenlerle yaptıkları -araştırmacının da katıldığı- toplantılarda belirleyerek sınıfı düzenlemişlerdir. Örneğin bir öğretmenin sınıfında çocuklar blok merkezinde oynamayı çok sevdiklerini ancak blok merkezinin alanının dar olduğu ifade etmişler ve blok merkezinin yerini değiştirerek daha geniş bir blok merkezi oluşturmuşlardır. Eğitim programına katılan diğer bir öğretmenin sınıfında; çocuklar sanat merkezinde kullanılan bazı malzemeleri öğretmenden isteyerek almak istemediklerini, açık dolaplarda olmasını istediklerini belirtmişlerdir, böylece dramatik oyun merkezinde yer alan bir dolap sanat merkezine taşınarak sanat malzemeleri açık raflara konulmuştur. Programın kalıcılık değerlendirmeleri için araştırmacının okula gittiği son haftalarda bir sonraki sene de okula devam edecek olan bir sınıftaki çocukların okuldaki diğer sınıfları gezerek bir sonraki sene hangi sınıfta olmak istediklerini belirledikleri gözlemlenmiştir. Eğitim programı uygulamalı olarak gerçekleştirildiğinden, eğitim ortamını düzenlemenin tüm aşamalarında araştırmacı destek olduğundan, öğretmenlerin program sonrasında çocukları merkeze alarak çocuklarla beraber eğitim ortamını oluşturdukları söylenebilir.

Çocuk merkezli eğitim, çocukların önceki öğrenmeleri, ihtiyaç ve beklentileri, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme gibi alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle çocuğun öğrenme ve değerlendirme sürecine aktif katılımını kapsamaktadır (Sarpkaya ve Yılmaz, 2021). Eğitimin demokratik yaşamı beraberinde getirebilmesi için karar verme süreçlerindeki katılımcılık önemli olduğu gibi değerlendirme boyutunda da katılımcı ve demokratik uygulamalara ihtiyaç vardır (Dereli, 2013). Değerlendirme, yeni deneyimlerin planlanmasına, uygulanmasına, çocuğun ailesi ile iletişim kurmaya, öğretmenler ve programın etkililiğinin belirlenmesine ve bunları geliştirmek için bilgi toplamaya yarayan sürekli ve amaçlı olarak yapılması gereken bir süreçtir. Değerlendirme çocuğun öğrenmesi ve gelişmesini zenginleştirmek, yeni öğrenmelere ve daha ileri gelişim basamaklarına

ulaşmak için yapılır (NAEYC, 2022). Çocuğun gelişiminin tüm gelişim alanlarında bütünsel olarak gözlenmesi, gözlem sonuçlarının raporlaştırılması, hazırlanan ve uygulanan planların tüm boyutları ile değerlendirilmesi gerekir (Koçyiğit, 2012). Program sonrasında çocukları tüm gelişim alanlarında değerlendirdiğini, çocuklara sorarak değerlendirdiği ve çocuğu gözlemleyerek değerlendirme yaptığını ifade eden öğretmenlerin sayısı artmıştır (Tablo 37). Bu bulgu öğretmenlerin program sonrasında değerlendirme boyutunda da katılımcı uygulamalara yer verdiğinin bir göstergesi olarak görülebilir. Durmuşoğlu (2022)'nin çalışmasında çocukların program değerlendirme sürecine katılması gerektiği yönünde görüş bildiren birkaç öğretmenin olduğu tespit edilmiştir ve bu bulgunun programda çocuğun katılım hakkının az da olsa gerçekleştirilmesi açısından oldukça önemli olduğu ifade edilmiştir. Dereli (2013)'nin çalışmasında da okul öncesi öğretmenlerine dokümantasyon eğitimi verilmiş ve eğitim öncesinde öğretmenlerin daha çok sonuç odaklı yöntemleri benimsedikleri, eğitim sonrasında ise süreç odaklı yöntemlere daha fazla ağırlık verdikleri bulunmuştur. Dokümantasyon eğitimi sonucunda öğretmenlerin demokratik bakış açısını ölçme ve değerlendirme sürecine yansıttıkları ifade edilmiştir. Günay Bilaloğlu, Eti ve Aktaş Arnas (2022) tarafından yapılan çalışmada da oyun zamanı sonrasında öğretmenlerin çocuklarla sürece ve süreçte yaptıkları çalışmalara yönelik bir değerlendirme yapmadıkları ortaya konulmuştur. Sak (2013)'in çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirmeye ilişkin inanışları, kendi söylemlerine dayanan uygulamaları ve gerçek uygulamaları arasında bir tutarlılık bulunmamıştır. Öğretmenler, gözlem notları, gelişim raporları ve değerlendirmeye ilişkin diğer formları kullandıklarını belirtmiş olsalar da öğretmenlerin hiçbirinin bahsedilen teknikleri kullanmadıkları görülmüştür. Kandır, Özbey ve İnal (2009)'in çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir kısmının değerlendirme yapmakta güçlük çektikleri bulunmuştur. Yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin çocukları değerlendirme süreçlerine dahil etme ve çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanmada eksiklerinin olduğu görülmektedir. Program öncesinde öğretmenlerin görüşlerini destekler nitelikte olan bu bulgu öğretmenlerin bu konuda desteğe ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada, eğitim programının içeriğinde çocukları tanıma ve değerlendirme tekniklerine yer verilmesinin, öğretmenlerin bu teknikleri sınıflarında kullanmalarını sağlamaya yönelik uygulamalı çalışmaların bulunmasının öğretmenlerin bu ihtiyacının karşılandığı söylenebilir.

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı öncesinde de sonrasında öğretmenlerin tamamı aile katılım çalışmalarına yeterince yer verdiklerini düşündükleri ifade etmişlerdir (Tablo 38). Yapılan çalışmalarda bu bulguyu destekler şekilde okul öncesi öğretmenlerin aile katılımı boyutunda öz yeterliliklerinin yüksek olduğu (Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2013; Şenol, 2012) ve aile katılımı çalışmalarında kendilerini yeterli gördükleri (Bozkurt, Tezel Şahin & Bozan Deniz, 2022) bulunmuştur.

Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ailelere karşı daha olumlu tutum besledikleri ve aile katılımına uygulamalarına daha çok yer verdiği yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Dönmez & Ramazan, 2017; Kaya, 2007; Krizman, 2013; Garcia, 2004). Güzelyurt, Birge ve Ökten (2019)'in araştırmasında da öğretmenlerin ailelerle iletişim kuramama ve deneyim eksikliği nedeniyle aile eğitimi önemsemediği ve aile eğitimi uygulamalarında yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin aile katılımı konusunda kendilerini yeterli hissettikleri söylenebilir. Ancak program öncesinde öğretmenlerin ailelerin genel olarak sınıfa gelerek etkinlik yapmasını belirttikleri görülürken; program sonrasında ise yapılan aile katılım çalışmalarında çeşitlilik görüldüğü, özellikle bireysel görüşmeler, ailelerle okul dışı etkinlikler yapıldığı ve bir öğretmenin ailelere yönelik aile eğitim planlayıp uyguladığı görülmüştür. Program sonrasında öğretmenlerin aile katılım çalışmaları konusunda uygulamalarının geliştiği söylenebilir. Her ailenin farklılıklarına ve ihtiyaçlarına saygı duyarak çocukların bakımı ve eğitiminde her aile ile çeşitli biçim ve yöntemlerle işbirliği yapmak, ebeveynleri ve toplumu etkin bir şekilde eğitim ortamlarına çekmek gerekir (Sau, Phuong, & Hoi, 2020). Toran ve Özgen (2018)'in araştırmasında öğretmenlerin tümünün okul öncesi eğitimde aile katılımını gerekli gördüklerini, okul öncesi öğretmenleri etkili aile katılımı çalışmaları gerçekleştirebilmek için anne babaları gezi ve gözlem çalışmalarına dahil etme, ev ziyaretleri gerçekleştirme, konferans, toplantılar, görüşmeler gibi etkinlikler ile anne babaların aile katılım çalışmalarına katılımlarını arttırmada etkili çalışmalar olduğunu belirtmişlerdir. Güzelyurt, Birge ve Ökten (2019)'in araştırmasında öğretmenlerinin uyguladığı aile katılımı çalışmaları incelendiğinde, aile katılım çalışmaları kapsamında öğretmenlerin çoğu (%52,77) ailelerin sınıfta etkinlik yaptığını belirtmiştir. Bu çalışmada da program öncesinde öğretmenlerin çoğu benzer şekilde ailelerin genel olarak sınıfa gelerek etkinlik yaptığını belirtmiştir.

