



**MEB 2013 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ  
UYGULANIŞINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN  
İNCELENMESİ**

**Merve Karagöz**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**AĞUSTOS, 2019**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekebilir.

### YAZARIN

Adı : Merve  
Soyadı : Karagöz  
Bölümü : Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı  
İmza :  
Teslim Tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı : MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanışına İlişkin  
Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi  
İngilizce Adı : Investigation Of Teachers' Views On The Application Of Mne  
2013 Preschool Education Program

## 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 : Merve KARAGÖZ

İmza :

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Merve KARAGÖZ tarafından hazırlanan “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanışına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Dr. Öğr. Üyesi Gülhan GÜVEN

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

**Başkan:** Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

**Üye:** Doç. Dr. Özlem ŞİMŞEK ÇETİN

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi .....

Tez Savunma Tarihi: 22/08/2019

Bu tezin Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

## TEŞEKKÜR

Tüm yüksek lisans eğitimim süresince tecrübelerini ve bilgilerini benimle paylaşan, öneri ve bilimsel yaklaşımlarıyla bana çok büyük destek olan, saygı değer danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Gülhan Güven'e içten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca araştırmanın bütün aşamalarında özverili tavrıyla beni bilgilendiren, emek veren ve vakit ayıran çok değerli hocalarım Prof. Dr. Ümit DENİZ ve Doç. Dr. Gökhan DUMAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde her zaman bilgi paylaşımında bulunduğum arkadaşım Hilal GÜZEL'e ve araştırmaya katılan ve yardımcı olan okul öncesi öğretmenlerine destekleri ve katkıları için teşekkür ediyorum.

Hayatımın her anında yanımda olan, bana güvenen, beni cesaretlendiren ve benimle bu süreci paylaşan, eğitimime destek veren değerli kardeşim Muhammet Ali KARAGÖZ'e sonsuz teşekkür ederim.

**MEB 2013 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ  
UYGULANIŞINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN  
İNCELENMESİ  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Merve Karagöz**  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**Ağustos, 2019**

**ÖZ**

Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanışına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara(Çankaya, Mamak, Yenimahalle İlçeleri) ve Gaziantep(Şahinbey, Şehitkamil İlçeleri) illerinde MEB'e bağlı anaokulu, ilkokul ve ortaokul anasınıflarında görev yapmakta olan 262 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada literatür taraması yapıldıktan sonra veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "MEB 2013 Programı'nın Uygulanışına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS For Windows Version 24.0 paket programında analiz edilmiştir. Kategorik değişkenler arasındaki ilişkilerin saptanmasında Kay-Kare testi kullanılmıştır. Formu uygulamak için gerekli izinler alındıktan sonra 'MEB 2013 Programı'nın Uygulanışına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formu' 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde çoğaltılarak Ankara ve Gaziantep illerinde bulunan devlete bağlı bağımsız anaokulu, ilkokul ve ortaokula bağlı anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerine okul idareleri kanalı ile ulaştırılmıştır. İki ilde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına ilişkin hizmet içi eğitim almadığı belirlenmiştir. Güne başlama zamanı uygularken her iki ildeki öğretmenlerin en çok zorlandıkları nokta çocukların geliş saatinin birbirinden farklı olması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gaziantep ve Ankara illerindeki öğretmenlerin etkinlikleri

hazırlarken en çok zorlandıkları konunun materyal yetersizliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programlar oluşturulurken ve g¼ncellenirken programın uygulayıcısı olan ¼ğretmenlere daha fazla program geliştirme çalışmalarında yer verilmesi konusunda ¼neride bulunulmuştur.



Anahtar Kelimeler : Okul ¼ncesi eğitim programı, okul ¼ncesi ¼ğretmeni, okul ¼ncesi eğitim  
Sayfa Adedi : xv+103  
Danışman : Dr. ¼ğr. ¼yesi G¼lhan G¼VEN

**INVESTIGATION OF TEACHERS' VIEWS ON THE  
APPLICATION OF MNE 2013 PRESCHOOL EDUCATION  
PROGRAM**

**(Master's Thesis)**

**Merve Karagöz**

**GAZİ UNIVERSITY**

**INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**August, 2019**

**ABSTRACT**

This research was carried out to determine the teachers' views on the application of the Ministry of National Education 2013 Preschool Education Program. Relational screening model was used in the research. The study group of the study consists of 262 pre-school teachers working in kindergartens, primary and secondary schools in Ankara (Çankaya, Mamak, Yenimahalle Districts) and Gaziantep (Şahinbey, Şhitkamil Districts). In the research, "Form for Determining Teachers' Views on the Implementation of MNE 2013 Program" developed by the researcher was used as data collection tool after the literature review. The data obtained as a result of the research were analyzed in SPSS For Windows Version 24.0 package program. The chi-square test was used to determine the relationships between categorical variables. After obtaining the necessary permissions to implement the form, the "Form for Teacher Views on the Implementation of the MoNE 2013 Program" was copied in the fall semester of 2018-2019 academic year, and the pre-school teachers working in governmental independent kindergartens, and in kindergartens under primary and secondary schools in Ankara and Gaziantep through their administrations. It was determined that the majority of the teachers participating in the research in the two provinces did not receive in-service training related to the MoNE 2013 Preschool Education Program. It was concluded that the most difficult part for teachers in both provinces was the arrival time of students that each student had a different arrival time. It was also concluded that the most challenging issue for teachers in Gaziantep and Ankara

was the lack of materials. It was suggested that the teachers who are the practitioners of the program should take more part in creating and updating studies of the program.



Keywords : Preschool education program, preschool education, preschool teacher  
Page Number : xv+103  
Supervisor : Dr. Gülhan GÜVEN

## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU .....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI .....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI .....	iii
TEŞEKKÜR .....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
<b>BÖLÜM I</b>	
<b>GİRİŞ</b> .....	1
Araştırmanın Amacı .....	2
Araştırmanın Önemi.....	4
Varsayımlar .....	5
Sınırlılıklar.....	5
Tanımlar .....	5
<b>BÖLÜM II</b>	
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	7
Okul Öncesi Eğitim ve Önemi .....	7
Okul Öncesi Eğitim Programı ve Niteliği .....	8
Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları .....	9
Programı Uygulamada Öğretmenin Rolü ve Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni .....	12

<b>2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve Özellikleri .....</b>	<b>14</b>
<b>Programın Temel Özellikleri .....</b>	<b>14</b>
<b>Gelişim Özellikleri, Kazanımlar ve Göstergeleri .....</b>	<b>15</b>
<b>Okul Öncesi Eğitimin Planlanması ve Uygulanması .....</b>	<b>15</b>
<i>Okul Öncesi Eğitim Ortamı ve Öğrenme Merkezleri .....</i>	<i>15</i>
<i>Etkinlik Çeşitleri .....</i>	<i>16</i>
<i>Aylık Eğitim Planı .....</i>	<i>16</i>
<i>Günlük Eğitim Akışı .....</i>	<i>17</i>
<i>Güne Başlama Zamanı .....</i>	<i>18</i>
<i>Oyun Zamanı .....</i>	<i>18</i>
<i>Etkinlik Zamanı .....</i>	<i>18</i>
<i>Günü Değerlendirme Zamanı .....</i>	<i>18</i>
<i>Kaynaştırma/Bütünleştirme Yolu ile Eğitim Uygulamaları .....</i>	<i>19</i>
<i>Uyarlama .....</i>	<i>19</i>
<b>Okul Öncesi Eğitim Programında Aile Katılımı Etkinlikleri .....</b>	<b>19</b>
<b>Okul Öncesi Eğitimin Değerlendirilmesi .....</b>	<b>20</b>
<b><i>Çocukların Değerlendirilmesi .....</i></b>	<b><i>20</i></b>
<i>Gelişim Gözlem Formu .....</i>	<i>20</i>
<i>Gelişim Raporu .....</i>	<i>21</i>
<i>Gelişim Dosyası (Portfolyo) .....</i>	<i>21</i>
<b><i>Programın Değerlendirilmesi .....</i></b>	<b><i>21</i></b>
<b><i>Günlük Eğitim Sürecinin ve Etkinliklerin Değerlendirilmesi .....</i></b>	<b><i>22</i></b>
<b><i>Öğretmenin Kendini Değerlendirmesi .....</i></b>	<b><i>22</i></b>
<b>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Programı Uygulama Sürecinde Karşılaştıkları</b>	
<b>Sorunlar .....</b>	<b>22</b>
<b>İlgili Araştırmalar .....</b>	<b>24</b>

Yurt İçinde Yapılmış alışmalar.....	24
Yurt Dışında Yapılmış alışmalar .....	30
<b>BÖLÜM III</b>	
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>33</b>
Araştırmanın Modeli .....	33
Çalışma Grubu .....	34
Veri Toplama Araçları .....	34
Kişisel Bilgiler.....	35
Programı Uygulama Durumu .....	35
Veri Toplama Süreci.....	36
Verilerin Analizi.....	36
<b>BÖLÜM IV</b>	
<b>BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>39</b>
Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular.....	39
MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanışına İlişkin Bulgular .....	42
<b>BÖLÜM V</b>	
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>83</b>
Sonuç .....	83
Kişisel Bilgilere İlişkin Sonuçlar.....	83
MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanışına İlişkin Sonuçlar .....	84
Öneriler.....	88
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>91</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>101</b>
Ek-1. Araştırma İzni.....	102
<b>ÖZGEçMİş .....</b>	<b>103</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları</i> .....	12
Tablo 2. <i>Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans Bulguları</i> .....	40
Tablo 3. <i>Öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Hizmet İçi Eğitime Katılımına İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları</i> .....	41
Tablo 4. <i>Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları</i> .....	42
Tablo 5. <i>Aylık Planları ve Günlük Eğitim Akışını Hazırlama Durumuna İlişkin Frekans, Yüzde ve Kay-Kare Testine İlişkin Bulgular</i> .....	43
Tablo 6. <i>Öğretmenlerin Güne Başlama Zamanını Uygularken Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları</i> .....	44
Tablo 7. <i>Öğretmenlerin Oyun Zamanını Uygularken Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları</i> .....	45
Tablo 8. <i>Öğretmenlerin Etkinlikleri Hazırlarken Zorlandıkları Konulara İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları</i> .....	48
Tablo 9. <i>Öğretmenlerin Bir Yıl İçerisinde En Çok Yer Verdikleri Etkinliğe İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları</i> .....	50
Tablo 10. <i>Bir Yıl İçerisinde En Çok Yer Verilen Etkinliğe Yer Verilme Nedenine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları</i> .....	52
Tablo 11. <i>Etkinlikler Arası Geçiş Sağlama Durumuna İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Bulguları</i> .....	53
Tablo 12. <i>Etkinlikler Arası Geçiş Geçiş Sağlayamama/Kısmen Sağlama Durumunun Nedenlerine İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Bulguları</i> .....	54

Tablo 13. <i>Özel Eğitime Gereksinimi Olan Çocuklar İçin Uyarlamalara Yer Verme Durumuna İlişkin Görüşlerin Frekans, Yüzde ve Kay-Kare Testi Bulguları .....</i>	55
Tablo 14. <i>Planlarda Uyarlamalara Yer Vermeme/Kısmen Yer Verme Durumunun Nedenlerine İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Bulguları .....</i>	56
Tablo 15. <i>Aile Katılımını Etkinliklerini Düzenli Olarak Uygulama Durumuna İlişkin Görüşlerin Frekans, Yüzde ve Kay-Kare Testi Bulguları.....</i>	58
Tablo 16. <i>Aile Katılım Etkinliklerini Düzenli Uygulayamama/Kısmen Uygulama Nedenlerine İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Bulguları.....</i>	59
Tablo 17. <i>Aylık Eğitim Planını Her Ayın Sonunda Değerlendirme Durumuna İlişkin Görüşlerin Frekans, Yüzde ve Kay-Kare Testi Bulguları .....</i>	60
Tablo 18. <i>Aylık Eğitim Planını Her Ayın Sonunda Değerlendirme/Değerlendirmeme Durumunun Nedenlerine İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Bulguları.....</i>	61
Tablo 19. <i>Günlük Eğitim Akışını Günün Sonunda Değerlendirme Durumuna İlişkin Görüşlerin Frekans, Yüzde ve Kay-Kare Testi Bulguları .....</i>	63
Tablo 20. <i>Günlük Eğitim Akışını Günün Sonunda Değerlendirme/Değerlendirmeme Nedenlerine İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Bulguları .....</i>	64
Tablo 21. <i>Çocuklarla Birlikte Etkinlik Sonunda Değerlendirme Yapma Durumuna İlişkin Görüşlerin Frekans, Yüzde ve Kay-Kare Testi Bulguları .....</i>	65
Tablo 22. <i>Çocuklarla Birlikte Etkinlik Sonunda Değerlendirme Yapma/Yapmama Durumunun Nedenlerine İlişkin Görüşlerin Frekans, Yüzde Bulguları.....</i>	66
Tablo 23. <i>Çocuklarla Birlikte Günün Sonunda Günü Değerlendirme Zamanı Yapma Durumuna İlişkin Görüşlerin Frekans, Yüzde ve Kay-Kare Testi Bulguları .....</i>	67
Tablo 24. <i>Çocuklarla Birlikte Günün Sonunda Günü Değerlendirme Zamanı Yapma/Yapmama Durumunun Nedenlerine İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Bulguları .....</i>	68
Tablo 25. <i>Gelişim Gözlem Formlarını Düzenli Tutma Durumuna İlişkin Görüşlerin Frekans, Yüzde ve Kay-Kare Testi Bulguları .....</i>	70

Tablo 26. <i>Gelişim Gözlem Formuna Gözlem Kayıtlarını Tutamama/Kısmen Tutma Nedenlerine İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Bulguları</i> .....	71
Tablo 27. <i>Gelişim Raporu'nu Her Çocuk İçin Yılda İki Kere Doldurma Durumuna İlişkin Görüşlerin Frekans, Yüzde ve Kay-Kare Testi Bulguları</i> .....	72
Tablo 28. <i>Çocuk Gelişim Raporunu Yılda İki Kere Dolduramama/Kısmen Doldurma Nedenlerine İlişkin İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları</i> .....	73
Tablo 29. <i>Portfolyoyu Her Çocuk İçin Oluşturma Durumuna İlişkin Görüşlerin Frekans, Yüzde ve Kay-Kare Testi Bulguları</i> .....	74
Tablo 30. <i>Portfolyoyu Her Çocuk İçin Oluşturamama/Kısmen Oluşturma Nedenlerine İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Bulguları</i> .....	75
Tablo 31. <i>Kavramlara Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesini Düzenli Olarak Doldurabilme Durumuna İlişkin Frekans, Yüzde ve Kay-Kare Testi Bulguları</i> .....	76
Tablo 32. <i>Kavramlara Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesini Düzenli Dolduramama/Kısmen Doldurma Nedenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları</i> .....	77
Tablo 33. <i>Kazanım ve Göstergelere Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesini Düzenli Olarak Doldurma Durumuna İlişkin Frekans, Yüzde ve Kay-Kare Testi Bulguları</i> .....	78
Tablo 34. <i>Kazanım ve Göstergelere Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesini Düzenli Olarak Dolduramama/ Kısmen Doldurma Nedenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları</i> .....	79
Tablo 35. <i>Öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Görüş ve Önerilere İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları</i> .....	80

## SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

f	Frekans
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MNE	Minister of National Education
M.Ö.	Milattan Önce
OBADER	Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi
s	Sayfa
$X^2$	Kay-Kare
%	Yüzde

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Eğitim insanı geliştirmeyi, sahip olduğu yetenekleri ortaya çıkarmayı, insanı iyiye ve güzele yönlendirmeyi ve istendik davranış değişikliği oluşturmayı amaçlayan doğumla başlayıp ölüme kadar süren bir süreçtir. Bu süreç bireylerin topluma uyumunu sağlamayı amaçlayan kültürlenme süreci olarak da adlandırılabilir (Şişman, 2008, s. 2; Koçak, 2014, s. 3-4; Arı, 2011, s. 3).