Ailenin çocuklarının eğitimine katılmaları, eğitimin devamlılığını sağlamakta, çocukların kendine güven duygusu, akademik başarısı ve ailesi ile ilişkilerinde olumlu etkileri

olmaktadır. Bu nedenle ailelerin ihtiyaçlarına göre farklı aile eğitim programlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması gerekmektedir (Tezel Şahin & Özbey, 2007). Bu çalışmada da öğretmenler aileleri çocuk merkezli eğitim hakkında bilgilendirmek amacıyla eğitim panoları ve broşürler hazırlamışlardır. Çocuk merkezli eğitimin devamlılığının sağlanabilmesi evde de çocuk katılımının gerçekleşmesi gerektiği düşünülmektedir. Güral (2019), çocuk katılımdaki önemli noktanın ‘çocuk adına değil, çocukla birlikte karar almak’ olduğunu, çocuğun önüne çıkan engelleri ebeveynlerin çocuklar adına kaldırılmaması gerektiğini ve çocuklarla birlikte hareket edip karar mekanizmalarına dâhil etmek gerektiğini vurgulamaktadır. Yapılan çalışmalar, ailelerin çocukların katılım hakkı konusunda desteğe ihtiyaç duydukları ve evde çocuğun katılım hakkının sınırlı olduğunu göstermektedir. Akyol (2020)’un çalışmasında anne babaların katılım hakkına ilişkin bir farkındalığa sahip oldukları fakat bunun nasıl sağlanması gerektiği ile ilgili rehberliğe gereksinim duydukları belirlenmiştir. Avcı ve Akar Gencer (2017)’in çalışmasında ailelerin oyun, oyun materyali, yeri ve süresi, boş zaman değerlendirme, spor ve kurs gibi aktiviteler konularında çocuğun katılımı yönünde görüşlerinin olduğu, özellikle temel gereksinim ve evde yaşam konularında katılım merdiveninin daha alt basamaklarında görüşler bildirdikleri bulunmuştur. Çocuk katılımı programın etkisiyle beraber aile katılım çalışmalarının uygulanma şekline de yansımıştır. Program sonrasında öğretmenlerin çocuğun kendi seçtiği bir etkinliği sınıfta ailesi ile birlikte yaptığını ifade etmesinin; öğretmenlerin aile katılım çalışmalarında da çocukların fikirlerine önem vermeye başladığının ve programın etkililiğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bunun hem eğitim programının içeriğinde farklı aile katılım çalışmalarına yönelik bilgilerin olmasından hem de programda okul öncesi eğitimin tüm süreçlerinde çocukların fikirlerinin alınmasının vurgulanmasından ve tüm oturumlarda çocuk katılımının önemine değinilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Program öncesinde öğretmenlerin bir kısmı çocuk merkezli olduğunu ifade ederken program sonrasında öğretmenlerin tamamına yakını çocuk merkezli olduğunu ifade etmiştir (Tablo 39). Program öncesinde kendini çocuk merkezli olarak gördüğünü ifade eden öğretmenler programdan sonra aslında çocuk merkezli olmadıklarını fark ettiklerini belirtmişlerdir. Program öncesinde çocuk merkezli olduğunu belirten Ç3Ö5 program sonrasında “*Şimdi 1. dönem hem çocuk merkezli hem öğretmen merkezli eğitim verdiğimi anladım. sizin eğitimden sonra sadece çocuk merkezli eğitime geçtiğimi gördüm.*” diyerek aslında çocuk merkezli eğitimi uygulamadığını fark ettiğini ifade etmiştir. Bu bulgu

programın öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimin uygulanışına yönelik farkındalıklarının arttığını ve programın etkili olduğunu göstermektedir. Sak (2013)'ın çalışmasında; okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli eğitime dair inanış, kendi söylemlerine dayanan uygulamaları ve gerçek uygulamaları arasında hem tutarlılık hem de tutarsızlık olduğu hem çocuk merkezli eğitime uygun hem de uygun olmayan inanış ve uygulamaları olduğu bulunmuştur. Kaya (2012)'nin çalışmasında da benzer şekilde öğretmenlerin çoğunun çocuk merkezli uygulamalar ölçeğinden yüksek puanlar aldıkları halde çocuk merkezli eğitimi uygulamada eksik noktaları olduğu ortaya konulmuştur. Koçer, Ünal ve Eskidemir Meral(2015)'in çalışmasında öğretmen adaylarının % 68,3'ünün planlamalarının öğretmen merkezli, % 31,7'sinin çocuk merkezli olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin gözlemlenerek yapıldığı çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimi uygulama konusunda desteğe ihtiyacı olduğunun bulunduğu söylenebilir. Öğretmenlerle görüşme formları, ölçek, anket gibi veri toplama araçları kullanılarak yapılan çalışmalarda öğretmenlerin kendilerini çocuk merkezli buldukları, bunun da çocuk merkezli eğitimle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu çalışmada eğitim programında, öğretmenlerin ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda çocuk merkezli eğitime ilişkin tüm konulara ve uygulamalı çalışmalara yer verilmiştir. Öğretmenlerin hem çocuk merkezli eğitimle ilgili bilgileri hem de uygulama becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Bundan dolayı eğitim programı uygulandıktan sonra öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimle ilgili bilgilerinin arttığı ve çocuk merkezli eğitimin nasıl uygulanması gerektiğini bilerek kendilerini çocuk merkezli olarak tanımladıkları söylenebilir.

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programına katılan öğretmenler ile program uygulandıktan sonra Program Değerlendirme Formu aracılığıyla yapılan görüşmelerde öğretmenlerin tamamı Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programının beklentilerini karşıladığını ifade etmiştir (Tablo 40). Öğretmenler, programdaki bilgileri uygulamaya yansıtıklarını (Tablo 41), programın kendilerine (Tablo 42) ve çocuklara (Tablo 43) katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler program uygulamalı olduğu için, kendilerini daha güçlü hissettirdiği için, eğitim öncesi ihtiyaç analizi yapıldığı için, araştırmacı sürekli okulda olduğu için ve merak ettiklerine cevap buldukları için programın beklentilerini karşıladığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın deseni, eylem araştırmasıdır ve eylem araştırması yönteminde amaç, uygulayıcıların uygulamalarını kolaylaştırmak ve geliştirmektir (Norton, 2009). Öğretmenlerin programda öğrendiklerini uygulamaya yansıtıklarını, kendilerine ve çocuklara katkı sağladığını

belirtmesinin; eylem araştırmasının amacına ulaştığını gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerden her oturum sonunda öğrendiklerini yazmalarının istenmesinin, her oturumun başlangıcında da bir önceki oturumla ilgili olarak o hafta boyunca nasıl düzenlemeler ve uygulamalar yapıldığının konuşulmasının öğretmenlerin çocuk merkezli uygulamalarına ve öğrenmelerinde katkı sağladığı düşünülmektedir.

Eylem araştırması, mesleki gelişim çalışmaları arasında öğretmenin en etkin olduğu uygulamalardan biridir (Yiğit, 2016). Bu çalışmada da öğretmenler araştırmacı ile beraber hem programın oluşturulması, hem uygulanması, hem de değerlendirilmesi aşamalarında yer almışlardır. Oturumlar oluşturulmadan öğretmenlerin görüşleri alındığı gibi her oturumun sonunda da öğretmenler araştırmacıya geri bildirim vermişlerdir. Bu geri bildirimlere göre araştırmacı ihtiyaç olması halinde program ile ilgili düzenlemeler yapmıştır. Eylem araştırmalarının sonuçlarına etki eden temel unsur araştırma içerisinde yer alan öğretmenlerin çalışmaya yönelik istekleri ve motivasyonlarıdır (Köklü, 1993). Bu çalışmada da öğretmenlerin gönüllü olmalarının, eğitime istekli olarak gelmelerinin, oturumlardaki etkinliklere ve tartışmalara aktif olarak katılma motivasyonunda olmalarının araştırmanın amacına ulaşmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Öğretmenler eylem araştırması içerisinde yer alarak mesleki gelişimlerine odaklanabilir ve istedikleri yönde mesleki gelişimlerini yönlendirebilirler (Mertler, 2013). Bu çalışmada da Çalışma grubu III'te yer alan 8 öğretmenden 4'ü lisansüstü eğitim yapmak istediklerini ifade ederek, lisansüstü eğitim sınavlarına girmişlerdir. 2 öğretmen yüksek lisans eğitimine başvurmuş, 1 öğretmen kabul edilmiş ve halen yüksek lisans eğitimine devam etmektedir Diğer öğretmenlerin ise yüksek lisans yapma konusundaki çalışmaları ve istekleri devam etmektedir. Araştırmacı program uygulandıktan sonraki süreçte 2 öğretmen ile birlikte birer araştırma yürütmüş ve öğretmenler bu araştırmaları uluslararası bir kongrede sunarak tam metinlerini yayınlamışlardır. Diğer 1 öğretmen farklı kongrelere katılmış ve sunacağı araştırmalarıyla ilgili eğitimcinin görüşlerini almıştır. Bu araştırmanın öğretmenlerin çocuk merkezli uygulamalarını geliştirmenin yanı sıra mesleki gelişimlerine farklı alanlarda da katkı sağladığı söylenebilir.