Bireylerin kişilik özelliklerinin temeli yaşamın ilk altı yılında atılır. Bu dönemde yaşanan olumlu ve olumsuz tüm durumlar çocuğun hayatında ömür boyu taşıyacağı izler bırakabilir (Budak ve Akbaş, 2006, s. 19).

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan itibaren ilköğretime başladığı güne kadar geçen zamanı içine alan ve çocukların ileriki yaşamlarında önemli bir yere sahip olan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda gerçekleşen eğitim sürecidir. Bu eğitim sürecinde amaç olumlu davranışlara sahip çocuklar yetiştirmek, onları olası kazalara karşı korumak, çocuğu bir üst kurum olan ilköğretime hazırlamaktır (Aral, Kandır, Can Yaşar, 2002, s. 14).

Okul öncesi dönem çocuğun yaşamında en hızlı gelişim gösterdiği dönemlerden biridir. Bu dönemdeki gelişmeler çocuğun sonraki hayatında olumlu gelişmeler göstermesi için ve topluma yararlı bireyler olabilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu dönemde çocuğun gelişimini desteklemek, ona yol göstermek gelişiminde temel oluşturması açısından

önemlidir. Bu davranışları pekiştirmede iyi hazırlanmış okul öncesi eğitim programının önemi yadsınamaz (Balat, 2011, s. 6).

Türkiye’de okul öncesi eğitim için 1952’den bu yana çeşitli programlar kullanıldığı görülmektedir. Değişen ve gelişen dünyada her şeye olduğu gibi okul öncesi eğitim programının da Türkiye’de değişimine ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda kullanılan programlarda güncellenmiş, gerektiğinde yenilenmiştir. Kullanılan bu programlardan 2006 yılında geliştirilen okul öncesi eğitim programı 2011 yılında tekrar gözden geçirilmiştir. 2013-2014 yılında gerekli pilot uygulamaları yapılmış bir okul öncesi eğitim programı Türkiye’de uygulanmaya başlanmıştır (Işık, 2015, s. 2).

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi eğitime ilişkin Türk akademik dergilerde en çok yayın yapılan ilk konunun özel eğitim ve kaynaştırma olduğu en çok tercih edilen ikinci konunun ise fen eğitimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Güvelioğlu, 2019, s.119). Özel eğitim ve fen eğitimin okul öncesi dönemde büyük önem taşımaktadır. İki konunun da okul öncesi eğitim programının içeriğinde olduğu, programın oluşturulması kadar planlanması ve uygulamasının da önemi düşünüldüğünde okul öncesi eğitim programının uygulanışına ilişkin yapılan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanışına ilişkin detaylı bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programına ilişkin öğretmenlerin uygulamalarını detaylı bir şekilde incelenmesi ihtiyacı doğmuştur.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanışına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacı ile yapılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin:

- Aylık ve günlük eğitim akışını hazırlama durumu nedir?
- Güne başlama zamanını uygularken karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- Oyun zamanını uygularken karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- Etkinlikleri hazırlarken karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

- Bir eğitim öğretim yılı içerisinde en çok yer verdiği etkinlik hangisidir?
- Bir eğitim öğretim yılı içerisinde en çok yer verdikleri etkinliği tercih nedeni nedir?
- Etkinlikler arası geçişi sağlama durumu nedir?
- Etkinlikler arası geçiş zorlukları yaşamalarına neden olan durumlar nelerdir?
- Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar için planlarında uyarlamalara yer verme durumu nedir?
- Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar için planlarında uyarlamalara yer verememe/kısmen yer verme nedenleri nelerdir?
- Aile katılımı etkinliklerini düzenli uygulama durumu nedir?
- Aile katılımı etkinliklerini kısmen uygulama/uygulayamama nedenleri nelerdir?
- Aylık eğitim planını değerlendirme, günlük eğitim akışını değerlendirme, çocuklar ile birlikte etkinlik sonunda değerlendirme, çocuklarla birlikte günü değerlendirme zamanı yapma/yapamama durumu nedir?
- Aylık eğitim planını değerlendirme, günlük eğitim akışını değerlendirme, çocuklar ile birlikte etkinlik sonunda değerlendirme, çocuklarla birlikte günü değerlendirme zamanı yapma/yapamama nedeni nedir?
- Çocuk gelişim gözlem formu doldurma durumu nedir?
- Çocuk gelişim gözlem formu dolduramama/kısmen doldurma nedenleri nelerdir?
- Çocuk gelişim raporunu doldurma durumu nedir?
- Çocuk gelişim raporunu dolduramama/kısmen doldurma nedenleri nelerdir?
- Portfolyoyu her çocuk için oluşturma durumu nedir?
- Portfolyoyu her çocuk için oluşturamama/kısmen oluşturma nedenleri nelerdir?
- Kavramlara aylık eğitim planlarında yer verme durumu çizelgesini düzenli doldurma durumu nedir?
- Kavramlara aylık eğitim planlarında yer verme durumu çizelgesini düzenli dolduramama/kısmen doldurma durumu nedenleri nelerdir?
- Kazanım ve göstergelere aylık eğitim planında yer verme durumu çizelgesini düzenli doldurma durumu nedir?

- Kazanım ve göstergelere aylık eğitim planında yer verme durumu çizelgesini düzenli dolduramama/kısmen doldurma nedenleri nelerdir?
- 2013 MEB okul öncesi eğitim programına ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?

Programın planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri öğretmenlerin görev yaptıkları ile göre farklılık göstermekte midir? sorularına yanıt aranmıştır.

### **Araştırmanın Önemi**

Okul öncesi eğitim 0-6 yaş dönemini içine alan çocuğun tüm gelişim alanlarına hitap eden gelişim özelliklerine ve bireysel ayrılıklarına uygun olan çocukta var olan potansiyeli ortaya çıkarmasını amaçlayan çocuğu bir sonraki eğitim basamağına hazırlanmasını sağlayan bir eğitim sürecidir (Haktanır, 2014, s. 3).

Gelişen ve değişen dünyada bireylerin eğitime başlangıç zamanı giderek daha küçük yaşlara çekilmektedir. Türkiye’de ise kadınların çalışma hayatına girmesi ile okul öncesi eğitime olan ihtiyaç zamanla artmıştır. Okul öncesi eğitim kademesinin eğitimin ilk basamağı olması ve diğer eğitim kademelerine temel oluşturması nedeni ile önemi büyüktür. Yapılan kalkınma planlarında okul öncesi eğitimde okullaşma hedefi giderek artmaktadır (Şişman, 2008, s. 270).

Okul öncesi eğitimin önemi kadar bu dönemde kullanılacak eğitim programının da önemi büyüktür. Okul öncesi eğitimin de her eğitim kademesi gibi iyi hazırlanmış bir programa ihtiyacı vardır. İyi hazırlanmış bir program çocukların birçok becerisini desteklediği gibi çocuklara arkadaşları ile birlikte sosyalleşme fırsatı verir (Senemoğlu, 1994, s. 22).

Öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanmasına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanışına yönelik görüşlerinin benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesine, programı uygulamada yaşadıkları olumsuz durum ve nedenlerini belirlemeye yardımcı olacaktır.

Bu araştırma uygulanmakta olan MEB 2013 okul öncesi eğitim programının işlenişine ve mevcut duruma ilişkin bilgi sağlayacak bir çalışmadır.

Araştırmanın sonuç ve önerilerinin literatüre katkı sağlayacağı, öğretmenlerin programı uygulama durumu, uygularken karşılaştıkları güçlüklerle ve nedenlerine ilişkin bilgi sağlayacağı, öğretmenlerin geribildirimleri ile program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **Varsayımlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulanan forma içten ve samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.

## **Sınırlılıklar**

1. Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara (Çankaya, Mamak, Yenimahalle İlçeleri) ve Gaziantep (Şahinbey, Şhitkamil İlçeleri) merkez ilçelerinde bulunan bağımsız anaokulları, ilkokul ve ortaokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma 36-66 aylık çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumları ile sınırlıdır.
3. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile sınırlıdır.

## **Tanımlar**

*Okul Öncesi Eğitim:* doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar olan sürede, çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerinin zengin çevre uyarıcılarıyla desteklendiği, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli eğitim sürecidir (MEB, 2016, s. 4).

*Okul Öncesi Eğitim Programı:* çocuğun yaşına ve gelişim özelliklerine göre göstermesi gereken bedensel, bilişsel, duygusal ve toplumsal davranışları kazanması için tüm eğitsel yaşantıların planıdır. Bu program, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların motor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesini, öz bakım becerilerinin kazandırılmasını ve ilköğretime hazır bulunuşluklarının sağlanmasını amaçlamaktadır (MEB, 2016, s. 4).



## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

Okul öncesi dönem çocuğun doğumundan altı yaşına kadar olan dönemi içine almaktadır. Okul öncesi eğitim çocuğu sistemli bir bütün içerisinde, zengin uyarıcılı çevre ile bütün gelişim alanlarını destekleyerek, bireysel farklılıklarını dikkate alarak, toplumun kültürel değerlerini aktarır, çocukları bir sonraki eğitim kurumuna hazırlamayı amaçlar (Balat, 2010, s. 13).

Okul öncesi eğitimde ilk yıllarda ebeveynler etkili olsa da sonrasında çocuğun bütün gelişim alanlarını karşılamakta yetersiz olabilmektedir. Çocuklar üç yaşına yaklaştığında akranları ile oyun oynama ihtiyacı doğar. Bu durumda çocuğa kendi yaş grubu ile birlikte olabileceği, gelişimini destekleyici, planlı ve programlı okul öncesi eğitim kurumlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Okul öncesi eğitim çocuğun birçok alanda becerilerini ve kültür değerlerini benimsemesini destekler. Okul öncesi eğitim elverişsiz çevre koşullarından gelen çocuklara diğer çocuklar ile eşit imkanlar sunarak eşit eğitim imkanı verir. İyi bir eğitim programı çerçevesinde yürütülen okul öncesi eğitim çocuğu yaşamın diğer yıllarına hazırlar (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000, s. 15-16; Çimen, 2001, s. 127).

Okul öncesi dönem yaşamın diğer yıllarının temelini oluşturmaktadır. Bu dönemde çocuğun bireysel farklılıklarını, ilgi alanlarını keşfederek onu tanımak önemlidir. Çocuğun okul öncesi dönemde temel ihtiyaçlarını karşılayan yetişkinlerin çocuğa davranış biçimi ileriki hayatında insanlara karşı güven ya da güvensizliğin temelini oluşturur. Okul öncesi eğitim çocuğun tüm gelişim alanlarına hitap etmeyi, yaparak yaşayarak öğrenmesini

desteklemeyi, zengin uyarıcı eğitim ortamı hazırlamayı, eğitimi aile-toplum-okul üçgeninde gerçekleştirmeyi ilke edinmelidir (Oktay, 1999 s. 131-142).

Okul öncesi dönemde, çocuğa sunulan deneyimler, çocukta var olan keşfetme güdüsü ve anlamlandırma arayışından yola çıkılarak, bu dönemde kazandırılan temel kavram ve becerilerin çocuğun ileriki yıllarda gerçekleştireceği öğrenmelerine temel teşkil ettiği söylenebilir (Kandır ve Uyanık, 2010, s. 8).

Okul öncesi eğitim yolu ile çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimleri desteklenmektedir. Bir sonraki eğitim kademesine hazırlığı amaçlayan okul öncesi eğitim kademesi aynı zamanda Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmayı da amaçlamaktadır (OBADER, 2013, s. 19).

Okul öncesi eğitim çocukların; zihinsel gelişimini, sosyal ve duygusal gelişimini, sanatsal gelişimini, bedensel gelişimin desteklemeyi ve evden okula geçiş sürecinde olumlu yaşantılar elde etmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda çocuğun bütünsel gelişiminin desteklenmesi, öz bakım becerilerini yerine getirebilmesi ve toplumdaki diğer bireylerle olumlu ilişkiler kurması önemlidir (Oktay ve Unutkan, 2005, s. 25-26).

Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyümesi, gelişmesi ve öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirebilmesi için zengin dil etkileşimlerinin, kaliteli bilişsel uyarıcıların, olumlu duygusal ve sosyal deneyimlerin sunulduğu ve bağımsızlığının desteklendiği bir çevrede bulunması gereklidir. Bu ise sağlıklı bir ev ortamı ve iyi planlanmış bir okul öncesi eğitim ile sağlanabilir (MEB, 2013, s. 12).

### **Okul Öncesi Eğitim Programı ve Niteliği**

Okul öncesi eğitim 20. yüzyılın sonlarına doğru dünyada giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Dünyada ve Türkiye'de pek çok program, proje denenmektedir. Toplumların gelişmesi ancak çağa uyum sağlamak ile olmaktadır. Çağa uygun yeniliklere uyum sağlayabilmek için üretken, farklı düşünebilen bireyler yetiştirmekte okul öncesi eğitimin önemi büyüktür. Bireylerin yetiştirilmesinde kullanılan program bu sürecin temel

taşını oluşturmaktadır. Uygulanan programların niteliği ve kalitesi okul öncesi eğitimin beklenen yararı getirmesini sağlayacaktır. Okul öncesi eğitim programı çocukların yaş ve gelişim özelliklerine hitap eden, onların isteklerini karşılamaya yönelik olarak oluşturulduğunda topluma ve dünyaya yön verecek bireyler ortaya çıkabilir (Balat, 2010, s. 14).