Öğretmenlerin çoğunun; programdaki bilgileri uygulamaya yansıttıkları görülmüştür (Tablo 41). Öğretmenlerin ödül/övgü ve cezaya yer vermediklerini, öğrenme merkezleri oluşturduklarını, çocukları eğitim süreçlerine dahil ettiklerini ifade etmelerinin eğitim programında onlara verilen bilgileri uygulamalarına yansıttıklarını gösterdiği söylenebilir. Okul öncesi öğretmenleri öğrenme ortamının kalitesini artırmanın ve sürdürmenin

anahtarıdır (Ramazan, Arslan Çiftçi & Tezel, 2018). Ancak yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğrenme merkezlerini düzenleme ve kullanımına ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu ve öğrenme merkezlerini amacına uygun olarak düzenleyemedikleri (Aktın ve Aşçı, 2021; Metin, 2017) öğrenme merkezlerinde gerekli değişiklikleri yapamadıkları (Erşan, 2011) görülmüştür. Bu araştırmalar öğretmenlerin öğrenme merkezlerini düzenleme konusunda desteğe ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada da öğretmenlere uygulanan eğitim programının öğretmenlerin bu ihtiyacını karşıladığı söylenebilir. Hem program öncesinde öğretmenlerin ödül-ceza ve övgüye yönelik görüşleri incelendiğinde hem de alan yazındaki birçok çalışmada (Akar, Tantekin Erden, Tor & Şahin, 2010; Durmuşoğlu Saltalı & Arslan, 2013; Güder, Alabay & Güner, 2018; Ocak Karabay & Şahin Ası, 2015; Öztürk & Gangal, 2016; Uysal, Akbaba Altun & Akgün, 2010) okul öncesi öğretmenlerin ödül ve cezaya yer verdikleri ve içsel motivasyonun öğrenme üzerindeki etkisinin farkında olmadıkları görülmektedir. Bu çalışmada eğitim programı uygulandıktan sonra öğretmenlerin ödül ceza ve övgüye yer vermediklerini ifade etmelerinin programın öğrenmede içsel motivasyonun farkına varmalarına katkı sağladığı söylenebilir.

Bu araştırmada programın çocuklara doğrudan katkısı araştırılmamakla beraber hem öğretmenlerle yapılan görüşmelerde hem de araştırmacının okulda bulunduğu sürelerde yaptığı gözlemlerde tanık olduğu bazı durumlar, programın çocuklara da katkısı olduğunu göstermektedir. Bir öğretmen çömlek yapmak için okullarına gelen bir çömlek ustasının çocuklara vazo mu yapmak istersiniz bardak mı diye sorması üzerine çocukların hayvan figürleri yapmak istiyoruz diyerek bardak ya da vazo yapmayı reddettiklerini anlatarak bunun programın etkisinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Araştırmacı program öncesinde sıra olarak yemekhaneye giden çocukların program sonrasında sıra olmadan istedikleri gibi gitmesine fırsat verildiğinde şaşırıldığını gözlemlemiş ve bir çocuğun “Şimdi biz istediğimiz gibi yürüyebilir miyiz, zıplayarak da gidebilir miyiz?” diye sorduğuna şahit olmuştur. Bir başka gün araştırmacı iki sınıfın sınıf isimlerinin üzerine kağıtla başka isimler yazıldığını gördüğünde çocukların sınıflarının isimlerini değiştirmek istediklerini öğrenmiştir. Çocukların öğrenme merkezleri oluşturulduktan sonra da -hem araştırmacının yaptığı gözlemlere hem de öğretmenlerin anlatımlarına dayanarak- öğrenme merkezlerinde daha rahat çalıştıkları, sınıftaki davranış problemlerinin azaldığı söylenebilir. Çocuk boyutunun da katılarak bu boyutun daha sistematik olarak incelendiği bir çalışmanın daha

yararlı olacağı bilinmekle beraber bu gözlem bulgularına yer verilmesinin sonraki çalışmalar için katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programına yönelik öğretmenlerin genel görüş ve önerileri incelendiğinde öğretmenlerin tamamının programın detaylı içeriğe sahip olduğunu ve uygulamalı olduğunu ifade ettikleri görülmüştür (Tablo 44). Bunun - öğretmenlerin istekleri doğrultusunda- programda çocuk merkezli eğitimle ilgili tüm konulara yer verilmesinden ve bunlara yönelik uygulamaların yer almasından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin programa yönelik herhangi bir olumsuz eleştirisi bulunmamaktadır ve öğretmenlerin tamamı çevresindeki kişilere programı tavsiye edeceklerini belirtmişlerdir. Program oluşturulmadan önce hem eğitim programının içeriğine hem eğitimin uygulanacağı mekana, güne ve saatlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin alınmasının programa yönelik olumsuz bir eleştiri olmamasını sağladığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin tamamının Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı çevresindeki kişilere tavsiye etmeleri, programın faydalı olduğuna inanmalarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğretmenlerin çoğu programı keyifli bulduklarını, farklı yöntem ve tekniklere yer verildiğini ifade etmişlerdir. Programda drama ve oyuna yer verilmesinin, araştırmacının sunumlarda mizaha ve mizah unsurlarına yer vermeye çalışmasının programı keyifli hale getirdiği söylenebilir. Öğretmenlerin çoğu programın süresini yeterli bulmakla beraber bazı öğretmenlerin eğitimin devam etmesini istedikleri, bazı öğretmenlerin de programın daha uzun sürmesini istedikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin programı etkili ve keyifli buldukları için programın devam etmesini ve daha uzun sürmesini istedikleri düşünülmektedir.



BÖLÜM VI

ÖNERİLER

- Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarını geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır. Farklı branşlardaki öğretmenlerin çocuk merkezli uygulamalarını geliştirmek amacıyla eğitim programları hazırlanabilir ve bu doğrultuda araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmanın çalışma grubundaki öğretmenlerin tamamı lisans mezunudur ve MEB'e bağlı okullarda çalışmaktadırlar. Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan ve farklı eğitim seviyelerindeki öğretmenlerle çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli uygulamalarına etkisi incelenmiş, programın çocuklar üzerindeki etkisi doğrudan incelenmemiştir. Programın çocuklara etkisinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.
- Çocuk merkezli eğitimin uygulanabilmesi için öğretmenlerle ailelerin işbirliği içinde hareket etmeleri önemlidir. Bu nedenle çocuk katılımı ve çocuk merkezli eğitim konularının yer aldığı aile eğitim programları hazırlanıp uygulanabilir.
- Bu araştırmada Çocuk Merkezli Uygulamalar için Öğretmen Destek Programı etkisi bir eğitim öğretim yılı içerisinde değerlendirilmiştir. Eğitim programının etkisinin boylamsal olarak araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve dernekler gibi diğer kurumlarla işbirliği yapılarak öğretmen eğitim programları hazırlanıp uygulanarak çocuk merkezli eğitim yaygınlaştırılabilir.
- Çalışmada öğretmenlerin sınıf mevcutlarının fazla olması ve sınıfta tek öğretmen olarak çalışmalarından dolayı çocuk merkezli eğitimi uygulamakta zorlandıkları bulunmuştur.

Sınıf mevcutlarının azaltılmasının, çocuk/yetişkin oranlarının gözetilmesinin çocuk merkezli uygulamaları arttıracığı düşünülmektedir. Bu açıdan sınıflarda iki öğretmen olmasının ya da önlisans mezunu çocuk gelişimi meslek elemanlarının öğretmenlere sınıflarda eşlik etmesinin önünü açacak düzenlemelerin yapılması önerilebilir.

- Öğretmenlerin sınıfların fiziksel özelliklerinde dolayı çocuk merkezli eğitimi uygulamakta zorlandıkları bulunmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'nın sınıfların fiziksel özellikleri ile ilgili çalışma ve düzenlemeler yapması önerilebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi öğretmenlerine, çocuklarda davranış yönetimi, çocuk katılımı gibi konularda hizmet içi eğitimler verilmesi konusunda gerekli çalışmaları yapması önerilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin desteğe ihtiyaç duyduğu farklı konularda eğitim programları hazırlanabilir ve bu programların etkililiğinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abu-Jaber, M., Al-Shawareb, A., & Gheith, E. (2010). Kindergarten teachers' beliefs toward developmentally appropriate practice in Jordan. *Early Childhood Education Journal*, 38, 65-74. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0379-z>
- Ağgöl Yalçın, F. & Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413784>
- Akar Gençer, A. & Gönen, M. (2015). Examination of the effects of Reggio Emilia based projects on preschool children's creative thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 456- 460. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.120>
- Akar, H., Tantekin Erden, F., Tor, D. & Şahin, İ. T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8595/106938> sayfasından erişilmiştir.
- Akçadağ, T. (2012). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerden beklentileri ve öğretmenin sınırı yok projesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 193-212. <https://ejer.com.tr/teachers-expectations-from-in-service-training-and-the-project-no-limit-to-teacher/> sayfasından erişilmiştir.
- Akpınar, B., & Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47952/606704> sayfasından erişilmiştir.
- Aktaş Arnas, Y. (2019). *Çocuk merkezli öğrenme ortamları: Okul öncesi çocuklar için bir okul tasarla*. Ankara: PegemA.