Okul öncesi eğitim ülkenin genel eğitim görüşüne göre ve okul öncesi eğitimde ulaşılmak istenilen hedeflere göre şekillenir. İçinde bulunduğumuz yüzyılda en etkili öğrenmenin çocuğun yaparak yaşayarak sağladığı öğrenmeler olduğu kabul edilmektedir. İyi bir okul öncesi eğitim programında bütün bileşenler birbiri ile etkileşim halinde olmalıdır. Okul öncesi eğitim programı çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemelidir. Çocuk ve yetişkinler için ortak öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Okul öncesi eğitim programında çocukların yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınmalı, etkinliklere dengeli bir biçimde yer verilmeli, sınıf dışı etkinliklere de yer verilmeli, aile katılımına önem verilmeli, yaratıcılık ön planda tutulmalıdır. Okul öncesi eğitimin ayrılmaz parçası olan oyunu bir eğitim yöntemi olarak almalıdır. Program çocuğu keşfederek öğrenmeye teşvik eden, konuları değil ulaşılması gereken kazanımları temel alan, süreç içi değerlendirmeler yapılarak sürekli geri dönütü olan bir sistem içerisinde olmalıdır. Ayrıca okul öncesi eğitim programı özel gereksinimli çocukları da kapsayıcı olmalıdır (Şahin, 2005, s. 4-6; Tükel, 2017, s. 31-32).

### **Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları**

Çocukluk eğitiminin dünya tarihinde çok eskiye dayanan bir geçmişi bulunmaktadır. Dünyada çocuk eğitimine dair düşünceler M.Ö. 400 yıllarına kadar dayanmaktadır. Plato Republic (Cumhuriyet) isimli eserinde çocukların bireysel farklılıklarına değinmiştir. Millattan sonra ve rönasans, reform dönemlerinde çocuk eğitimine dair birçok görüş ortaya konulmuştur. Komenski’ye, John Locke, J.J. Rousseu, J.H. Pestalozzi, James William Codagan, Thomas Martin gibi birçok düşünür çocukluk eğitimindeki farklı noktalara tarihsel zaman diliminde değinmişlerdir (Poyraz ve Dere, 2001 s. 1-7).

Türkiye’de okul öncesi eğitime bakıldığında 15. Yüzyıla kadar uzanan bir tarihe rastlanır. ‘Sıbyan Okulları’ okul öncesi eğitimin ilk örnekleri olarak düşünülebilir. 1913-1917 aralığında devlete bağlı anaokulları açılmıştır. 1913 yılında kanun ile anaokullarının yaygınlaştırılması emri verilmiştir. Cumhuriyet ilan edildiğinde 80 tane anaokulu bulunmaktaydı. Okul öncesi eğitim ile ilgili gelişmeler 1960 yılından itibaren dikkat çekmiştir. 5 Ocak 1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda okul öncesi eğitime dair maddeler bulunmaktadır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000, s. 18-19).

16 Haziran 1962’de ‘Anaokulları ve Sınıfları Yönetmeliği’ yayınlanmıştır. Bu yönetmeliğin yayınlanması ile Türkiye’de resmi ve özel birçok kurum açılmış ve hizmet verilen çocuk sayısında önemli bir artış olmuştur (Aral, Can Yaşar ve Kandır, 2002, s. 26).

1973 yılında 1939 sayılı ‘Milli Eğitim Temel Kanunu’ çıkarılmıştır. Bu kanun tüm eğitim kademelerini içinde barındırmaktadır. Okul öncesi eğitime de zorunlu eğitim çağına gelmemiş çocukların eğitimi olarak değinilmiştir. Kanunda okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri açık olarak belirtilmiştir (Aral, Can Yaşar ve Kandır, 2002, s. 19).

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planında ‘okul öncesi eğitim 3-6 yaş grubu çocukların eğitimidir ve şehir ilkokullarının %10’unu oluşturacak şekilde düzenlenmelidir’ şeklinde yer almıştır. Sonraki kalkınma planlarında okul öncesi eğitimde kurum sayısı artırılmış ve eğitici temini yoluna gidilmiştir. 12 Mayıs 1992 tarih ve 21226 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı’nın teşkilat ve görevleri Hakkında Kanun’la Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Konaklı, 1992, s. 35-40).

1994 yılında Türkiye’de okul öncesi eğitimde dönüm noktası yaşanmış, hedef ve hedef davranışları içeren bir eğitim programı uygulamaya konulmuştur. Konu merkezli hedef ve hedef davranışları içeren bu program çocukların gelişim alanlarının desteklenmesinde yetersiz kalmıştır ( Balat, 2010, s. 91).

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında 2000-2001 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitimde okullaşma oranı hedefi %16 olarak belirlenmiştir. Fakat okullaşma oranında hedef %10 olmuştur. Belirlenen hedefe ulaşılamamıştır. Bu oranın çok yetersiz olması ile birlikte, alanda çalışacak, denetleme ve rehberlik görevini yapacak yeterli sayıda personel

bulunmamaktadır. Gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitimde okullaşma oranını %100'e çıkarmayı ve okul öncesi eğitime daha küçük yaşlarda başlayabilmeyi hedefleyen çalışmalar yapılmaktadır (Oktay, 1991; Başal, 1998; Akyüz, 1999; Gürkan, 1999; Poyraz ve Dere 2001' den aktaran Aral, Can Yaşar ve Kandır, 2002, s. 26).

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, 1994 programının anlaşılmasında ve uygulamada bir takım güçlükler yaşanılması üzerine programın gözden geçirilmesi kararını almıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nca içerisinde birçok alan uzmanından oluşan bir komisyon ile çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar neticesinde 2002 yılında yeni bir okul öncesi eğitim programı ortaya konulmuştur. 2002 programında konular amaç olmaktan çıkmış, öğrenmeyi sağlamak için bir araç haline getirilmiştir. Bu program psikomotor, Sosyal-duygusal, Bilişsel ve dil alanı olmak üzere üç gelişim alanı ve özbakım becerilerini içeren, hedef ve kazanılması beklenen davranışlardan oluşmaktadır (Balat, 2010, s. 91-92).

2006 yılında 2002 programının tekrar ele alınması sonucu çocuğun tüm gelişim alanlarına yönelik bir program oluşturulmuştur. 2006 programında gelişim alanları dikkate alınarak amaç ve kazanımlara yer verilmiştir. 2006 programı çocuğun öğrenmede aktif olduğu, oyun merkezli, çocukların bütünsel gelişimi desteklemeyi hedefleyen, akıl yürütme, problem çözme, iletişim becerileri gibi pek çok beceriyi programdaki amaç ve kazanımlar doğrultusunda kazandırmayı amaçlayan bir programdır (Balat, 2010, s. 92).

Okul öncesi dönem kişilik gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu önemli dönem için Türkiye'de hazırlanan her programda gelişmeler olmuştur (Düşek ve Dönmez, 2012, s. 74).

Türkiye'de uygulanan programlar, tarafından hazırlanan tablo yeniden uyarlanarak Tablo 1'de özetlenmiştir (Alisinanoğlu ve Bay, 2007'den aktaran Işık, 2015).

Tablo 1

*Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları*

1952	1989	1994	2002	2006	2013
<ul style="list-style-type: none"> <li>Amaçlar belirtilmemiştir.</li> <li>Günlük faaliyet şeması verilmiştir.</li> <li>Günlük faaliyet şemalarında yönelik açıklamalar belirtilmiştir.</li> <li>Ailelerle işbirliğine dair açıklamalar belirtilmiştir.</li> <li>Değerlendirmeye yönelik açıklama yoktur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4-5 yaş grubu için “amaçlar” belirtilmiştir.</li> <li>Beden ve hareket gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, zihin gelişimi, dil gelişimi alanlarında amaçlar belirtilmiştir.</li> <li>Üniteler belirlenmiş ve günlük etkinlik çizelge örnekleri verilmiştir.</li> <li>Öğrenme sürecine, aile katılımına ve değerlendirmeye yönelik bir açıklama yapılmamıştır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>0-36, 37-60 ve 60-72 aylık çocuklara yönelik “hedef” ve “hedef davranışlar” belirtilmiştir.</li> <li>Kendinin farkında olma, özbakım becerileri, estetik ve yaratıcılık gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, psikomotor gelişimi, bilişsel gelişim ve dil gelişim alanları oluşturulmuştur.</li> <li>Konu analiz tablosu, belirke tablosu ve günlük plan örneği verilmiştir.</li> <li>Öğrenme sürecine ve aile katılımına dair açıklamalar da bulunulmuştur.</li> <li>Değerlendirme unsuruna dair, günlük plan değerlendirmesi ve çocuk için gözlem kayıt formu tutulması gerekliliği belirtilmiştir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>36-72 aylık çocuklara yöneliktir.</li> <li>Psikomotor alan, bilişsel ve dil alanı, sosyal-duygusal alan ve özbakım becerilerine yönelik hedefler belirtilmiştir.</li> <li>Konular amaç değil araçtır.</li> <li>Yıllık ve günlük plan örnekleri verilmiştir.</li> <li>Öğrenme sürecine yönelik açıklamalar belirtilmiştir.</li> <li>Aile katılımına önem verilmiştir.</li> <li>Değerlendirmenin çocuk, program ve öğretmen açısından yapılması gerektiği belirtilmiştir.</li> <li>Davranış değerlendirme formu ve gelişim raporu programda yer almıştır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>36-72 aylık çocuklara yönelik “amaç” ve “kazanımlar” oluşturulmuştur.</li> <li>Psikomotor alan, sosyal-duygusal alan, bilişsel alan, dil alanı ve özbakım becerilerine yönelik amaç ve kazanımlar verilmiştir.</li> <li>Konular amaç değil araçtır.</li> <li>Yıllık ve günlük plan örnekleri verilmiştir.</li> <li>Öğrenme süreci ve aile katılımına ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.</li> <li>Kaynaştırma eğitime ilgili açıklamalarda bulunulmuştur.</li> <li>Değerlendirmenin çocuk, program ve öğretmen boyutuna değinilmiştir.</li> <li>Çocuğu değerlendirmeye yönelik gözlem formları, anekdot kayıt, portfolyo araçları sunulmuştur.</li> <li>Öğretmen özdeğerlendirme formu eklenmiştir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>36-72 aylık çocuklara yönelik “kazanım” ve “gösterge” oluşturulmuştur.</li> <li>Bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, motor gelişim ve özbakım becerilerine yönelik kazanım ve göstergeler belirtilmiştir.</li> <li>Aylık plan ve günlük eğitim akışı programda yer almıştır.</li> <li>Öğrenme merkezlerine yer verilmiştir.</li> <li>Aile eğitimi ve aile katılımına yönelik ayrı bir kitap hazırlanmıştır.</li> <li>Özel gereksinimli çocuklara yönelik açıklamalar belirtilmiştir.</li> <li>Değerlendirme program, çocuk ve öğretmen boyutlarıyla açıklanmıştır.</li> <li>Çocukları değerlendirmek için gelişim gözlem formu, gelişim raporu ve portfolyo araçları sunulmuştur.</li> <li>Kavramlara aylık eğitim planında yer verme durumu ve kazanım-göstergele aylık eğitim planında yer verme durumu çizelgesi eklenmiştir.</li> </ul>

**Programı Uygulamada Öğretmenin Rolü ve Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni**

Çağımızda öğretmen artık sadece bilgiyi aktaran birey olmaktan çıkmıştır. Çocuğun araştırmalarına rehberlik eden, yeni deneyimler kazanması ile ilgilenen, gelişimini ve değişimini takip eden bir birey konumuna gelmiştir (Yavuzer, 1993, s. 167).

İlhan ve Erden (2019) Türkiye’deki erken çocukluk eğitimi üzerine yazılmış lisansüstü tezlerin bir içerik analizi konulu araştırmada lisansüstü tezlerde en fazla çalışılan konulardan birinin öğretmen/yönetici konusu olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Erken çocukluk eğitimi üzerine yapılan çalışma konuları içerisinde öğretmen niteliği de büyük önem taşımaktadır. Program ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun programı uygulamada temel görev öğretmenlere düşmektedir. Bu noktada öğretmen niteliği çok önemlidir. Okul öncesi öğretmeni programı uygularken her çocuğun farklı bir birey olduğunu ve farklı becerileri olduğunu dikkate almalıdır. Çocukların farklı becerilerini

dikkate alarak yeni öğrenme deneyimleri sunan öğretmen çocukların gelecekte okuldaki başarısını da olumlu etkilemiş olacaktır (Işık, 2015, s. 20).

Okul öncesi dönemde çocuğun öğretmene güven duyması sevildiği ve değer verildiğini hissetmesi çok önemlidir. Çocuklar ancak kendilerini güvende hissettikleri yerlerde potansiyellerini açığa çıkarabilirler. Güvende hissetmeleri ise okul öncesi dönemde karşılaştıkları öğretmen ile kurdukları güvene dayalı olumlu iletişim ile mümkündür. Öğretmen çocukla arasındaki güven duygusunu geliştirirken bir yandan da çocuğa yeni öğrenme deneyimleri sunmalıdır. Sonuca değil sürece odaklı bir model çerçevesinde eğitim öğretimi yürütmelidir. Öğrenme ortamını çocuğa uygun bir biçimde düzenlemeli, her çocuğun kazanımlara ulaşmasını sağlayıcı fırsatlar vermelidir (MEB, 2013, s. 13-14).

Okul öncesi eğitim tüm eğitim kademelerinin temelini oluşturan bir yapıdır. Hayatın en önemli yıllarını kapsayan okul öncesi dönemde çalışan öğretmenlerin de niteliklerinin çok yüksek olması gerektir. Bu döneme dair görev ve sorumlulukları yalnızca yüksek nitelikli alana hakim öğretmenler üstlenebilir. Okul öncesi öğretmenleri; konuları kazanımlara ulaşmak için araç olarak kullanmalı, eğitim sürecinde farklı materyalleri kullanma noktasında açık ve üretken olmalı, Türkçe'yi kurallarına uygun kullanmalı ve çocukları bu konuda teşvik etmeli, aile katılımına önem vermeli, değerlendirme yaparken üç boyutu da ele almalı (çocuk-program-öğretmen), çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alarak rehber olmalı, yeniliklere ve değişime açık olmalıdır (Oktay ve Unutkan, 2005, s. 78-80).

Okul öncesi öğretmeni; ruhen ve bedenen sağlıklı, sabırlı, eğitim programı hakkında bilgi sahibi olan, yenilik ve değişime açık, iletişim becerisi yüksek, hoşgörülü, giyimine önem veren, meslek ahlakına sahip, eğitim programlarına ilişkin bilgiye sahip, esnek, hoşgörülü ve sevecen olmalıdır. Çocukların fikirlerine değer vermeli, onları düşünmeye ve üretmeye teşvik etmelidir. Alan bilgisi, genel kültür ve okul öncesi eğitim ile ilgili dersleri almış olmalıdır (Demiral, 1985, s. 17-21; Oktay, 1999, s. 219-220).

Okul öncesi programını etkili ve verimli bir biçimde uygulama görevini yerine getirme öğretmenlere düşen büyük bir sorumluluktur. Çalıştıkları kurumlarda kendini geliştirmek adına seminer ve konferanslara katılmalı, lisansüstü eğitime teşvik edilmelidir. Ayrıca okul

öncesi eğitimde yenilikleri öğrenmek ve bilgi paylaşımı sağlamak amacı ile fikir alışverişinde bulunacağı ortamlar sağlanmalıdır (Ak, Yıldırım ve Ateş, 2016, s. 106).