- Aktemur, B. (2014). *Öğretmenlerin öğretim program yaklaşımlarının analizi (Ankara ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aktın, K. & Aşçı, A. (2021). Okul öncesi sınıflarında öğrenme merkezlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 57-66. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/298> sayfasından erişilmiştir.
- Akyol, T. (2020). Anne babaların çocukların katılım hakkına yönelik görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2020/11(AI), 331-346. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gumus/issue/59344/838418> sayfasından erişilmiştir.
- Alabay, E. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarının özellikleri ve eğitim ortamları. Z. Seçer (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 169-190). Ankara: Eğiten.
- Alexander, P. A., & Murphy, P. K. (1998). The research base for APA's learner-centered psychological principles In B. L. McCombs & N. Lambert (Eds.), *Issues in school reform: A sampler of psychological perspectives on learner-centered schools*. (pp.79-146). Washington, DC: APA.
- An, Y. J. & Reigeluth, C. (2011). Creating technology-enhanced, learner-centered classrooms: K-12 teachers' beliefs, perceptions, barriers, and support needs. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(2), 54-62. <https://doi.org/10.1080/21532974.2011.10784681>
- APA Task Force on Psychology in Education (1993). *Learner-centered psychological principles: Guidelines for school redesign and reform*: American Psychological Associations and Mid-Continent Regional Educational Laboratory. Washington, DC.
- APA Work Group of the Board of Educational Affairs (1997). *Learner-centered psychological principles: A framework for school reform and redesign*. American Psychological Association. Washington, DC.
- Aral, N., Kandır, A. Bütün Ayhan, A., & Can Yaşar, M. (2010). The influence of project-based curricula on six-year-old preschoolers' conceptual development. *Social Behavior and Personality*, 38(8), 1073-1080. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.8.1073>

- Aral, N., Yıldız Bıçakcı, M., Yurteri Tiryaki, A., Çetin Sultanoğlu, S., & Şahin, S. (2015). Montessori eğitiminin çocukların gelişimine etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 32-52. <https://dergipark.org.tr/en/pub/huner/issue/36363/411252> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan Karaküçük, S. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/ mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas ili Örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 307-320. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/T0Rrek9UZzQ> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, A. (2018). Eğitimin felsefi temelleri. A. R. Akdeniz ve M. Küçük (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.43-64) Ankara: Nobel.
- Arslan, E. (2020). *Türkiye’deki alternatif eğitim felsefesine sahip okulları benzerlikleri ve farklılıkları bakımından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ata, S., & Karayol, S. (2019). Preschool teacher opinions on undesirable behaviors. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel Sayı), 123-141. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548298>
- Avcı, N., & Akar Gençler, A. (2017). Ebeveynlerin gözünden çocuğun kendi yaşamına katılma hakkı. *Journal of International Social Research*, 10(53), 1-10. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175334143>
- Aysu, B., & Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2561-2574. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/27735/318061> sayfasından erişilmiştir.
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313-1330. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471118>
- Bağ, C., & Çeviker Ay, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 289-312. <https://dergipark.org.tr/en/pub/basbed/issue/38796/456269> sayfasından erişilmiştir.

- Baker, B. (1998). Child-centered teaching, redemptions, and educational identities: A history of the present. *Educational Theory*, 48(2), 155–175. <https://www.proquest.com/openview/18b65e2cbff882cccf6956025cebf9a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=34718> sayfasından erişilmiştir.
- Bakır, K. (2014). *Demokratik eğitim: John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine*. Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: PegemA.
- Baran, M., Yılmaz, A. & Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri (Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-44. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47962/606822> sayfasından erişilmiştir.
- Bartan, M. (2019). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmen yetiştirme lisans programı hakkında görüş ve önerileri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 24-36. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/debder/issue/43652/514123> sayfasından erişilmiştir.
- Bayrakdar, N. (2016). Sınıf disiplini problemine varoluşçu felsefe perspektifinden genel bir bakış. *Journal Of International Social Research*, 9(43). <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=174edee2-6010-4e36-b8b3-04949dca2441%40redis> sayfasından erişilmiştir.
- Beken, S. (2009). *Montessori yöntemi etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarının el becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bencik Kangal, S. (2018). Okul Öncesi dönemde değerlendirme tanım ve yöntemleri. P. Bayhan (Ed.), *Okul Öncesi dönemde alternatif değerlendirme içinde* (s.12-22). Ankara: Hedef.
- Bika, A. (1996, September). *Defining elements in the planing of early childhood (clasrooms) as parameters in the development and education of the child*. Paper presented at the 6th European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Lisbon. <https://.eric.ed.gov/?id=ED437227> sayfasından erişilmiştir.

- Bozkurt, Ş. Ş, Tezel Şahin, F., & Bozan Deniz, C. (2022, Nisan). *Öğretmen ve annelerin aile katılımı çalışmalarının engellerine yönelik görüşleri*. World Children Conference-III'te sunulmuş bildiri, Antalya.
- Bransford, J., Donovan, S., & Pellegrino, J. W. (1999). *How people learn: Bridging research and practice*. Washington, DC: National Academies.
- Bremner, N. (2021). The multiple meanings of 'student-centred' or 'learner-centred' education, and the case for a more flexible approach to defining it, *Comparative Education*, 57(2), 159-186. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1805863>
- Bulut, İ. (2008). Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 521-546. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10341/126691> sayfasından erişilmiştir.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology*. Hove: Routledge.
- Canbeldek, M., & Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/24917/263007> sayfasından erişilmiştir.
- Cañedo, M., & Woodard, C. (2000). Learner-centered sites. *Childhood Education*, 76(5), 289-291. <https://doi.org/10.1080/00094056.2000.10522115>
- Catalano, H. (2021). Child-centered paradigm in early education. *Astra Salvensis*, 2, 29-36. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=b34706a2-c808-48b1-a6a8-30c11d6d9c8c%40redis> sayfasından erişilmiştir.
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Thomasson, R. H., Mosley, J., & Fleege, P. O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(3), 255-276. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(05\)80067-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(05)80067-5)
- Chung, S., & Walsh, D. J. (2000). Unpacking childcentredness: A history of meanings, *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 215-234. <https://doi.org/10.1080/002202700182727>

- Colwell, M. J. & Lindsey, E. W. (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care*, 173, 249–258. <https://doi.org/10.1080/0300443030303096>
- Cook Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X031004003>
- Cornelius-White, J. H., & Harbaugh, A. P. (2009). *Learner-centered instruction: Building relationships for student success*. New York:Sage.
- Costello, P. J. M. (2003). *Action research*. London: Continuum.
- Coşkun, S., & Taneri, P. O. (2021). Öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarının eğitim felsefeleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dört Öge*, 19, 29-49. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dortoge/issue/64535/888929> sayfasından erişilmiştir.
- Curtis, D., & Carter, M. (2011). *Reflecting children's lives : a handbook for planning your child-centered curriculum* (2nd ed.). Redleaf.
- Çelebi Öncü, E. (2017). Okul öncesi çocuklarının sınıflarında yapılandırdıkları öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-15. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/29416/314711> sayfasından erişilmiştir.
- Daniels, D., & Perry, K.E. (2003). "Learner-centered" according to children, *Theory Into Practice*, 42(2), 102-108. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4202_3
- Daniels, D., Kalkman, D. L., & McCombs, B. L. (2001). Young children's perspectives on learning and teacher practices in different classroom contexts: implications for motivation. *Early Education and Development*, 12(2), 253-273. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1202_6
- Darling, J. (1988). *Child-centred education and the recent philosophical critique*. Doctoral Dissertation, University of Aberdeen, Aberdeen.
- Davis, E. S., & Pereira, J. K. (2014). Child-centered play therapy: A creative approach to culturally competent counseling. *Journal of Creativity in Mental Health*, 9(2), 262-274. <https://doi.org/10.1080/15401383.2014.892863>

- Demiriz, S., Karadağ, A. & Ulutaş, İ. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Anı.
- Demirtaş, H. (2005). *Altı yaş çocuklarının matematiksel kavramlardan sınıflandırma ve sıralamayı high/scope eğitim programına göre kazanma durumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Denervaud, S., Knebel, J.F., Haggmann, P., & Gentaz, E. (2019). Beyond executive functions, creativity skills benefit academic outcomes: Insights from Montessori education. *PloS One*, 14(11), e0225319. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225319>
- Deniz Kan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6751/90769> sayfasından erişilmiştir.
- Denizel Güven, E. & Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11125/133051> sayfasından erişilmiştir.
- Dereli, H. M. (2013). *Reggio emilia temelli dokümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum ve çocuk-merkezli uygulamaları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Di Santo, A., & Kenneally, N. (2014). A call for a shift in thinking: Viewing children as rights-holders in early childhood curriculum frameworks. *Childhood Education*, 90(6), 395–406. <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.982969>
- Dönmez, Ö., & Ramazan, O. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 29-45. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ysbed/issue/29242/295516> sayfasından erişilmiştir.
- Du, J. (2012). Application of humanism theory in the teaching approach. *Higher Education of Social Science*, 3(1), 32-36. <http://dx.doi.org/10.3968/j.hess.1927024020120301.1593>

- Dunphy, E. (2010) Assessing early learning through formative assessment: Key issues and considerations. *Irish Educational Studies*, 29(1), 41-56.
<https://doi.org/10.1080/03323310903522685>
- Durmuşoğlu Saltalı, N. & Arslan, E. (2013). The rules pre-school teachers establish for their classes and their application. *Elementary Education Online*, 12(4), 1032-1040.
- Durmuşoğlu, M. C. (2022). MEB 2002, 2006 ve 2013 okul öncesi eğitim programlarının aile katılımı ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 654-668.
<http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2021066835>
- Dündar, S. (2007). *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ellis, A. K. (2004). *Exemplars of Curriculum Theory*. New York: Routledge.
- Entwistle, H. (2011). *Child-centered education*. London: Routledge.
- Epstein, A.S. (1993). *Training for quality: Improving early childhood programs through systematic in-service training*. Ypsilanti: High/Scope.
- Erbay, E. (2013). Çocukların katılım hakkı üzerine bir Türkiye değerlendirmesi, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-54.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/92695> sayfasından erişilmiştir.
- Erbil, O., Demirezen, S., Terzi, Ü., Eroğlu, H., Erdoğan, A., & İbiş, M. (2003). *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*. Ankara: Milli Eğitim.
- Erdal Erkılıç, Ö. (2018). *Alternatif okulların felsefi temelleri ile Türkiye'deki uygulamaları: İstanbul ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdal Erkılıç, Ö. (2019). Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf okullarının İstanbul ili örneğinde incelenmesi. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 3(1), 81-98. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ihssr/issue/45001/581345> sayfasından erişilmiştir.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi* (2. Baskı). Ankara: PegemA.

- Erşan, E. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleri ile ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertör, E. (2015). *İlkokulda görev yapan anasınıfı öğretmenlerinin yaşadıkları yönetsel sorunlara ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 1-15. <https://doi.org/10.19160/ijer.285232>.
- Eskidemir Meral, S. (2020) Öğretmenlik. Z. F. Temel (Ed.), *Çocuk gelişimi meslek elemanları için uygulama rehberi* içinde (s. 8-28). Ankara: HedefCs.
- Eskidemir, S. & Koçer, H. (2012, Eylül). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğa bakışı ve çocuk merkezli eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. 3. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi’nde sunulmuş bildiri. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Fetihi, L. (2005). High/Scope okul öncesi eğitim programı. M. Sevinç (Ed.) *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 125-130). İstanbul: Morpa Kültür.
- Fındıkçı, İ. (2006). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3. Baskı) London: Sage.
- Fung, C. K. H. (2015). “Active child” and “active teacher”: complementary roles in sustaining child-centered curriculum, *Childhood Education*, 91(6), 420-431, <https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1114787>
- Fung, K. H. (2007). *Practice-expectation gap and the pedagogical decision-making of teachers in pre-primary sector in Hong Kong*. Doctoral Dissertation, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong.
- Fung, K. H., & Cheng, D. (2011). Consensus or dissensus? Stakeholders’ views on the role of play in learning. *Early Years*, 32(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.599794>
- Gainsley, S. (2014). Why saying “ Good job!” is not “Good practise”. *Extensions*, 28(3), 1-8.

- Garcia, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 3(39), 290-315. <https://doi.org/10.1177/0042085904263205>
- Gestwicki, C. (2011). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education*. Belmont: Cengage Learning.
- Gökdere, M. & Çepni, S. (2005). Üstün yeteneklilerin fen öğretmenlerine yönelik hazırlanan bir hizmet içi eğitimin çalışmasının öğrenme ortamına yansımaları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 204-217. <http://www.tojet.net/articles/v4i4/4423.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gökdere, M. & Küçük, M. (2003). Üstün yetenekli çocukların fen eğitimindeki durum: Türkiye örnekleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 101-124.
- Göl Güven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179(4), 437-451. <https://doi.org/10.1080/03004430701217639>
- Göle, M. & Temel, F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17398/181900> sayfasından erişilmiştir.
- Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 201-221. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=a0562b8d-0bea-46fe-9657-4e96818f5d48%40redis> sayfasından erişilmiştir.
- Grava, J. (2013, May). *Analysis of teachers' understanding of child-centered approach implementation in pre-school*. Paper presented at International Scientific Conference, 358-368. <https://doi.org/10.17770/sie2013vol1.555>
- Gray, C., & MacBlain, S. (2012). *Learning theories in childhood*. London: Sage.
- Greaves, M., & Bahous, R. (2021). Adapting to change; exploring early childhood educators' perceptions of a child-centered curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 49(4), 581-592. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01077-x>
- Guttek, G. L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya.

- Güder, S. Y., Alabay, E., & Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 17(1), 414 – 430. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413792>
- Gül, T., & Aslan, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin küreselleşme, toplumsal gelişme ve hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 881-894. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/T1Rrek1ERXg=> sayfasından erişilmiştir.
- Gülay Ögelman, H., & Karakuzu, E. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen öğrenme merkezlerinin uygulamaya yansımalarının incelenmesi: Aydın ili örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 73-98. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kusbd/issue/25163/265818> sayfasından erişilmiştir.
- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gültekin, M. & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 185-201. <https://dergipark.org.tr/en/pub/manassosyal/issue/49945/640047> sayfasından erişilmiştir.
- Günay Bilaloğlu, R., Eti, İ., & Aktaş Arnas, Y. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama ve oyun zamanına ilişkin görüş ve uygulamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 151-175. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.772047>
- Günbayı, İ., & Taşdöğen, B. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: Bir durum çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 87-117. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/92729> sayfasından erişilmiştir.
- Gür, B. S. (2006). Öğrenci-merkezli eğitimin çıkmazları. *Eski Yeni*, 3, 34-45. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/491590> sayfasından erişilmiştir.
- Güral, M. (2019). Çocuğun katılım hakkı: Neredeyiz? <https://dijitalmedyavecocuk.bilgi.edu.tr/2019/12/04/cocuk-katilimi-hemen-simdi/> sayfasından erişilmiştir.

- Güzel, A. (2009). *İlköğretim okullarında uygulanan öğrenci merkezli eğitim modeliyle ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzelyurt, T., Birge, F., & Ökten, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 64-74. <http://dx.doi.org/10.33400/kuje.538425>
- Güzelyurt, T., Tok, F., Tümas, Ç., & Uruğ, Ş. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin ödül ve ceza kullanımına ilişkin görüşleri. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(4), 21-28. <https://dergipark.org.tr/en/pub/temelegitim/issue/49907/590358> sayfasından erişilmiştir.
- Hart, R. A. (2016). *Çocukların katılımı: Kuram ve uygulamada toplum gelişimi ve çevre korumasında genç yurttaşları içermek*. (T. Şener Kılınç, Çev.) Ankara: Nobel Akademik.
- Henniger, M. L. (2005). *Teaching an introduction young children*. New Jersey: Pearson.
- Hern, M. (2008). *Alternatif eğitim: Hayatımızı okulsuzlaştırmak* (E. Çağdaş Babaoğlu, Çev). İstanbul: Kalkedon.
- Hohmann, W., & Weikart, D. P. (2000). *Küçük çocukların eğitimi: Okul öncesi ve çocuk bakım programları için etkin öğrenme uygulamaları* (S. S. Kohen & Ü. Ögüt, Çev.). İstanbul: Hisar Eğitim Vakfı.
- Holt, N. (2007). *Bringing the HighScope approach to your early years practice*. London: Routledge.
- Hong, S., Shaffer, L., & Han, J. (2017). Reggio emilia inspired learning groups: relationships, communication, cognition, and play. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 629–639. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0811-0>
- Howes, V. M. (1974). *Informal teaching in the open classroom*. New York: McMillian.
- Hunkins, F. P. (1980). *Curriculum development: Program improvement*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Hur, E., Jeon, L., & Buettner, C. K. (2016). Preschool teachers' child-centered beliefs: direct and indirect associations with work climate and job-related wellbeing. *Child & Youth Care Forum*, 45, 451-465. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9338-6>