### **2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve Özellikleri**

2013 Okul Öncesi Eğitim programı, okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan çocukların zengin öğrenme deneyimleri ile sağlıklı bir şekilde hayatına devam etmelerini, tüm gelişim alanları desteklenerek en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve bir sonraki eğitim kademesine hazır olmalarını sağlamak için geliştirilmiştir. Program gelişimsel, sarmal ve eklektik bir yapıya sahiptir (MEB, 2013, s. 14).

Bu programda, kazanım ve göstergeler yer almıştır. Kazanım ve göstergeler bütün olarak, çocukların gelişimsel özellikleri yaşlara göre ele alınmıştır. Gelişim özellikleri bilimsel çalışmalar ışığında üç farklı yaş grubuna göre düzenlenmiştir (MEB, 2013, s. 14).

Bu program ile öğretmenin planlayacağı etkinliklere örnek olması için farklı yaş gruplarındaki çocuklara yönelik etkinlik kitabı hazırlanmıştır. Ayrıca programla beraber kullanılmak için Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) hazırlanmıştır (MEB, 2013, s. 14).

#### **Programın Temel Özellikleri**

- Çocuk merkezlidir.
- Esnekler.
- Sarmaldır.
- Eklektiktir.
- Dengelidir.
- Oyun temellidir.
- Keşfederek öğrenme önceliklidir.
- Yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır.

- Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın evre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik eder.
- Temalar/konular amaç değil araçtır.
- ğrenme merkezleri önemlidir.
- Kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır.
- Aile eğitimi ve katılımı önemlidir.
- Değerlendirme süreci çok yönlüdür.
- Özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermektedir.
- Rehberlik hizmetlerine önem vermektedir (MEB, 2013, s. 14-17).

### **Gelişim zellikleri, Kazanımlar ve Göstergeleri**

Program güncellenirken önceki programda yer alan amaç ve kazanımlar, kazanım ve göstergeler şeklinde bu programda yer almıştır. Sonuçlar ulaşılmak istenen amaçlara dayalıdır. Amaçlar ğretmenin çocuklara kazandırmak istediklerini ve yıl içerisindeki içeriği kapsar. Kazanımlar ise çocuğu merkez alarak, çocukların ulaşması gereken sonuçları kapsar. Sonuç olarak kazanımlar çocukların öğrenmeleri gereken durumları içerir. Kazanımları temel alarak oluşturulan göstergeler genelde kendi içerisinde somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve birbirini izleyen biçimde sıralanarak belirlenen kazanımların kazanılmasını sağlamayı amaçlar. Göstergeler, kazanımların somutlanmış halidir. (MEB, 2013, s. 18).

### **Okul ncesi Eğitimin Planlanması ve Uygulanması**

#### ***Okul ncesi Eğitim Ortamı ve ğrenme Merkezleri***

Güncellenen programda ilgi köşelerinin yerini öğrenme merkezleri almıştır. ğrenme merkezleri serbest oyuna yönelik alanlardır. Günlük eğitim akışındaki etkinliklerde yer alan kazanım ve göstergeler temel alınarak seçilmiş farklı materyalleri içine alan, çeşitli

malzemeler ile (panolar, farklı renklerde zemin materyalleri, çocuk boyunda raflar veya yere yapıştırılmış bant/şerit, vb.) ayrılmış olan oyun alanlarına öğrenme merkezi denir (MEB, 2013, s. 37).

Öğretmen, öğrenme merkezlerini sınıf alan-yapı durumunu ve sınıf mevcudunu göz önünde bulundurarak, çocukların bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden düzenlemeler yapmalıdır. Öğrenme merkezlerinin sınırları diğer merkezlerle etkileşim içerikli çocukların rahatlıkla farklı alanlara da transfer edebileceği özellikte, değişik ilgilere de cevap verebilir nitelikte olmalıdır. Çocukların sorumluluklarını yerine getirmesini kolaylaştırmak ve sınıfı benimsemelerini sağlamak amacı ile öğrenme merkezlerini düzenlerken çocukların fikirlerine de başvurulmalıdır (MEB, 2013, s. 37).

Dramatik oyun, fen, müzik, sanat, blok ve kitap merkezlerinin okul öncesi eğitim kurumlarında bulunması önerilir. Öğrenme merkezlerinin isimleri ve sembollerinin bulunduğu kartlar ilgili merkezlerde çocukların görebileceği alanlara konumlandırılmalıdır (MEB, 2013, s. 37).

### ***Etkinlik Çeşitleri***

Etkinlik Çeşitleri: Drama, Müzik, Türkçe, Sanat, Fen, Okuma Yazmaya Hazırlık Matematik, Hareket, Oyun, ve Alan Gezilerini içerir. Çocuklar yada öğretmen tarafından yarı yapılandırılmış, yapılandırılmış, yapılandırılmamış etkinlikler açık havada yada sınıf içinde yapılabilir. Etkinlikler bireysel veya grup şeklinde planlanıp uygulanabilir. Etkinlikler sadece tek bir etkinlik olarak değil birkaç etkinliğin birleşimi olarak bütünleştirilmiş şekilde de uygulanabilir (MEB, 2013, s. 42).

### ***Aylık Eğitim Planı***

Öğretmenin eğitimi aylık olarak planlaması önerilmektedir. Aylık plan, bir öğretmenin çalıştığı sınıftaki çocukların gelişimini desteklemeye yönelik etkinlik oluşturmak amaçlı

ele alacağı kazanım ve göstergeleri, özel gün ve haftaları, alan gezileri ile aile katılımı ve değerlendirme süreçlerini içine alan bir planlamadır (MEB, 2013, s. 50).

Öğretmen, her ay planında ele aldığı kazanım ve göstergeleri ‘Kazanım ve Göstergelere Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesi’ne; kavramları ise ‘Kavramlara Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesi’ne kaydetmelidir. İlgili aya ait özel gün ve haftalar, planladığı aile katılımı etkinliklerini, alan gezilerini aylık planının ilgili bölümlerinde belirtmelidir (MEB, 2013, s. 50).

Aylık planların değerlendirme kısmında eğitimci; o ay içerisinde günlük eğitim akışlarının genel değerlendirme kısımlarına ve çocuk gelişim gözlem formlarında bulunan bilgileri göz önünde bulundurarak programın kendisinin ve çocukların değerlendirme sonuçlarını belirtmelidir. Her ayın bitiminde yapılan bu değerlendirme sonuçları bir sonraki aya yönelik rehber konumunda olacaktır. Bütün bir yıl içerisindeki aylık planların değerlendirmeleri bir sonraki yılın eğitim planlarının hazırlanması noktasında destek olacaktır (MEB, 2013, s. 50).

Eğitim sürecinde gerek görüldükçe çocukların gözlemlerine ilişkin bulgular ‘Gelişim Gözlem Forumu’na kaydedilmelidir. Her çocuk için kendisinin gelişim gözlem sonuçlarını içermekte olan “Gelişim Raporu” her dönemin sonunda yılda iki defa hazırlanmalıdır. Bu raporlar gelişim gözlem formuna kaydedilen bilgilerden faydalanarak hazırlanmalıdır. Gelişim raporları MEB’e ilişkin bilgisayar sistemine kaydedilmelidir (MEB, 2013, s. 51).

Sene sonunda ailelerle paylaşılacak olan gelişim dosyasında (portfolyo) bulunacak çalışmalar her ay çocuklarla birlikte seçilip biriktirilmelidir (MEB, 2013, s. 51).

### ***Günlük Eğitim Akışı***

Öğretmenin bir gün içerisinde yapacağı çalışmaların bulunduğu çerçeve plandır. Güne başlama zamanı, oyun zamanı, etkinlik zamanı ve günü değerlendirme zamanı ile beslenme ve dinlenme zamanı gibi rutin etkinlikleri içerir (MEB, 2013, s. 51).

### *Güne Başlama Zamanı*

Bu zaman diliminin güne başlarken yapılması gerekmektedir. Öğretmen ve çocuklar, bahçe yada sınıfın uygun bir alanında çember şeklinde konumlanırlar. Bu zaman dilimi öğretmen ve çocukların selamlaşması ile başlar. Çeşitli konularla ilgili sorular yardımı ile çocuklarla sohbet edilir. Bedenin sağlıklı gelişimini destekleyecek hareketler, parmak oyunları, şarkı söyleme, hikaye anlatma vb. etkinliklere yer verilebilir (MEB, 2013, s. 52).

### *Oyun Zamanı*

Bu zaman dilimi güne başlama zamanından sonra öğretmenin çocuklara öğrenme merkezlerini tanıtarak; “Bugün nerede/nasıl/neden oynamak istiyorsun?” şeklinde sorular sorması ve çocukların cevaplarını almasıyla başlar. Çocuklar nerede oynamak istediklerine kendisi karar vermiş olurlar. Ayrıca öğretmenin zaman zaman merkezlerde uyulması gereken kurallara ilişkin hatırlatmalar yapmalıdır (MEB, 2013, s. 52).

Merkezler çocuklar sınıfa gelmeden önce hazırlanmalıdır. Çocukların dikkatlerini çekebilecek nitelikte, gelişim alanlarını destekleyici materyaller merkezlerde yer almalıdır. Çocuklar merkezlerde oynarken öğretmen yönlendirici değil rehber olmalıdır (Kandır, 2001, s. 156).

### *Etkinlik Zamanı*

Bu zaman diliminde öğretmenin çocukların da önerilerini göz önünde bulundurarak önceden planlayıp adlarını ‘Günlük Eğitim Akışı’na kaydettiği etkinlik veya etkinlikler bulunur (MEB, 2013, s. 52).

### *Günü Değerlendirme Zamanı*

Çocukların günlerini planlayıp, uygulamalarını yapmaları ve uygulamalar sonrası değerlendirme yapmayı öğrenmeleri büyük önem taşıyan bir kazanımdır. Bu kazanıma dayalı olarak günün sonunda çocuklar ile birlikte günün değerlendirilmesi içerikli sohbet edilir. Bu sohbette kapalı uçlu olmayan soruların tercih edilmesi önemlidir. Günü değerlendirme zamanında çocukların öğrenme merkezlerinde oynadıkları oyunlar, gün

içerisinde yaptıkları etkinlikler, sınıf ortamı ve araç gereçler vb. konulara ilişkin çocuklarla birlikte değerlendirme yapılır (MEB, 2013, s. 53).

### ***Kaynaştırma/Bütünleştirme Yolu İle Eğitim Uygulamaları***

Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin her kademedeki diğer bireyler ile iletişim ve etkileşimde bulunup, bireylerin eğitim hedeflerine en üst seviyede ulaşmalarını sağlamak için destek eğitim hizmetlerinin de içinde bulunduğu, yaşlıları ile yarı zamanlı veya tam zamanlı olarak verilen eğitime kaynaştırma/bütünleştirme yolu ile eğitim uygulamaları adı verilir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, s. 2).

### ***Uyarlama***

2013 okul öncesi eğitim programında özel gereksinimli çocuklara yönelik ilk defa Türkiye’de uygulanan diğer programlardan farklı olarak ‘uyarlama’ adından bahsedilmiştir. Gün içerisinde yapılan etkinlik ve uygulamaların öğretmenler tarafından özel gereksinimli çocuğun gereksinim türüne göre uyarlanmalı ve yeniden yapılandırılmalıdır (Kılıçkaya ve Zelyurt, 2015, s. 209).

### **Okul Öncesi Eğitim Programında Aile Katılımı Etkinlikleri**

Aile okul öncesi eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Çocuk ailedeki ilk eğitim deneyimleri sonrası kurumsal eğitime devam eder. Bu eğitim aile ile birlikte yürütülecek bir süreçtir. Ailesi okul programlarına katılan çocukların uyumsuz davranışlarında azalma ve akademik başarılarında artış olur. Aile ve öğretmen birlikte çalıştığında çocuğun okulda aldığı eğitimin evde de devamı sağlanarak çocuğun başarısı artırılır. Anne babaların da eğitime katılımı ile okul ve ev arasında devamlılık sağlanmış olur. Okul öncesi eğitim kurumlarında ailelere verilen eğitimler sayesinde de gerekli durumlarda ailelere destek sağlanır (Temel, 2001, s. 342-344; Yazar, Çelik ve Kök, 2008, s. 242; Erkan, 2015, s. 42-43).

Ailelerin ilgi ve ihtiyaçlarına y3nelik olarak aile katılım etkinlikleri belirlenmeli ve uygulanmalıdır. Bilgilendirme toplantıları, ev ziyaretleri ve çeşitli ailelerle iletişim kurma teknikleri ile ailelerin eğitime katılımı sağlanabilir (Can Yaşar, 2001, s. 368-370).

Eğitimsel hedeflere ulaşmak adına okul aile işbirliğinin 3nemi b3y3kt3r. 1994, 2002, 2006 ve 2013 yıllarında g3ncellenen programlarda aile katılımı her seferinde daha detaylı olarak okul 3ncesi eğitim programında yer almıştır. Aile katılım çalışmalarına gereken 3nemin verilmesi okul 3ncesi eğitimin geleceği noktasında 3nem araz etmektedir (K3yceğiz vd., 2016, s. 624).

### **Okul 3ncesi Eğitimin Değerlendirilmesi**

Değerlendirme bir eğitim programının belirlenen amaçlarına ne kadar ulaştığını tespit etmektir. 3đretmen bazı 3l3tler belirleyerek çocukları g3zlemlemeli ve sonucunda programın çocuklar 3zerinde ne kadar verimli olduğunu tespit etmelidir. Programın verimliliğini tespit ederken 3đretmen kendisinin ve programında değerlendirmesini yapmalıdır (Genç, 1987, s. 19).

Değerlendirme 2013 yılında yayınlanan okul 3ncesi eğitim programında çocuğun gelişiminin b3t3n gelişim alanlarında ayrıntılı ve b3t3nsel olarak g3zlemlenip, sonuçların raporlaştırılması, s3re içinde hazırlanıp uygulamaya konulan planların b3t3n boyutları ile değerlendirilmesi ve 3đretmenin 3z değerlendirmesine y3nelik de farklı açılardan ele alınmıştır (MEB, 2013, s. 54).

### ***Çocukların Değerlendirilmesi***

#### *Gelişim G3zlem Formu*

Çocuğun gelişimini kayıt altına almak amaçlı ‘Gelişim G3zlem Formu’ kullanılmaktadır. Bu form çocuğun neleri ne seviyede yaptığı, niçin ve nasıl yaptığı hakkında ipuçları vermektedir (MEB, 2013, s. 54).

### *Gelişim Raporu*

Çocuğun tüm gelişim alanlarını içeren bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarının özele inmeden özetlenmesi gelişim gözlem formlarına dayanarak yılda iki defa hazırlanacak olan gelişim raporlarıyla sağlanacaktır. Öğretmenlerin çocukları gözlemlerken kullandıkları gelişim gözlem formlarında bulunan bilgileri detaylı bir şekilde inceledikten sonra değerlendirdikleri ve ailelere tavsiyelerde buldukları forma ‘Gelişim Raporu’ denir (MEB, 2013, s. 54).