- Israsena, V. (2007). *Thai teachers' beliefs about learner-centered education: implications for success for life Thailand*. Doctoral Dissertation, University of North Texas, Denton.
- Işıkoğlu, N., Baştürk, R. & Karaca, F. (2009). Assessing in-service teachers' instructional beliefs about student-centered education: A Turkish perspective. *Teaching and Teacher Education*, 25, 350-356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.08.004>
- İkeda, D. (2010). *A new humanism: The university addresses of daisaku ikeda*. London: I.B. Tauris.
- Ivankova, N. V. (2022). *Eylem araştırmasında karma yöntem uygulamaları: Yöntemden topluluk eylemine*. (İ. Günbayı & E. Karadağ, Çev. ed.) Ankara: Vizetek.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (2. Baskı) (Y. Uzuner & M. Özten Anay, Çev.). Ankara: Anı.
- Kalaycı, N. (2014, Eylül 24). *Eğitim ortamlarını tasarlamak, geleceği tasarlamaktır*. <http://www.aljazeera.com.tr/gorus/egitim-ortamlarini-tasarlamak-gelecegi-tasarlamaktır-sayfasından-erişilmiştir>.
- Kalemci, F. (1995). *Ankara il merkezinde bulunan özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarının çevre düzenlenmesi ve çalışan eğitimci personelin nitelikleri yönünden karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kalıpçı, S. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında benimsedikleri eğitimsel yaklaşımları belirleme*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kandır, A., Özbey S. & İnal, G. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını planlanma ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 373-387. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=414376df-17f6-40c4-a1a5-38617df95ef5%40redis-sayfasından-erişilmiştir>.
- Kandır, A., & Çaltık, İ. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin okulların fiziksel koşullarına ve sınıflarındaki ilgi köşelerinin özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 8(15), 40-62.

- Karadağ, R. (2015). Primary school teachers' views on and needs for in-service teacher training regarding Turkish teaching, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 33-50. <https://doi.org/10.17679/iuefd.16380134>
- Karakurum, T. (2021). *Okul öncesi dönemde uygulanan planla-yap-değerlendir rutinlerinin çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kaya, Ö. (2012). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk merkezli yaklaşım uygulamalarının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, R. (2007). *The attitudes of preschool teachers toward parent involvement*. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kayahan-Yüksel, D., & Kartal, S. (2020). Okul öncesi dönemde alternatif bir eğitim modeli: Waldorf yaklaşımı ve materyallerine yönelik öğretmen görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 845-859. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.656302>
- Kayılı, G., Koçyiğit, S., & Erbay, F. (2009). Montessori yönteminin beş- altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 347-355. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sutad/issue/26262/276662> sayfasından erişilmiştir.
- Kaymak Eren, S., Çakmak Teloğlu, Ş. K. Ç., & İlhan, T. (2017). Türkiye’de erken çocukluk eğitimine uluslararası bir bakış: OECD Karnesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(ERTE Özel Sayısı), 125-149.
- Kefi, S. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 ay arası çocukların dil gelişim düzeylerine bu kurumlarda High/Scope modeli eğitim almalarıyla klasik model ile eğitim almalarının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kılıç, Ş. (2019). *Okul öncesi eğitimde temel sorunlar ve çözüm öneriler*. Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.

- Kılıç, Z., Ünsal, F., & Yorulmaz, A. (2020). Okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocuklarının uygulanan etkinliklere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 1085-1100. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.694352>
- Kılınç, F. E., Karayel, F. & Koyuncu, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim yaklaşımlarını bilme durumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 194-212. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182260>
- Knowles, M. (1996). *Yetişkin öğrenenler: Gözardı edilen bir kesim*. (S. Ayhan, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Koçer, H. (2012). Açık eğitim. F. Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar içinde*. (s. 101-139). Ankara: Vize.
- Koçer, H., Ünal, F., & Eskidemir Meral, S. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının “çocuk” kavramına ve “öğretmen” kavramına ilişkin metaforlarının öğretmenlik uygulama planlamalarına yansımaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 171-185. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/17.kocer.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Koçyiğit, S. & Kayılı, G. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 511-516. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61796/924295> sayfasından erişilmiştir.
- Koçyiğit, S. (2012). Türkiye’de okul öncesi eğitim programları. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s.131-158), Ankara: Hedef CS.
- Koçyiğit, S. (2014). Çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 203-2014. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/32869/374899> sayfasından erişilmiştir.
- Kohl, H.R. (1969). *The open classroom*. Newyork: Random.
- Kohn, A. (2016). *Ödüllerle cezalandırılmak*. (Y. Ataman, Çev.). Ankara: Görünmez Adam.
- Koran, N. (2014). *Çocuğun katılım hakkı*. <https://www.yeniduzen.com/cocugun-katilim-hakki-81964h.htm> sayfasından erişilmiştir.

- Koran, N. (2017). *Sınıflarda katılım hakkı: Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımını desteklemeye yönelik anlayışları ve geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koran, N., & Avcı, N. (2017). Perceptions of prospective pre-school teachers regarding children's right to participate in classroom activities. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(3), 1035–1059. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.3.0325>
- Korkmaz, S. (2020). *Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., Whiren, A. P. & Rupiper, M. L. (2019). *Gelişime uygun eğitim programı: Erken çocukluk eğitiminde en iyi uygulamalar*. (7. basımdan çeviri) (E. Ahmetoğlu ve İ. H. Acar, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Koyuncu, D. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin şiddetsiz iletişim kullanmaya ilişkin görüşleri: Fenomenolojik bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Gaziantep.
- Kök, M., Küçüköğlü, A., Tuğluk, M. N. & Koçyiğit, S. (2007). Okul öncesi eğitiminin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Erzurum ili örneği). *KKEFD*, (16), 160-171. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31579> sayfasından erişilmiştir.
- Köklü, N. (1993). Eylem araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(2), 357-365. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000478
- Krizman, C. (2013). *The relationship between teachers' self-efficacy beliefs and parental involvement practices: A multi-method study*. Doctoral Dissertation, Texas Tech University Educational Psychology, Texas.
- Kutlu Abu, N., & Arslan, B. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlara ilişkin sınıf yönetim stratejileri hakkındaki görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 227-255. <https://doi.org/10.17556/erziefd.619482>
- Küçükturan A. G., & Kocaman, O. (2017). Intercultural investigation of prospective preschool teachers' perceptions of metaphors for child and preschool teacher. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1069- 1092. <https://doi.org/10.14686/buefad.310566>

- Kwon, K. I. (2004). Early childhood education in Korea: Discrepancy between kindergarten curriculum and practices. *Educational Review*, 56(3), 297-312. <https://doi.org/10.1080/0013191042000201208>
- Lambert, N. M., & McCombs, B. L. (1998). *How students learn: Reforming schools through learner-centered education*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lee, I. F., & Tseng, C. L. (2008). Cultural conflicts of the child-centered approach to early childhood education in Taiwan. *Early Years*, 28(2), 183-196. <https://doi.org/10.1080/09575140802163600>
- Lepper, M. R. (1973). Dissonance, self-perception, and honesty in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(1), 65-74. <https://doi.org/10.1037/h0034269>
- Li, Y. L. (2003). Roadblocks to educational reform: Investigating knowledge and practice of Hong Kong kindergarten teachers. *International Journal of Educational Reform*, 12(3), 217-229. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/105678790301200303> sayfasından erişilmiştir.
- Li, Y. L. (2004). Pupil-teacher interactions in Hong Kong kindergarten classrooms: Its implications for teachers' professional development. *Learning Environments Research*, 7, 23-42. <https://doi.org/10.1023/B:LERI.0000022280.11397.f8>
- Linh, L. T. (2021). Building educational environment in the child-centered perspective: a survey in preschools in Thai Nguyen City, Thai Nguyen Province, Vietnam. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 13(2), 940-947. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V13I2.211137>
- Liu, H., & Shao, C. (2013, June). *On "student centered" teaching*. Paper presented at International Conference on Education Technology and Management Science.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological Science*, 1(4), 240-246. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1990.tb00207.x>
- Mac Donald Ross, M. (1973). Behavioural objectives: A critical review. *Instructional Science*, 2, 1-51. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00143061> sayfasından erişilmiştir.

- Mancır, H. (2014). *Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının öğrenci merkezli eğitimi algılama ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Marcon, R. A. (1992). Differential effects of three preschool models on inner-city 4-year-olds. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(4), 517–530. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(92\)90060-C](https://doi.org/10.1016/0885-2006(92)90060-C)
- McCombs, B. L. (2001). What do we know about learners and learning? The learner-centered framework: Bringing the educational system into balance. *Educational Horizons*, 79(4), 182-193. <https://www.jstor.org/stable/42927064> sayfasından erişilmiştir.
- McCombs, B. L., & Miller, L. (2008). *The school leader's guide to learner-centered education: From complexity to simplicity*. California: Corwin.
- McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meece, J. L. (2003). Applying learner-centered principles to middle school education. *Theory Into Practice*, 42(2), 109. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4202_4
- Metin, Ş. (2017). Investigation of the practices in learning centers of pre-school education institutes. *Turkish Journal of Education*, 6(1), 1-16. <https://doi.org/10.19128/turje.267357>
- Mićanović, V., & Novović, T. (2015). Dimensions of the preschool education environment in Montenegro. *Croatian Journal of Education*, 17(3), 891–923. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i3.1394>
- Micozkadioğlu, İ. İ., & Berument, S. K. (2011). Okul öncesi kurum kalitesinin ilköğretim çocuklarının sosyal yeterliği ve akademik başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 123-140. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/358/1978> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. London: Sage.

- Miller Loncar, C. L., Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (1997). The role of child-centered perspectives in a model of parenting. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66(3), 341-361. <https://doi.org/10.1006/jecp.1997.2392>
- Miller Marsh, M. (2002). Examining the discourses that shape our teacher identities, *Curriculum Inquiry*, 32(4), 453-469. <https://doi.org/10.1111/1467-873X.00242>
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü (1994). *Anasınıfı programı (61-72)*. Ankara: Milli Eğitim.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü (2002). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü (2007). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli*, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.
http://www.aoa.edu.tr/ozder/files/ogrenci_merkezli_egitim_uygulama_modeli.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2013). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için.)* Ankara: Milli Eğitim.
- Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Mills, L. (1994). *Yes, It Can Work!: Portfolio Assesment With Preschoolers*. <https://eric.ed.gov/?id=ED372857> sayfasından erişilmiştir.
- Morrison, G. S. (2011). *Early childhood education today*. Upper Saddle River, N.J: Merrill/Prentice Hall.
- Moyer, J. (2001). The child-centered kindergarten: a position paper: Association for childhood education international. *Childhood Education*, 77(3), 161-166. <https://doi.org/10.1080/00094056.2001.10522153>
- Murphy, B. (2006). Child-centred practice in irish infant classrooms. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 112-124. <https://doi.org/10.1007/BF03165981>

NAEYC (2022). *NAEYC Early learning program accreditation standards and assessment items*.

<https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/2022elpstandardsandassessmentitems-compressed.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Nakamichi, K., Takahashi, M., Sunagami, F., & Iwata, M. (2022). The relationship between child-centered teaching attitudes in childcare centers and the socio-emotional development of Japanese toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 162- 171. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.014>

Norton, L. S. (2009). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. London: Routledge.

Nouri, A., Dehaghi, H. K. & Abbasi, F. (2021). Development and validation of a curriculum design for in-service training of pre-school teachers, *اندیشه‌های نوین تربیتی*, 17(3), 57–83. <https://doi.org/10.22051/JONTOE.2021.29268.2894>.

Ocak Karabay, Ş. & Şahin Ası, D. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları kurallar ve çocukların kurallara yönelik farkındalık düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 69-86. <https://doi.org/10.17679/iuefd.16331426>

Oğuzkan, Ş. & Oral, G. (2003). *Kız sanat okulları için okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim.

Oktay, A. (2004). 21. yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim. O. Oğuz, A. Oktay & H. Ayhan (Yay. haz.), *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* içinde (s. 13- 30). İstanbul: Dem.

Oktay, A. (2005). 21. yüzyıla girerken dünyada yaşanan değişimler ve erken çocukluk eğitimi. (M. Sevinç.Yay. haz.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (s.18-30). İstanbul: Morpa Kültür.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum-foundations. Principles and issues*, (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Önder, A. (2014). Otantik değerlendirme aracı olarak eğitici drama. A. Önder (Ed.), *Okul öncesi dönemde çocukları tanıma ve değerlendirme teknikleri* içinde (s. 161-178). Ankara: PegemA.

- Özdemir Beceren, Y. (2012). Okul öncesi eğitim ortamları içinde R. Zembat (Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde (s, 180-199). Ankara: Hedef.
- Özdemir, S., Bacanlı, H. & Sözer, M. (2007) *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi. Temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: TED.
- Özeloğlu, T. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermelerine ve karar vermeye katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri ve uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri: Düzce ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 141–160. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/issue/1490/18015> sayfasından erişilmiştir.
- Özevin, B. & Kaya, A. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 691-707. <https://doi.org/10.17556/erziefd.653091>
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/33895/375263> sayfasından erişilmiştir.
- Özpınar, İ. & Aydoğan Yenmez, A. (2015). Eylem araştırması. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya: Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 441-467). Ankara: Pegem.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 200, 5–26. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36551/415138> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, C. (2004). 21. yüzyılın eşiğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme. O. Oğuz, A.Oktay & H. Ayhan (Yay. haz.), *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* içinde (s. 183-225). İstanbul: Dem.

- Öztürk, Y. & Gangal, M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 593-608. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015869>
- Parker, A. & Neuharth Pritchett, S. (2006) Developmentally appropriate practice in kindergarten: factors shaping teacher beliefs and practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(1), 65-78. <https://doi.org/10.1080/02568540609594579>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem.
- Pekince, P. (2022). *Katılım temelli erken çocukluk eğitimi programının yürütücü işlevler ve üstbilişsel becerilere etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pekşen Akça, R. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2018). Okul öncesinde materyal geliştirme N. Avcı(Ed.) *Okul öncesinde materyal geliştirme temel konular içinde*. Ankara: HedefCS.
- Pereira, J. K., & Smith Adcock, S. (2011). Child-centered classroom management. *Action in Teacher education*, 33(3), 254-264. <https://doi.org/10.1080/01626620.2011.592111>
- Perren, S., Herrmann, S., Iljuschin, I., Frei, D., Körner, C., & Sticca, F. (2017). Child centered educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy and professional background. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 137-148. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.001>
- Ramazan, O., Arslan Çiftçi, H. & Tezel, M. (2018). Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Early Childhood Studies*, 2(2), 213 - 233. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182258>
- Rojas-Drummond, S., Mercer, N. & Dabrowski, E. (2001). Collaboration, scaffolding and the promotion of problem solving strategies in Mexican pre-schoolers. *European Journal of Psychology of Education*, 16(2), 179-196. <https://doi.org/10.1007/BF03173024>

- Ross, M. (1975). Salience of reward and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 245-254. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.32.2.245>
- Rousseau, J. J. (2008). *Emile: Bir çocuk büyüyor* (7.baskı). İstanbul: Selis.
- Ryan, S. K. (1998). *Freedom to choose: a post-structural study of child-centered pedagogy in a kindergarten classroom*. Doctoral Dissertation, Columbia University Teachers College, Columbia.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26128/275216> sayfasından erişilmiştir.
- Saban, A. Koçbeker, B. N. & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TORNeE9USXk=/ogretmen-adaylarinin-ogretmen-kavramina-iliskin-algilarinin-metafor-analizi-yoluyla-incelenmesi> sayfasından erişilmiştir.
- Sadker, D. M., & Zittleman, K. R., & Koch, M. (2022). *Teachers, schools, and society: A brief introduction to education*. (6. Basım) New York: McGraw-Hill.
- Sak, R. (2013). *Türk okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli eğitim hakkındaki inanış ve uygulamaları*, Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Salı, G., Köksal Akyol, A., & Baran, G. (2014). An analysis of pre-school children’s perception of schoolyard through their drawings. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 2105–2114. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.528>
- Sarıgöz, O. (2011, April). Assesment of primary school teachers’ notions about in service training activities. Paper presented at the 2nd *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya, 1021-1030.
- Sarpkaya, R., & Yılmaz, T. (2021) Öğrenci merkezli eğitimde öğretmenin yeri ve pandemi sürecine ilişkin bir değerlendirme, *Eleştirel Pedagoji*, 68, 1-5. http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/68_ruhi_sarpkaya_tahir_yilmaz.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Sau, N. T. U., Phuong, C. N. L., & Hoi, H. T. (2020). Benefits of building child-centered learning environment in kindergarten. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12), 6765-6769. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081241>
- Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1997). The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 117-143. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90009-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90009-0)
- Schweinhart, L. J. (1997). *Child-initiated learning activities for young children living in poverty*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois.
- Schweinhart, L. J. (2013). Long-term follow-up of a preschool experiment, *Journal of Experimental Criminology*, 9(4), 389-409. <https://doi.org/10.1007/s11292-013-9190-3>
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45. https://yunus.hacettepe.edu.tr/~%20sadi/yayin/Seferoglu_Ogretmen_Yeterlikleri_BAAE_2004-58.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Selçuk, K. S. (2016). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Shmis, T., Kotnik, J., & Ustinova, M. (2014). Creating new learning environments: challenges for early childhood development architecture and pedagogy in Russia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146, 40-46. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.084>
- Sivri, H. (2019). *Okul yöneticileri ile öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri ve okul etkililiğine yönelik görüşleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Solak, N. (2007). *Adana il merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Anı.