### *Gelişim Dosyası (Portfolyo)*

Öğretmen, eğitim döneminin başından itibaren her çocuk için bir portfolyo oluşturarak çocukların yaptığı tüm çalışmaların içerisinde çocuklarla birlikte seçtikleri, ailelerden gelen bazı belgeleri, kontrol listeleri, bilgi formları, gelişim gözlem formları ve gelişim raporlarını bu dosyalarda bulundurmalıdır. Eğitim dönemlerinin sonunda ebeveynlerin de okula davet edildiği ‘Portfolyo Paylaşım Günü’ düzenlenmelidir. Portfolyo Paylaşım Gününde çocukların aile bireyleriyle portfolyolarında yer alan ürünleri paylaşmalarına rehberlik edilmelidir (MEB, 2013, s. 54; Kurtulmuş ve Temel, 2015, s. 344).

### ***Programın Değerlendirilmesi***

Değerlendirme programın amaçlarına ne derece ulaşıp ulaşamadığını belirlemeyi sağlayan program hazırlama basamağıdır. Programın 3 alana da değinilerek değerlendirmesinin yapılması daha sonra yapılacak çalışmalar için rehber niteliğinde olup, çocukların eğitim programından en üst düzeyde yararlanmasını sağlar (Kandır, 2001, s. 27-28).

Programın değerlendirilebilmesi için öğretmenlerin hazırlayıp ve uyguladıkları etkinlik ve aylık planları bütün boyutlarıyla ele almaları gereklidir. Programda, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde planlama ve uygulama arasındaki tutarlılığı, ortaya çıkan yeni ihtiyaçların neler olduğunu tespit etmeleri ve günlük eğitim akışında bulunan genel değerlendirme bölümüne kaydetmeleri beklenmektedir. Günlük eğitim akışı ve aylık plan

değerlendirmelerinin sentezlenmesi sonucunda bütün bir yıla dair genel değerlendirmeye ulaşılabılır (MEB, 2013, s. 54).

### ***Günlük Eğitim Sürecinin ve Etkinliklerin Değerlendirilmesi***

Günlük eğitim akışının günü değerlendirme zamanında uygulanan, öğrenilen bilgilerin pekiştirildiği, sürecin gözden geçirildiği bir aşamadır. Etkinliklerin değerlendirilmesi için çocuklara kazanımlara yönelik, betimleyici, yaşamla ilişki kurmaya dayalı sorular yöneltilir (MEB, 2013, s. 55).

### ***Öğretmenin Kendini Değerlendirmesi***

Öğretmenlerin çocuklara ve programa dayalı değerlendirmelerden ulaştıkları bilgileri dikkatle incelemeleri, öz değerlendirmeyi de içine alarak kendilerini değerlendirmeleri gereklidir. Bu değerlendirmelerin sonunda öğretmen, gerekli gördüğü noktalarda kendini geliştirmeli, farklı kaynaklara ulaşmalı ve okul idaresinden rehberlik ve destek almalıdır (MEB, 2013, s. 56).

Bir okul öncesi öğretmenin eğitim verdiği çocuklar ve mesleki gelişimi için ayrı ayrı hedefleri bulunmaktadır. Öğretmen hedeflerini belirlemeli, zaman zaman hedeflere ve ulaşma düzeyini gözden geçirerek yeni hedefler belirlemelidir. Aynı zamanda bu hedeflerin ne kadarına ulaşmış ulaşmadığı noktasında da öz değerlendirme yapmalıdır (Üstünoğlu, 1991, s. 69).

## **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Programı Uygulama Sürecinde Karşılaştıkları**

### **Sorunlar**

Okul öncesi eğitimde sınıf fiziki donanım materyalleri çok önemlidir. Çünkü çocuklar görerek, işiterek ve dokunarak öğrenirler. Tükel (2017) araştırmasında öğretmenlerin en büyük probleminin fiziki donanım yetersizlikleri olduğunu belirtmiştir. Fiziki yetersizlik nedeni ile öğrenme merkezlerinin oluşturulması, etkinliklerden yeterli verim alınamaması

gibi program uygulanırken birçok sorun ortaya çıkmaktadır. Düşek (2008) 2006 okul öncesi eğitim programına ilişkin ilköğretim müfettişleri, kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini konu aldığı araştırmada araç gereç yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, aile katılımının uygulanmasının zor olması, eğitimcilerin sınıfta tek olması ve doldurulacak formların birbirine benzer nitelikte olmasının programı uygulamayı güçleştiren nedenler olduğunu belirtmiştir.

Düzgün (2014) okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı ve 2012 değişikliklerinin uygulanmasına ilişkin görüşlerini konu aldığı araştırmada programda öğretmenlerin merkezleri kurmakta zorlandığı, programın anlaşılmasının güç olduğu, programın getirdiği evrak yükünün fazla oluşu ve destek personel yetersizliği nedeni ile zorlandıklarını tespit etmiştir.

Şıvgın (2005) okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri konulu araştırmada öğretmenlerin günlük etkinliklerde kullanılacak yöntem ve teknikler ile hangi teknolojik materyallerin kullanılacağına ilişkin bilgilerin, etkinliklere ilişkin örneklerinin, serbest zaman ve ana dil etkinlik örneklerinin bulunmaması nedeni ile programı uygularken zorlandıklarını belirtmiştir.

Kay (2015) 2013 okul öncesi eğitim programlarındaki kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi konulu araştırmada öğretmenlerin plan hazırlama sürecinin çok uzun olması, farklı yaş gruplarının bir arada olması, sınıfların kalabalık olması, programın bölgelere yönelik olmaması, materyal desteğinin yetersiz olması, evrak yoğunluğunun fazla olması nedenleri ile programı uygularken zorluk yaşadığı belirtilmiştir.

Arslan (2017) okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyleri konulu araştırmasında öğretmenlerin en fazla eğitim ortamı ve durumu boyutunda sorun yaşarken, en az kazanım göstergeler ve öğrenme öğretme süreci boyutlarında sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Dilek (2013) 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi konulu araştırmasında öğretmenlerin alan gezilerini uygulamada yüksek oranda güçlükle karşılaştıkları sonucuna

ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin alan gezilerinin uygulanmasında okul yöneticilerinin tutumu güçlüğü ile karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır.

Köksal, Dağal ve Duman (2016) okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi konulu araştırmasında öğretmenlerin; yetersizlikler nedeni ile öğrenme merkezlerini oluşturamadığı, programın her okulda uygulamaya uygun olmadığı, aile katılım programının her yerde uygulanmasının çok mümkün olmadığı noktasında görüş belirttiği sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan araştırmalar okul öncesi eğitim programının uygulanışında öğretmenlerin; sınıfların kalabalık olması, materyal yetersizliği, merkezlerin oluşturulamaması, aile katılım uygulamalarının yeterince yapılamaması, evrak yoğunluğu gibi birçok noktada sorun yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

## **İlgili Araştırmalar**

### **Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar**

Şıvgın (2005), araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan programa ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. 2004-2005 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Denizli il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 114 öğretmen ile çalışma yapılmıştır. Araştırmanın verileri, 2002 Okul öncesi eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri anketi ile toplanmıştır. Öğretmenlerin programı genel olarak olumlu değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Can Gül (2009), araştırmasında 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini ve öğretmenlerin davranışlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde görev yapan 247 okul öncesi öğretmeni ile Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalında öğrenim

gören 158 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitimi programının değerlendirme boyutuna yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarının görüş ve öğretmenlerin davranışlarını belirlemek amacı ile ilgili alan yazın incelenerek “değerlendirmeye yönelik görüş ve davranış” ölçeği hazırlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre genel olarak öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna ilişkin görüşlerinin, öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna ilişkin davranışları incelendiğinde değerlendirme çalışmalarını yaptıkları bulunmuştur. Özel okulda çalışan lise mezunu ve 3-4 yaş grubu çocuklarına hizmet veren öğretmenlerin yönetimle değerlendirme sonuçlarını daha fazla paylaştıkları görülmüştür.

Gelişli ve Yazıcı (2012), çalışmalarında, Türkiye’de 1994 yılından itibaren uygulanan okul öncesi eğitim programlarının (1994, 2002 ve 2006) genel yapısı, amaçları, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme süreçleri açısından karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup nitel araştırma yöntemlerinden metin analizi yöntemi kullanılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı eğitim programlarında dünyada ve Türkiye’de meydana gelen gelişmeler doğrultusunda program geliştirme çalışmalarını sürdürmüştür. Bu anlayışla Türkiye’de uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programları da 1994, 2002 ve 2006 yıllarında yeniden ele alınarak geliştirilmiştir. 1994 ve 2002 yılı okul öncesi eğitim programları davranışçı yaklaşım esas alınarak oluşturulurken, 2006 yılı okul öncesi eğitim programı ise çoklu zeka ve yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri esas alınarak oluşturulmuştur.

Sapsağlam (2013), araştırmasında Türkiye’de uygulanmış olan okul öncesi eğitim programları (1952-2013) değerlendirme boyutuyla incelemiştir. 1952 programında değerlendirmeye dair bilginin yer almadığı görülmüştür. 1989 yılında yayınlanan okul öncesi eğitim programında çocuğun veya öğretmenin değerlendirilmesi ile ilgili herhangi bir bilgi yer almamaktadır. 1994 yılında yayınlanan programda değerlendirmeye ilk kez yer verilmiştir. 2002 yılında yayınlanan okul öncesi eğitim programına değerlendirme açısından bakıldığında çocuğun ve programın değerlendirilmesinin yanında ilk kez

öğretmeninde kendini değerlendirmesi gerektiğine bu programda yer verilmiştir. 2006 programında da 2002 programında olduğu gibi çocuğun, programın ve öğretmenin değerlendirilmesi öngörülmektedir. 2013 okul öncesi eğitim programında değerlendirme, 2002 ve 2006 programlarında olduğu gibi çok yönlüdür yani, programın, çocuğun ve öğretmenin değerlendirilmesi şeklindedir.

Dilek ve Duman (2014), araştırmalarında 2006 okul öncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlamıştır. Araştırmada, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanması için anket, nitel veriler için ise görüşme formu kullanılmıştır. Anket, Ankara'nın sekiz merkez ilçesindeki M.E.B.'e bağlı anaokullarında çalışan bütün öğretmenlere (383), görüşme formu ise yirmi öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin programın amaçlarını, belirli gün ve haftaları uygulanabilir olarak değerlendirdikleri, etkinlikleri kısmen uygulanabilir olarak değerlendirdikleri, çocuğu değerlendirme araçlarını bazen uyguladıkları tespit edilmiştir.

Özsırkıntı, Akay ve Bolat (2014), okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği) isimli araştırmalarında pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin güncellenen 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim programını uygulamaya başlayan illerden biri olan Adana ili merkeze bağlı Çukurova, Seyhan, Yüreğir, Sarıçam İlçelerinde bulunan resmi anasınıfı ve anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında pilot okullarda görev yapan 7 öğretmen araştırmaya katılmak istemediğinden araştırma 73 öğretmenle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgiler formu ile Likert tipi 5 dereceli 53 maddeden ve dört açık uçlu sorudan oluşan anket geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formu ile elde edilen nicel veriler, frekans ve yüzdeleri alınarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda programın öğrenci merkezli, esnek ve aktif öğrenme sağlayan program olarak değerlendirildiği, kazanım ve göstergelerin açık, anlaşılır ve amacına uygun olduğu, fiziksel yapı ve öğrenci sayısı nedeniyle sınıflarda öğrenme merkezleri oluşturmakta sorun yaşandığı, uygun zamanda

yeterli hizmet içi sağlanmadığı, programa ve yapılan yeniliklere yönelik olumlu tutum sergilendiği saptanmıştır.

Düzgün (2014), araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı ve 2012 değişikliklerinin uygulanmasına göre görüşlerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Uzun (2007) tarafından geliştirilen anket ve anket sonuçlarını doğrulamak için dört maddeden oluşan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme tesadüfi eleman örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Toplamda 326 adet anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin araştırmaya katılan daha az kıdemli öğretmenlere göre eğitim durumlarını planlarken konular amaç değil araçtır ilkesini daha az kullandıkları ve aktif-pasif dengesini diğer kıdem gruplarına göre daha az kurdukları tespit edilmiştir. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre programın esneklik özelliğini daha az kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler genel olarak aylık ve günlük planlar için hazır plan kullandıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler genel programlar değil şartlara ve bölgelere uygun planlar hazırlanmasını istediklerini dile getirmişlerdir.

Koç (2015), okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerine yönelik öz-yeterlik inançlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Van, Muş, Batman ve Mardin illerinde görev yapan ve seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 683 okul öncesi öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Koç, Sak ve Kayri (2015) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarının -ölçeğin genel toplamında-, öğretmenlerin yaşlarına, mesleki deneyimlerine, çalıştıkları kurumun türüne ve sektörüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Fen ve gezi etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarında ücretli olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının kadrolu olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik

inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Anlamli farkın bulunduğu etkinliklerde mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının da daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçeğin genel toplamına ve anlamli fark bulunan etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançları yaşlarına göre karşılaştırıldığında 30-35 ve 36 ve üstü yaş aralıklarındaki öğretmenlerin öz-yeterlik inançları 19-23 ve 24-29 yaş aralıklarındaki öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek bulunmuştur.

Işık (2015), araştırmasında MEB 2013 Okul Öncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve öğretmenlerin programı kullanma durumlarının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili Altındağ, Çankaya, Yenimahalle merkez ilçelerinde MEB'e bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 265 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan üç bölümden ve 23 sorudan oluşan, anketten yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının program ile ilgili hizmet içi eğitim aldığı belirlenmiştir. Programı öğretmenlerin az bir kısmının incelemediği ortaya çıkmıştır. Program kitabının programın uygulama aşamasında öğretmenlere faydalı olduğunun düşünöldüğü ortaya çıkmıştır. Fakat etkinlik kitabının öğretmenlere rehberlik etme noktasında yetersiz kaldığı katılımcılar tarafından düşünölmektedir.

Göle ve Temel (2015), araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özellikler hakkındaki görüşlerinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma evreni; 2013-2014 eğitim öğretim yılı içerisinde, Afyonkarahisar il sınırlarında MEB'e bağlı bağımsız okul öncesi eğitim kurumları (anaokulları) ile ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 601 okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezi ve merkeze bağlı dört ilçede görev yapan 81 okul öncesi öğretmeni ile yürütölmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Program Niteliği Değerlendirme Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, fakölte (örgün eğitim) mezunu öğretmenlerin açık öğretim (yaygın eğitim) mezunu öğretmenlere göre nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklerin önem derecesinin yüksek

olduğu görülmüştür. Açık öğretim (yaygın eğitim) mezunu ve meslek yüksekokulu mezunu okul öncesi öğretmenleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre fakülte (örgün eğitim) mezunu olmak, öğretmenlerin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özellikleri hakkındaki görüşlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2017), araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygularken karşılaştıkları sorunların düzeyini ortaya çıkarmak amaçlamıştır.. Araştırmanın örnekleme evrenden “Basit Seçkisiz Örnekleme” yöntemi ile belirlenen 284 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” ve Erden (2010) tarafından geliştirilen veri toplama aracı kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin eğitim programını kullanırken en fazla “eğitim ortamı ve durumu” boyutunda sorun yaşarken, “kazanım göstergeler ve öğrenme öğretme süreci” boyutlarında ise en az sorun ile karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygularken karşılaştıkları sorunlar öğretmenlerin alanında “hizmet içi eğitim” alıp almama durumuna göre incelendiğinde “Kazanım göstergeler, içerik, plan ve etkinlikler ve öğrenme öğretme süreci” boyutunda fark hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygularken karşılaştıkları sorunlar öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde anlamlı bir fark ile karşılaşılmamıştır.