- Sönmez, V. (1998). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı.
- Starkey, L. (2019) Three dimensions of student-centred education: a framework for policy and practice, *Critical Studies in Education*, 60(3), 375-390. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1281829>
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D. & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development* 66, 209-223. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00866.x>
- Sylva, K. (1992). Conversations in the nursery: How they contribute to aspirations and plans. *Language and Education*, 6(2), 141–148. <https://doi.org/10.1080/09500789209541333>
- Şahin Sak, İ. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımları ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 1-20. <https://doi.org/10.17679/iuefd.58218>
- Şahin, İ. T. (2013). *Preschool teachers' beliefs and practices related to developmentally appropriate classroom management*. Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şallı İdare, F. (2018). *Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuk katılımı ile ilgili çocukların ve öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenol, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Tagay, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde çocuğu tanımanın önemi. A. Önder (Ed.), *Okul öncesi dönemde çocukları tanıma ve değerlendirme teknikleri içinde* (s. 1-8). Ankara: Pegem.
- Temel, F. Z. (1994). Montessori'nin görüşleri ve eğitim yaklaşımı, *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*, 26(47), 18-22.
- Temel, F. Z., Ersoy, Ö., Şahin, Tezel Şahin, F., Avcı, N. & Turla, A. (1999). Anaokulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Tezel Şahin, F. & Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir?. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3(10), 7-13. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/198073> sayfasından erişilmiştir.
- Tezel Şahin, F., & Turla, A. (2003). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarının incelenmesi. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Kültürlerarası Buluşması: Erken çocukluk gelişimi ve eğitimine yansımaları*, 379-392.
- Tezel Şahin, F., & Ünver, N. (2005). Okulöncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Tomal, D. R. (2010). *Action research for educators*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Toprak, Z. & Güneş, C. (2019). Okul öncesi eğitimde sınıf mevcudunun etkinliklere etkisi üzerine nitel bir çalışma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 3(4), 274-286. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/827551> sayfasından erişilmiştir.
- Toran, M., & Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 229-245. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s11m>
- Toran, M., & Yağan Güder, S. (2020). Supporting teachers' professional development: examining the opinions of pre-school teachers attending courses in an undergraduate program. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 10(3), 809-868. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.026>
- Tozduman Yaralı, K. & Güngör Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.291209>
- Tuğrul, B. (2003). Çocuğu tanıma ve değerlendirme. M. Sevinç (Yay. Haz.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (s. 380-392). İstanbul: Morpa.

- Tunç Şahin, C., Turan, S. & Karadeniz, O. (2021). X, Y ve Z kuşaklarının eğitim, öğretmen, öğrenci algıları. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(43), 6295-6327. <https://doi.org/10.26466/opus.948789>
- Turhan, M. & Yaraş Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(23), 129-145. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/715510> sayfasından erişilmiştir.
- Turupcu Doğan, A. (2019). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan izlemeye dayalı değerlendirmenin kullanıldığı problem çözme eğitiminin çocukların problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tüzün, I. & Sarıışık, Y. (2015). *Türkiye’de okullarda çocuk katılımı*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Tzuo, P. W. (2004). *The nature of teacher control and children’s freedom in a child-centered classroom*. Doctoral Dissertation, Indiana University Graduate Faculty, Indiana.
- Uçar, A., Başar, M. A. & Hamarat, S. (2007). *Çanakkale ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik istatistiksel bir yaklaşım*. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı*, 5(5), 103-127. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/canakkalearastirmalari/issue/3995/52791> sayfasından erişilmiştir.
- Uluğtekin, S., Cılga, İ. & İl, S. (2002). Çoğulcu demokratik toplum için aile eğitimi projesi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 5(2), 29-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21105/227298> sayfasından erişilmiştir.
- Uşun, S. & Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 125-138. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6762/90970> sayfasından erişilmiştir.
- Uysal, S., Akbaba Altun, S. & Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8594/106888> sayfasından erişilmiştir.

- Ün Açıkgöz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme. (4. baskı)*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Ünal, F. (2018). Aile eğitimi. A. B. Aksoy (Ed.), *Aile eğitimi ve katılımı* içinde (s. 12-42). Ankara: HedefCS.
- Ünal, K., & Akay, C. (2017). Öğretmenlik mesleği ve yaşam boyu öğrenme: öğretmen adayları penceresinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 821-838. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.339943>
- Üstündağ, K. (2019). *Montessori yönteminin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Valeski, T. N. & Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72(4), 1198–1213. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00342>
- Vardi, Ö. & Demiriz, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların meraklarına yönelik görüşleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 6. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi Özel Sayısı*, 44-56. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.655872>
- Veugelers, W. (Ed.). (2011). *Education and humanism: Linking autonomy and humanity*. Rotterdam: Sense.
- Watson, J. (2001). Social constructivism in the classroom. *Support for Learning*, 16(3), 140- 147. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00206>
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Widger, S., & Schofield, A. (2012). Interaction or interruption? Five child-centred philosophical perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 29–33. <https://doi.org/10.1177/183693911203700405>
- Williamson, J. A. (2008). *Literacy in the student-centered classroom: a practical approach to setup, design, and implementation*. New York: United States of America.
- Winsler, A & Carlton, M. P. (2003). Observations of children's task activities and social interactions in relation to teacher perceptions in a child-centered preschool: Are we leaving too much to chance?, *Early Education & Development*, 14(2), 155-178. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1402_2

- Yağan, S. A. (2022). Öğrenci merkezli yöntem, teknik ve stratejilerin öğrenci tutumuna etkisi: bir meta analiz çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 294-323. <https://doi.org/10.35675/befdergi.730782>
- Yalçın İncik, E. & Tanrıseven, I., (2012), Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 172-184. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17381/181551> sayfasından erişilmiştir.
- Yalın, İ. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 150. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/150/yalin.htm sayfasından erişilmiştir.
- Yazar, A. (2007). *1914-2006 okul öncesi eğitim programlarında yaratıcılığın incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yeşilay Daşiran, T. (2013). *Okul öncesi eğitimde etkili sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim programının etkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız Bıçakçı, M. & Gürsoy, F. (2010). Proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş çocuklarının gelişimine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 307-316. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49066/626062> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, C., Atış Akyol, Ata Doğan, S, & Akman, B. (2020). Experiences of pre-school children and their teachers regarding class rules and behavior management: A case study. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(3), 725-766. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.024>
- Yıldız, R., & Perihanoğlu, P. (2004). Okul öncesi eğitimde araç-gereç bulunma düzeyi ile öğrencilerin gelişim düzeyleri arasındaki ilişki. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13722/166077> sayfasından erişilmiştir.

- Yiğit, C. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişiminde eylem araştırmasının kırkpatric program değerlendirme modeline göre incelenmesi*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yörük, M., Tezel Şahin, F., & Eskidemir Meral, S. (2017, Mayıs). Okul öncesi öğretmenlerinin ödül ve cezaya ilişkin görüşleri ile ödül ve cezaya yer verme durumları, *II. International Symposium on Social Sciences*, Antalya.
- Yumuş, M., & Bayhan, P. (2017). Early childhood behavioral problems in Turkey: Teachers' views, challenges and coping strategies. *Early Child Development and Care*, 187(12), 1833-1843. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1199552>
- Zembat, R., Günşen, G., & Gök Çolak, F. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk eğitiminde uygulanan farklı yaklaşımlar hakkındaki bilişsel haritaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 1-19. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.415921>
- Zorbay Varol, S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların katılımının ve etkileyen durumların incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER



EK-1. Milli Eğitim Müdürlüğü Tarafından Verilen Araştırma İzin Yazısı



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-605.01-E.19569527
Konu: Anket Uygulaması

17.10.2018

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
ANKARA

İlgi :10/09/2018 tarih 1199 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Seda ESKİDEMİR MERAL'in "**Çocuk Merkezli Uygulamalar İçin Öğretmen Destek Programının Okul Öncesi Öğretmenlerin Uygulamalarına Yansımalarına İlişkin Bir Eylem Araştırması**" adlı araştırmasını, İlimiz Konyaaltı İlçesindeki Anaokulunda Görev Yapan Öğretmenlere, uygulama isteği ile ilgili 10/09/2018 tarih 1199 sayılı yazınız, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 09/10/2018 tarihinde incelenerek "**Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi**" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 15/10/2018 tarihli ve 19291181 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

Araştırmanın bitiminde, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (17 sayfa)
- 2-Dilekçe Örneği(1 sayfa)

Aı
Sc
E-
B



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..