İş (2017), araştırmasında 2012 eğitim öğretim yılında denenip geliştirilerek 2013 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konan okul öncesi eğitim programında yer alan gelişim alanlarındaki kazanımların gerçekleştirme düzeylerini okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin algıları doğrultusunda belirlemek amaçlanmıştır. Şırnak ili merkez ve ilçelerinde bulunan 177 okul öncesi öğretmeni ve 230 sınıf öğretmeni olmak üzere 407 öğretmenin görüşü alınmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından oluşturulan anket ve görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Okul öncesi eğitim programında yer alan gelişim alanlarını ölçmek amacıyla uygulanan anketlerin verileri bilgisayar paket programına yüklenerek analizleri yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri

programdaki kazanımları edindirmeye programın uygulanabilirliği yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir.

Tükel (2017), araştırmada 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını alan öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Nevşehir ili belediye sınırları içinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokulu, ilkokul ve ortaokul bünyesinde bulunan anasınıfları ve kız teknik lisesi bünyesindeki uygulama anaokullarında görev yapan Okul öncesi eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler formu ile Likert tipi 5 dereceli 53 maddeden ve 4 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde okul öncesi eğitim öğretmenlerinin 2013 Okul öncesi Eğitim Programıyla ilgili kazanım ve göstergeler, günlük planlar ve günlük eğitim planı akışı, etkinlikler, okul öncesi eğitim programının genel değerlendirmesi, yıllık planların aylık planlara dönüştürülmesi, öğrenme merkezlerinin oluşturulması, ev ziyaretleri, uyarılama, aile katılımı ve iş birliğine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Fiziki yetersizlik nedeniyle öğrenme merkezlerinin oluşturulamaması, Sınıf içi malzeme ve donanım yetersizliği, MEB tarafından dağıtılan derginin yetersiz içerik ve sayıda olması Programın uygulanmasında karşılaşılan problemler olarak ifade edilmiştir. Ayrıca Katılımcılar tarafından değerler eğitimine daha fazla yer verilmesi, kaynaştırma eğitimi veren sınıflarda birden fazla öğretmenin görev yapması konuyla ve programla ilgili hizmet içi eğitim almak istedikleri belirlenmiştir.

### **Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar**

Kwon (2004), çalışmasında Kore'deki okul öncesi eğitim müfredatı ve müfredata dayalı yapılan uygulamaları araştırmıştır. Farklı sosyo-ekonomik özelliğe sahip iki bölgede 121 okul öncesi eğitim kurumu ile anket yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda program ve uygulama arasında önemli farklılıklar yaşandığı belirlenmiştir. Program çocuk

merkezli, yaratıcılığı destekler nitelikte olmasına karşın öğretmenlerin çoğunlukla yönlendirici ve otoriter oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Wen, Elicker ve McMullen (2011), araştırmalarını okul öncesi öğretmenlerinin programa yönelik inançları ve gözlemleri arasında bir uyumun olup olmadığını belirlemek amacı ile yapmıştır. Çalışmaya orta ve batı eyaletlerinden 58 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin onayını alarak sınıf içi uygulamaları gözlemlenmiştir. Ayrıca anket yolu ile öğretmenlerin programa yönelik inançları ve tecrübelerine dayalı bilgiler elde edilmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin emir verme yolu ile sınıf içi etkinlikleri uyguladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programa inançları ile sınıf etkinliklerini uygulama arasında fark olduğuna ulaşılmıştır.

Ntumi (2016), Cape Coast Metropolis'teki araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin programı uygularken karşılaştıkları zorlukları tespit etmeyi amaçlamıştır. 125 okul öncesi öğretmeninden basit rastgele örnekleme yolu ile seçilen 62 okul öncesi öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak betimsel anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin programı uygularken birçok güçlük ile karşılaştığını, programı anlamakta zorlandıklarını, ailelerin okul öncesi eğitime katkı sağlamadığını, eğitim öğretim materyallerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mligo (2016), araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin 2005-2015 yılları arasında uygulamada olan okul öncesi eğitim programının uygulanışına ilişkin algı ve kaygılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. 12 öğretmen ve 8 ebeveyn katılımcı ile çalışma yapılmıştır. Veriler belgeler ve görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda kalabalık sınıflar, materyal eksiklikleri, yetersiz öğrenme ve öğretme ortamları nedeni ile programın uygulanmasında yeterli verim alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanışına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacı ile yapılan araştırma sorularını cevaplamak için gerekli verilerin toplanmasında izlenen yöntemi detaylı bir şekilde açıklayan araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verileri analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma; Gaziantep ve Ankara illerinde merkez ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2013 okul öncesi eğitim programının uygulanışına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeye yönelik bir çalışmadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modelinde aralarında ilişki aranacak değişkenler sembolleştirilir. Bu sembolleştirme ilişkisel çözümlenmeye imkan sağlayacak şekilde yapılmalıdır (Karasar, 2008, s. 81).

## **Çalışma Grubu**

Araştırmanın evrenini Ankara (Çankaya, Mamak, Yenimahalle İlçeleri) ve Gaziantep (Şahinbey, Şehitkamil İlçeleri) İllerinde bulunan MEB'e bağlı anaokulu, ilkokul/ortaokul anasınıflarında görev yapmakta olan 2375 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Gaziantep ilinde 229 ve Ankara ilinde 200 okul öncesi öğretmenine form ulaştırılmıştır. Öğretmenlerin bir kısmının formu doldurmak istememesi nedeni ile araştırma Gaziantep ilinden 154 ve Ankara ilinden 108 öğretmen ile tamamlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara (Çankaya, Mamak, Yenimahalle İlçeleri) ve Gaziantep(Şahinbey, Şehitkamil İlçeleri) illerinde MEB'e bağlı anaokulu, ilkokul/ortaokul anasınıflarında görev yapmakta olan 262 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

## **Veri Toplama Araçları**

Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanışına ilişkin öğretmen görüşlerini inceleme amacı ile yapılan araştırmada literatür taraması yapıldıktan sonra veri toplamak amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen “MEB 2013 Programının Uygulanışına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formu” kullanılmıştır. Formun hazırlanma aşamasında öncelikle alan literatürü taranmış, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı incelenmiş ve bunların sonucunda iki bölümden oluşan taslak form oluşturulmuştur. Oluşturulan bu taslak; dört okul öncesi eğitimi, bir eğitim bilimleri uzmanı olmak üzere toplam 5 uzmanın görüşlerine sunulmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda iki bölümden ve 38 sorudan oluşan yeni form oluşturulmuştur. Bu bölümler: kişisel bilgiler ve programı uygulama durumu ile isimlendirilmiştir. Yapılan bu değişikliklerin ardından formdaki sorularının anlaşılabilirliğini belirlemek için Ankara ve Gaziantep illerinden okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 10 okul öncesi öğretmenine

uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda formda anlaşılmayan herhangi bir madde olmadığı görülmüş ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Çalışmada kullanılan ‘MEB 2013 Programının Uygulanışına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formu’ iki bölümden oluşmaktadır. Bölümlerle ilgili açıklamalar aşağıda belirtilmiştir:

### **Kişisel Bilgiler**

Formun birinci bölümünü oluşturmaktadır. Görev yapmakta olunan il, öğretmenlik durumu, cinsiyet, en son mezun olunan okul ve bölüm, yaş, mesleki kıdem, okul türü, çalışılan yaş grubu, hizmet içi eğitim alma durumu ve sınıf mevcudu bilgilerine yönelik 11 soruyu kapsayan bölümdür.

### **Programı Uygulama Durumu**

Formun ikinci bölümünü oluşturmaktadır. Programı uygulama durumuna yönelik “Hayır, Kısmen, Evet” olmak üzere üçlü likert tipi şeklinde hazırlanan sekiz soru bulunmaktadır. Aynı zamanda bu sekiz soruya ilişkin nedenleri belirlemek amacı ile sekiz soru yer almaktadır. Programa ilişkin uygulamaları belirlemek amacı ile altı tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Programı değerlendirmeye ilişkin dört adet soru bulunmaktadır. Programa ilişkin görüş ve önerileri belirlemek amacı ile bir tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu bölüm aylık ve günlük eğitim akışını hazırlama durumu, güne başlama zamanını uygulamada yaşanan zorluklar, oyun zamanını uygulamada yaşanan zorluklar, etkinlikleri hazırlarken yaşanan zorluklar, bir öğretim yılında en çok yer verilen etkinlik ve en çok tercih edilme nedeni, etkinlikler arası geçişi sağlama durumu ve nedeni, planlarda uyarlamalara yer verme ve nedeni, aile katılım etkinliklerini düzenli uygulama ve nedeni, aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirme ve nedeni, günlük eğitim akışını gün sonunda değerlendirme ve nedeni, çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapma ve nedeni, çocuklarla birlikte gün sonunda değerlendirme yapma ve nedeni, çocuk gelişim formuna her çocuk için gözlem kayıtlarını tutma durumu ve nedeni,

çocuk gelişim raporunu yılda iki kere doldurma durumu ve nedeni, portfolyoyu her çocuk için oluşturma durumu ve nedeni, kavramlara aylık eğitim planlarında yer verme durumu çizelgesini düzenli olarak doldurma durumu ve nedeni, kazanımlara aylık eğitim planlarında yer verme durumu çizelgesini düzenli olarak doldurma durumu ve nedeni, MEB 2013 okul öncesi eğitim programına ilişkin öğretmenlerin görüş ve önerilerini içeren sorular bulunmaktadır.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmada öncelikle Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığı ile Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünden Ankara ve Gaziantep illerinde çalışma yapmak üzere izin alınmıştır. Alınan izin belgesi araştırma yapılacak olan ilkokul, ortaokul ve anaokulu müdürlüklerine iletilmiştir.

MEB 2013 programının uygulanışına ilişkin öğretmen görüşlerini belirleme formunu uygulamak için okullardan gerekli izinler alınmıştır. MEB 2013 programının uygulanışına ilişkin öğretmen görüşlerini belirleme formu 2018-2019 Eğitim-öğretim yılının güz döneminde çoğaltılarak Ankara ve Gaziantep illerinde bulunan devlete bağlı bağımsız anaokulu ve ilkokul/ortaokula bağlı anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerine okul idareleri kanalı ile ulaştırılmıştır. Formlar araştırmacı tarafından belirlenen okulların idari personeline bırakılıp beş iş günü sonunda teslim alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

MEB 2013 programının uygulanışına ilişkin öğretmen görüşlerini belirleme formunun kişisel bilgileri içeren bölümden elde edilen nicel veriler yüzde ve frekansları alınarak tablolastırılmıştır. Açık uçlu sorular içerik analizi yolu ile analiz edilmiştir. İçerik analizi toplanan verilerin önce kavramlara ilişkin mantıklı bir şekilde düzenlenmesi ve verileri açıklayan birimlerin tespit edilmesi durumunu gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2003, s. 259). Araştırma sonucunda elde edilen veriler açık uçlu sorular için içerik analizi yapıp

kategorikleştirilerek ve tüm sorulara ilişkin cevaplar kodlanarak SPSS For Windows Version 24.0 paket programına veri girişi yapılarak bu programda analiz edilmiştir. Toplanan veriler frekans ve yüzde değerleri ile betimlenmiştir. İl değişkenine ilişkin Kay-Kare testi yapılmıştır.





## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Gaziantep ve Ankara illerinde merkez ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2013 programının uygulanaşına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemek amacı ile geliştirilen ‘MEB 2013 Programı’nın Uygulanışına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formunda’ yer alan soruların cevaplarına ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Kategorik değişkenler arasındaki ilişkilerin saptanmasında Kay-Kare testi kullanılmıştır. Kay-Kare testi Gaziantep ve Ankara illeri arasında programın uygulanaşını açısından farklılık olup olmadığını belirlemek ve programın uygulanaşının il değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin bulgular için betimleyici olarak frekans (f) ve yüzde (%) olarak kullanılmıştır. İstatistiksel analizler için SPSS for Windows version 24.0 paket programı kullanılmış ve  $P < 0.05$  istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

#### **Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular**

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin frekans bulguları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

*Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans Bulguları*

		Gaziantep	Ankara
Öğretmenlik Durumu	Kadrolu	102	94
	Sözleşmeli	19	0
	Ücretli	33	14
Cinsiyet	Kadın	145	101
	Erkek	9	7
Eğitim Kademesi	Lise	0	1
	Ön lisans	7	5
	Lisans	143	101
	Yüksek Lisans	4	1
Mezun Olunan Bölüm	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	8	9
	Çocuk Gelişimi	3	2
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	0	2
	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Öğretmenliği	3	1
	Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği	8	14
	Okul Öncesi Öğretmenliği	132	78
	Çocuk Sağlığı ve Eğitimi	0	1
	Anaokulu Öğretmenliği	0	1
Yaş	18-24 yaş	22	6
	25-31 yaş	55	14
	32-38 yaş	57	46
	39-45 yaş	17	27
	46-52 yaş	1	12
	53 yaş ve daha fazla	2	3
Kıdem	1 yıldan az	15	7
	1-5 yıl	43	7
	6-10 yıl	55	42
	11-15 yıl	27	28
	16-20 yıl	8	10
	21-25 yıl	6	8
	26 yıl ve daha fazla	0	6
Okul Türü	Bağımsız Anaokulu	104	57
	İlkokul/Ortaokul Anasınıfı	50	51
Sınıfın Yaş Grubu	36-47 ay	11	9
	48-59 ay	57	44
	60-72 ay	83	53
	48-72 ay	1	2
	50-70 ay	1	0
	36-60 ay	1	0
Hizmet İçi Eğitim Alma	Evet	49	36
	Hayır	105	72
Sınıf Mevcudu	14 ve daha az çocuk	12	10
	15-20 çocuk	54	48
	21-26 çocuk	87	49
	27 ve üzeri çocuk	1	1

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin Gaziantep ilinden 102, Ankara ilinden 94 kadrolu; Gaziantep ilinden 19 sözleşmeli; Gaziantep ilinden 33, Ankara ilinden 14 ücretli öğretmenden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin Gaziantep ilinden 145 kadın, 9 erkek; Ankara ilinden 101 kadın 7 erkekten oluştuğu görülmektedir. İki ildeki

öğretmenlerin çoğunluğunun lisans mezunu ve lisans mezuniyetinin okul öncesi öğretmenliği olduğu görülmektedir. İki ildeki öğretmenlerin en fazla bulunduğu yaş aralığı 32-38'dir. Her iki ildeki öğretmenlerin çoğunluğu 6-10 yıl arası kıdeme sahiptir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin 104'ü bağımsız anaokulunda, 50'si ilkokul/ortaokula bağlı anasınıfında görev yapmaktadır. Ankara ilindeki öğretmenlerin 57'si bağımsız anaokulunda, 51'i ilkokul/ortaokula bağlı anasınıfında görev yapmaktadır. Her iki ildeki öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf yaş grubu 60-72 ay ve sınıf mevcutları 21-26 arasındadır. İki ildeki öğretmenlerin çoğunluğu 2013 MEB okul öncesi eğitim programına ilişkin hizmet içi eğitim almamıştır.

Öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik hizmet içi eğitim alma durumuna ilişkin frekans ve yüzde bulguları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

*Öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Hizmet İçi Eğitime Katılımına İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları*

	Gaziantep		Ankara		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Evet	49	31,8	36	33,3	85	32,4
Hayır	105	68,2	72	66,7	177	67,6
Toplam	154	100	108	100	262	100

Tablo 3 incelendiğinde Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %31,8 (n=49)'ünün, Ankara ilindeki öğretmenlerin %33,3 (n=36)'ünün MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına ilişkin hizmet içi eğitim aldıkları görülmektedir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %68,2 (n=105)'sinin, Ankara ilindeki öğretmenlerin %66,7 (n=72)'sinin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına ilişkin hizmet içi eğitim almadıkları görülmektedir.

Tablo 3'e ilişkin bulgulara göre her iki ilde MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına ilişkin hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin oranı birbirine yakındır. Her iki ilde de öğretmenlerin üçte ikisi kadarı programa ilişkin hizmet içi eğitim almamıştır. Bu durumun nedeni olarak programa ilişkin hizmet içi eğitimlerin devamlılığın sağlanmadığı,

yeni göreve başlayan öğretmenlere programa ilişkin hizmet içi eğitim verilmediği düşünülebilir.

Çaltık (2004) araştırmasında öğretmenlerin üçte ikisinin 2002 okul öncesi eğitim programı hakkında hizmet içi eğitime katılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç yapılan araştırmanın bulguları ile benzerdir.

Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına ilişkin frekans ve yüzde bulguları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

*Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları*

Sınıf mevcudunuzu belirtiniz.	Gaziantep		Ankara		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
14 ve daha az çocuk	12	7,8	10	9,3	18	8,4
15-20 çocuk	54	35,1	47	43,5	101	38,5
21-26 çocuk	87	56,5	50	46,3	137	52,3
27 ve üzeri çocuk	1	0,6	1	0,9	2	0,8
Toplam	154	100	108	100	262	100

Tablo 4 incelendiğinde Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %7,8 (n=12)'inin, Ankara ilindeki öğretmenlerin %9,3 (n=10)'ünün sınıf mevcudunun 14 ve daha az çocuk aralığında olduğu görülmektedir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %35,1 (n=54)'inin, Ankara ilindeki öğretmenlerin %43,5 (n=47)'inin sınıf mevcudunun 15-20 çocuk aralığında olduğu görülmektedir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %56,5 (n=87)'sinin, Ankara ilindeki öğretmenlerin %46,3 (n=50)'ünün 21-26 çocuk aralığında olduğu görülmektedir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %0,6 (n=1)'sının, Ankara ilindeki öğretmenlerin %0,9 (n=1)'unun sınıf mevcudunun 27 ve üzeri çocuk olduğu görülmektedir.

**MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını Uygulama Durumuna İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin aylık planları ve günlük eğitim akışını hazırlarken hazır plan kullanma/kullanmama/destek alma durumuna, aylık planları ve günlük eğitim akışını

hazırlama durumuna ilişkin frekans, yüzde ve Kay-Kare testine ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

*Aylık Planları ve Günlük Eğitim Akışını Hazırlama Durumuna İlişkin Frekans, Yüzde ve Kay-Kare Testine İlişkin Bulgular*

Aylık planları ve günlük eğitim akışını nasıl hazırlamaktasınız?	Gaziantep		Ankara		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Hazır plan kullanırım	60	39	44	40,7	104	39,7
Tamamen kendim hazırlarım	3	1,9	7	6,5	10	3,8
Hazır planlardan destek alırım	91	59,1	57	52,8	148	56,5
Toplam	154	100	108	100	262	100

$X^2=3,917$   $p=0,141$

Tablo 5 incelendiğinde Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %39,0 (n=60)’ı, Ankara ilindeki öğretmenlerin %40,7 (n=44)’si aylık planları ve günlük eğitim akışını hazır plan kullanarak hazırladıklarını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %1,9 (n=3)’ü, Ankara ilindeki öğretmenlerin %6,5 (n=7)’i aylık planları ve günlük eğitim akışını tamamen kendilerinin hazırladıklarını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %59,1 (n=91)’i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %52,8 (n=57)’i aylık planları ve günlük eğitim akışını hazırlarken hazır planlardan destek aldıklarını belirtmiştir. Aylık planları ve günlük eğitim akışını hazırlama ile il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (p=0,141).

Tablo 5’teki bulgulara göre plan hazırlama ile görev yapılan il arasında bir ilişki yoktur. Her iki ilde hazır planlardan destek alarak plan oluşturma durumu diğer durumlara göre daha yüksektir.

Osanmaz ve Akman (2018) Ankara ilinde yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yeniden düzenlediği hazır planlar kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma yapılan araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Ünver ve Erdamar (2015) araştırmalarında öğretmenlerin hazır günlük ve yıllık plan tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucu yapılan araştırmada öğretmenlerin önemli bir kısmının hazır plan kullanımını tercih ettiği görüldüğünden yapılan araştırma sonucuna benzerdir.

Öğretmenlerin güne başlama zamanını uygularken karşılaştıkları zorluklara ilişkin frekans ve yüzde bulguları tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

*Öğretmenlerin Güne Başlama Zamanını Uygularken Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları*

Güne başlama zamanını uygularken ne tür zorluklarla karşılaşıyorsunuz?	Gaziantep		Ankara	
	f	%	f	%
Çocukları bir araya toplayamama	21	9,2	21	11,2
Yeterli bilgi sahibi olmama	14	6,1	20	10,6
Çocukların dikkat dağınıklığı	74	32,4	51	27,2
Çocukların geliş saatinin farklı olması	95	41,6	59	31,5
Uygun sınıf düzeninin olmaması	19	8,3	27	14,4
Ebeveynlerin sınıftan ayrılmaması	1	0,4	0	0
Zorluk yaşamıyorum	4	1,7	9	4,8
Toplam	228	100	187	100

Tablo 6 incelendiğinde güne başlama zamanını uygularken Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %9,2 (n=21)’si, Ankara ilindeki öğretmenlerin %11,2 (n=21)’si çocukları bir araya toplamakta zorlukla karşılaşmaktadır. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %6,1 (n=14)’inin, Ankara ilindeki öğretmenlerin %10,6 (n=20)’sının güne başlama zamanı hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %32,4 (n=74)’ü, Ankara ilindeki öğretmenlerin %27,2 (n=51)’si çocukların dikkat dağınıklığı nedeni ile güne başlama zamanını uygulamakta zorlanmaktadır. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %41,6 (n=95)’si, Ankara ilindeki öğretmenlerin %31,5 (n=59)’i güne başlama zamanını uygularken çocukların geliş saatinin farklı olması nedeni ile zorluk yaşamaktadır. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %8,3 (n=19)’ü, Ankara ilindeki öğretmenlerin %14,4 (n=27)’ü güne başlama zamanını uygularken uygun sınıf düzeninin olmaması nedeni ile zorluk yaşamaktadır. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %0,4 (n=1)’ü ebeveynlerin sınıftan ayrılmaması nedeni ile güne başlama zamanını uygularken zorluk yaşamaktadır. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %1,7 (n=4)’si, Ankara ilindeki öğretmenlerin %4,8 (n=9)’i güne başlama zamanını uygularken herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirtmiştir (Çoklu yanıt içerikli sorudur).

Tablo 6'daki bulgulara dayanarak her iki ildeki öğretmenlerin de çocukların geliş saatinin birbirinden farklı olması nedeni ile güne başlama zamanını uygularken zorluk yaşadığı görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak velilerin çocukları işe giderken okula getirmesi, çocukların uyanma zamanları, velilerin yeterince bilinçli olmaması nedeni ile okul öncesi eğitime gerekli önemi vermeyerek etkinlik saatinin başlama zamanına riayet etmemesi neden olarak gösterilebilir.

Akgün (2013) Fransa'da yaptığı araştırmada çocukların gelişim ve uyumlarını desteklemek ve sınıf yönetimi adına sabah rutinlerinin önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aydın, Şentürk ve Duran (2018) araştırmada güne başlama zamanı etkinliklerinin sınıfa uyumu kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar güne başlama zamanının ne kadar önemli bir zaman dilimi olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin oyun zamanını uygularken karşılaştıkları zorluklara ilişkin frekans ve yüzde bulguları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

*Öğretmenlerin Oyun Zamanını Uygularken Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları*

Oyun zamanını uygularken ne tür zorluklar yaşıyorsunuz?	Gaziantep		Ankara	
	f	%	f	%
Çocukların uygun merkezlere yönlendirilmesi	29	14,4	21	11,8
Çocukları yönlendirecek merkezlerin sınıfta olmaması	42	20,8	36	20,3
Merkezlerde yeterince materyal olmaması	70	34,8	57	32,2
Okulda bazı merkezlerin ortak kullanılması	30	14,4	25	14,1
Oyun alanları ve oyun materyallerinin ilgi çekici olmaması	23	11,4	25	14,1
Zorluk yaşamıyorum	3	1,4	7	3,9
Fiziki imkânların yetersiz olması	1	0,5	0	0
Sınıf mevcudunun fazla olması	2	1	3	1,6
Çocukların uykulu olması	1	0,5	0	0
Sınıf alanının yetersiz olması	0	0	2	1,1
Çocukların oyuncakları paylaşmak istememesi	0	0	1	0,5
<b>Toplam</b>	<b>201</b>	<b>100</b>	<b>177</b>	<b>100</b>

Tablo 7 incelendiğinde Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %14,4 (n=29)'ü, Ankara ilindeki öğretmenlerin %11,8 (n=21)'i oyun zamanını uygularken çocukların uygun merkezlere yönlendirilmesinde zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin

%20,8 (n=42)'i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %20,3 (n=36)'ü oyun zamanını uygularken çocukları yönlendirecek merkezlerin sınıfta olmaması nedeni ile zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %34,8 (n=70)'i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %32,2 (n=57)'si oyun zamanını uygularken merkezlerde yeterince materyal olmaması nedeni ile zorlandıklarını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %14,9 (n=30)'u, Ankara ilindeki öğretmenlerin %14,1 (n=25)'i oyun zamanını uygularken okulda bazı merkezlerin ortak kullanılması nedeni ile zorlandıklarını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %11,4 (n=23)'ü, Ankara ilindeki öğretmenlerin %14,1 (n=25)'i oyun zamanını uygularken oyun alanlarının ve oyun materyallerinin ilgi çekici olmaması sebebi ile zorlandıklarını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %0,5 (n=1)'i fiziki imkanların yetersiz olması nedeni ile oyun zamanını uygularken zorluk yaşadığını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %1,0 (n=2)'i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %1,6 (n=3)'sü sınıf mevcudunun fazla olması nedeni ile oyun zamanını uygularken zorlandığını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %0,5 (n=1)'i çocukların uykulu olması nedeni ile oyun zamanını uygularken zorlandığını belirtmiştir. Ankara ilindeki öğretmenlerin %1,1 (n=2)'i sınıf alanının yetersiz olması nedeni ile oyun zamanını uygularken zorlandığını belirtmiştir. Ankara ilindeki öğretmenlerin %0,5 (n=1)'i çocukların oyuncakları paylaşmak istememesi nedeni ile oyun zamanını uygularken zorlandığını belirtmiştir. Ayrıca Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %1,4(n=3)'ü, Ankara ilindeki öğretmenlerin %3,9 (n=7)'u oyun zamanını uygularken herhangi bir zorlukla karşılaşmadığını belirtmiştir (Çoklu yanıt içerikli sorudur).

Tablo 7'deki bulgulara göre her iki ildeki öğretmenler de en fazla merkezlerde yeterince materyal olmaması nedeni ile oyun zamanını uygularken zorlandıklarını belirtmiştir. Bu durumun nedeni olarak bakanlığın gönderdiği temel sınıf donanım materyallerinin merkezlerdeki materyal ihtiyacını karşılamadığı düşünülebilir.

Özsırkıntı, Akay ve Bolat (2014) öğretmenlerin sınıfların fiziki yapısı ve sınıf mevcudu nedeni ile merkezleri oluşturmakta zorlandığı sonucuna ulaşmıştır. Aysu ve Aral'ın (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sınıf alanı ve materyal yetersizliği nedeni ile öğrenme

merkezlerini oluşturma durumunun etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun araştırmada Ankara ve Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin oyun zamanını uygularken en fazla karşılaştıkları güçlüğün merkezlerde yeterince materyal olmaması olduğu sonucunu destekler niteliktedir.

Demirci ve şıvgın (2017) Kocaeli ilindeki araştırmada öğrenme merkezlerini oluştururken en fazla alan ve materyal yetersizliği ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması gibi sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma yapılan araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Başaran ve Ulubey (2018) Muğla ilinde yaptıkları araştırmada bazı öğretmenlerin sınıflarının dar ve ğrenci sayısının fazla olması ve merkezler için yeterince materyal olmaması gibi nedenlerle merkezlere ilişkin ölçütlere ulaşamadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Bu araştırma yapılan araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Kurşunlu (2018) İstanbul, Balıkesir, Bursa, İzmir, Ankara, Antalya, Kayseri, Samsun, Trabzon, Antep, Erzurum ve Malatya illerinde yaptığı araştırmada sınıf alanlarının dar oluşu ve sınıf mevcutlarının fazla olmasının etkili fiziksel düzenlemeyi engellediği, öğrenme merkezlerindeki materyal yetersizliğinin anasınıflarının diğer kademelerdeki dersliklere benzediği zengin uyarıcı kavramına hitap etmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma yapılan araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Özgül (2011) araştırmasında Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim ortamlarının iyi ve çok az kalite düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çok iyi düzeyinde kalite ortamlarına rastlamanın pek mümkün olmadığını belirtmiştir. elik ve Kök (2007) araştırmada ilgi köşelerinin çok önemli olduğu, çocukların bazı davranışları burada kazandığı, problem çözme ve neden-sonuç ilişkilerinin kurulduğu bir ortam olması açısından fiziksel donanımın önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar okul öncesinde fiziksel donanımın ne kadar önemli olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin etkinlikleri hazırlarken zorlandıkları konulara ilişkin frekans ve yüzde bulguları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

*Öğretmenlerin Etkinlikleri Hazırlarken Zorlandıkları Konulara İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları*

Etkinlikleri hazırlarken hangi konularda zorlanıyorsunuz?	Gaziantep		Ankara		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Zorluk yaşamıyorum	71	46,1	61	56,5	132	50,4
Materyal yetersizliği	26	16,9	13	12	39	14,9
Zaman yetersizliği	9	5,8	0	0	9	3,4
Sınıf mevcudunun fazla olması	18	11,7	9	8,3	27	10,3
Çocukların ilgilerini belirlemede zorlanıyorum	7	4,5	3	2,8	10	3,8
Çocukların seviyesine indirgemekte zorlanıyorum	5	3,2	4	3,7	9	3,4
Çocukların seviyelerinin birbirinden farklı olması	10	6,5	8	7,4	18	6,9
Sınıf içinde yardımcı personel olmaması	5	3,2	2	1,9	7	2,7
Yaratıcılığı sağlayacak çalışmalar yapmakta	1	0,6	2	1,9	3	1,1
Kazanımlara uygun etkinlik oluşturmakta	1	0,6	3	2,8	4	1,5
Yabancı uyruklu çocuklar için uyarılama yapmakta	1	0,6	0	0	1	0,4
Sınıf alanının dar olması	0	0	2	1,9	2	0,8
Teknolojik araçların sınıf içerisinde olmaması	0	0	1	0,9	1	0,4
Toplam	154	100	108	100	262	100

Tablo 8 incelendiğinde Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %46,1 (n=71)'i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %56,5 (n=61)'i etkinlikleri hazırlarken zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %16,9 (n=26), Ankara ilindeki öğretmenlerin %12,0 (n=13)'ü materyal yetersizliği noktasında zorlandıklarını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %5,8 (n=9)'ü zaman yetersizliği nedeni ile zorlandıklarını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %11,7 (n=18)'si, Ankara ilindeki öğretmenlerin %8,3 (n=9)'ü sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle etkinlikleri hazırlarken zorlandıklarını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %4,5 (n=7)'si, Ankara ilindeki öğretmenlerin %2,8 (n=3)'ü etkinlikleri hazırlarken çocukların ilgilerini belirlemede zorlandıklarını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %3,2 (n=5)'si, Ankara ilindeki öğretmenlerin %3,7 (n=4)'ü etkinlikleri hazırlarken çocukların seviyelerine indirgemekte zorlandıklarını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %6,5 (n=10)'ü, Ankara ilindeki öğretmenlerin %7,4 (n=8)'ü etkinlikleri hazırlarken çocukların seviyelerinin birbirinden farklı olması nedeni ile zorlandıklarını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %3,2 (n=5)'si Ankara ilindeki öğretmenlerin %1,9

(n=2)'u etkinlikleri hazırlarken sınıf içinde yardımcı personel olmaması nedeni ile zorlandıklarını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %0,6(n=1)'sı, Ankara ilindeki öğretmenlerin %1,9 (n=2)'u etkinlikleri hazırlarken yaratıcılığı sağlayacak çalışmalar yapmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %0,6 (n=1)'sı, Ankara ilindeki öğretmenlerin %2,8 (n=3) etkinlikleri hazırlarken kazanımlara uygun etkinlik oluşturmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %0,6 (n=1)'sı etkinlikleri hazırlarken yabancı uyruklu çocuklara uyarlamakta zorlandıklarını belirtmiştir. Ankara ilindeki öğretmenlerin %1,9 (n=2)'u etkinlikleri hazırlarken sınıf alanının küçük olması nedeni ile zorlandıklarını belirtmiştir. Ankara ilindeki öğretmenlerin %0,9 (n=1)'u etkinlikleri hazırlarken teknolojik araçların sınıf içinde olmayışı nedeni ile zorlandıklarını belirtmiştir.

Tablo 8'deki bulgulara göre Ankara ilindeki öğretmenler etkinlikleri hazırlarken Gaziantep ilindeki öğretmenlere göre daha az zorluk yaşamaktadır. Bu durumun nedeni olarak Ankara ilindeki öğretmenlerin sınıflarında etkinliklerde kullanacakları materyallerin daha fazla olması, sınıf mevcutlarının Gaziantep'e göre daha az olması düşünülebilir.

Yalçın ve Yalçın (2018) Ağrı ilinde yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin programı uygularken karşılaştıkları sorunların başında materyal yetersizliği gelmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Kamış (2007) araştırmasında öğretmenlerin sınıf mevcutlarının fazla olmasının ile etkinlik yapmalarına olanak sağlamadığı, buldukları sınıflarda yeterli materyale sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakınının etkinlikleri planlamada zorluk yaşamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar her iki il için de yapılan araştırmayı destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin bir yıl içerisinde en çok yer verdikleri etkinliğe ilişkin frekans ve yüzde bulguları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

*Öğretmenlerin Bir Yıl İçerisinde En Çok Yer Verdikleri Etkinliğe İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları*

	Gaziantep		Ankara		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Bir yıl içerisinde en çok hangi etkinliğe yer vermektedir?						
Matematik	4	2,6	2	1,9	6	2,3
Fen	0	0	2	1,9	2	0,8
Türkçe	7	4,5	8	7,4	15	5,7
Okuma yazmaya hazırlık	54	35,1	32	29,6	86	32,8
Drama	5	3,2	3	2,8	8	3,1
Sanat	29	18,8	18	16,7	47	17,9
Müzik	1	0,6	1	0,9	2	0,8
Oyun	44	28,6	25	23,1	69	26,3
Hareket	2	1,3	4	3,7	6	2,3
Alan Gezileri	0	0	0	0	0	0
Hepsi	8	5,2	13	12	21	8
Toplam	154	100	108	100	262	100

Tablo 9 incelendiğinde Gaziantep ilindeki öğretmenlerin bir yıl içerisinde öğretmenlerin %2,6 (n=4)'sı matematik etkinliğine, %4,5 (n=7)'si Türkçe etkinliğine, %35,1 (n=54)'i okuma yazmaya hazırlık etkinliğine, %3,2 (n=5) drama etkinliğine, %18,8 (n=29)'i sanat etkinliğine, %0,6 (n=1)'sı müzik etkinliğine, %28,6 (n=44)'sı oyun etkinliğine, %1,3 (n=2) hareket etkinliğine yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %5,2 (n=8)'si tüm etkinliklere bir yıl içerisinde aynı oranda yer verdiklerini belirtmişlerdir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin hiç biri fen etkinliğine bir yıl içerisinde en çok yer verdikleri etkinlik olarak belirtmemiştir. Ankara ilindeki öğretmenlerin bir yıl içerisinde öğretmenlerin en fazla %1,9 (n=2)'u matematik etkinliğine, %1,9 (n=2)'u fen etkinliğine, %7,4 (n=8)'ü Türkçe etkinliğine, %29,6 (n=32)'sı okuma yazmaya hazırlık etkinliğine, %2,8 (n=3) drama etkinliğine, %16,7 (n=18)'si sanat etkinliğine, %0,9 (n=1)'u müzik etkinliğine, %23,1 (n=25)'i oyun etkinliğine, %3,7 (n=4)'si hareket etkinliğine yer verdikleri görülmektedir. Ankara ilindeki öğretmenlerin %12,8 (n=13)'i tüm etkinliklere bir yıl içerisinde aynı oranda yer verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca her iki ilde alan gezileri hiçbir öğretmen tarafından en çok tercih edilen etkinlik olmamıştır.

Tablo 9'daki bulgulara göre her iki ilde de bir yıl içerisinde en fazla tercih edilen etkinlik okuma yazmaya hazırlık etkinliği olmuştur. Bu durumun nedeni çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunluğunun 60-72 aylık çocukların bulunduğu sınıflarda eğitim öğretim yapması ve bu çocukların bir sonraki yıl birinci sınıfa başlayacak olmaları olabilir.

Dönmezler (2016) araştırmasında katılımcıların tamamının okul öncesinde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının gerekli olduğunu ve kas gelişimi, ilkokula hazırlık açısından önemli olduğunu belirttiği sonucuna ulaşmıştır.

Dilek ve Duman'ın (2014) çalışmasında öğretmenlerin Türkçe dil, müzik, oyun ve hareket etkinliklerini diğer etkinliklere göre daha sık uyguladıkları sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin bir yıl içerisinde en çok tercih ettiği etkinlik her iki ilde okuma yazmaya hazırlık etkinliği olmuştur. Dilek ve Duman'ın (2014) çalışmasının sonuçları olarak yapılan araştırmada her iki ilde de en fazla ikinci sırada tercih edilen etkinlik oyun etkinliği olması nedeni ile yapılan araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Soydan (2019) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin planlarda etkinliklere yer verme sıklıklarının Sanat, Oyun, Türkçe, Müzik, Okuma Yazmaya Hazırlık, Matematik Fen, Drama şeklinde sıralandığı görülmektedir. Yapılan araştırmada her iki il için de okuma yazmaya hazırlık etkinliği ilk sırada yer alırken, oyun etkinliği ikinci sırada yer almıştır. Oyun etkinliğinin sırası bakımından yapılan araştırmayı desteklerken, okuma yazmaya hazırlık etkinliği için desteklememektedir.

Ulutaş (2011) araştırmasında okul öncesi dönemde oyun ve dramının çok önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma bulgularında oyun etkinliği ikinci sırada yer alması bakımından araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Yazar, Çelik ve Kök (2007) araştırmada okul öncesi dönemde yaparak yaşayarak öğrenmenin kalıcılığı artırdığı düşünüldüğünde drama çalışmalarının bu amaca hizmet edeceği ve sık sık yapılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Koç (2015) Van, Muş, Mardin ve Batman illerinde yaptığı araştırmada öğretmenlerin yarısından fazlasının alan gezisi yapmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç yapılan araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Alan gezilerinin en çok tercih edilen etkinlikler arasında yer almamasının nedeni olarak ekonomik yetersizlikler, resmi izin alma zorunluluğu, güvenlik gerekçeleri düşünülebilir.

Öğretmenlerin bir yıl içerisinde en çok yer verdiği etkinliğe yer verme nedenine ilişkin frekans ve yüzde bulguları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

*Bir Yıl İçerisinde En Çok Yer Verilen Etkinliğe Yer Verilme Nedenine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları*

	Gaziantep		Ankara		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Bir yıl içerisinde en fazla yer verdiğiniz etkinliğe yer verme nedeniniz nedir?						
Aynı anda fazla kazanım verebilmek	1	0,6	3	2,8	4	1,5
Çocukların ilgisi	24	15,6	22	20,4	46	17,6
İlkokula hazırlık	50	32,5	27	25	77	29,4
Çocukların ihtiyaçları	27	17,5	11	10,2	38	14,5
Programın oyun temelli olması	5	3,2	0	0	5	1,9
Yaratıcılığı desteklemek	4	2,6	2	1,9	6	2,3
Yaş grubuna uygunluk	10	6,5	3	2,8	13	5
Bütün etkinliklerin eşit önemde olması	8	5,2	13	12	21	8
Küçük kas gelişimini sağlamak	22	14,3	16	14,8	38	14,5
Velilerin beklentisini karşılamak	3	1,9	3	2,8	6	2,3
Büyük kas gelişimini desteklemek	0	0	2	1,9	2	0,8
Kendimi o etkinlikte yeterli görmem	0	0	3	2,8	3	1,1
Öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmesi	0	0	3	2,8	3	1,1
Toplam	154	100	108	100	262	100

Tablo 10 incelendiğinde Gaziantep ilindeki öğretmenlerin bir yıl içerisinde en fazla tercih ettikleri etkinliği tercih etme sebebini %0,6 (n=1)'sı aynı anda daha fazla kazanım verebilmek, %15,6 (n=24)'sı çocukların ilgisi doğrultusunda, %32,5 (n=50)'i ilkokula hazırlık nedeniyle, %17,5 (n=27)'i çocukların ihtiyaçları doğrultusunda, %3,2 (n=5)'si programın oyun temelli olması nedeni ile, %2,6 (n=4)'sı yaratıcılığı desteklemek amacıyla, %6,5 (n=10) yaş grubuna uygun olması nedeniyle, %14,3 (n=22)'ü küçük kas gelişimini sağlamak amacıyla, %1,9 (n=3)'ü velilerin beklentisini karşılamak amacıyla tercih ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %5,2 (n=8)'si bütün

etkinliklerin eşit önemde olduğunu belirtmiştir. Ankara ilindeki öğretmenlerin bir yıl içerisinde en fazla tercih ettikleri etkinliği tercih etme sebebini %2,8 (n=3)'i aynı anda daha fazla kazanım verebilmek, %20,4 (n=22)'ü çocukların ilgisi doğrultusunda, %25,0 (n=27)'i ilkokula hazırlık nedeniyle, %10,2 (n=11)'si çocukların ihtiyaçları doğrultusunda, %1,9 (n=2)'u yaratıcılığı desteklemek amacıyla, %2,8 (n=3) yaş grubuna uygun olması nedeniyle, %14,8 (n=16)'i küçük kas gelişimini sağlamak amacıyla, %2,8 (n=3)'i velilerin beklentisini karşılamak amacıyla, %1,9 (n=2)'u büyük kas gelişimini desteklemek amacıyla, %2,8 (n=3)'i kendini o etkinlik türünde yeterli görmesi nedeni ile, %2,8 (n=3)'i öğrenmeyi daha kalıcı hale getirdiği için tercih ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca Ankara ilindeki öğretmenlerin %12,0 (n=13)'ü bütün etkinliklerin eşit önemde olduğunu belirtmiştir.

Çaltık (2004) araştırmasında öğretmenlerin günlük planı uygularken etkinlikleri gerçekleştirme düzeylerinde okuma yazmaya hazırlık etkinliği ikinci sıradadır. Çaltık (2004) araştırmasının sonucu ile yapılan araştırmanın bulguları benzerdir.

Tablo 10'daki bulgulara göre her iki il de bir yıl içerisinde en fazla tercih edilen etkinliği tercih edilme nedeni ilkokula hazırlık olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin çocukların 1. Sınıfta okuma yazma öğrenirken zorlanma düzeylerini en aza indirmeye çalışma çabası olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin etkinlikler arası geçişi sağlama durumuna ilişkin frekans ve yüzde bulguları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

*Etkinlikler Arası Geçişi Sağlama Durumuna İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Bulguları*

	Gaziantep		Ankara		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Evet	62	40,3	43	39,8	105	40,1
Hayır	49	31,8	22	20,4	71	27,1
Kısmen	43	27,6	43	39,8	86	32,8
Toplam	154	100	108	100	262	100

$X^2=5,808$   $p=0,055$

Tablo 11 incelendiğinde Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %40,3 (n=62)'ü, Ankara ilindeki öğretmenlerin %39,8 (n=43)'i etkinlikler arası geçişi sağlayabildiğini belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %31,8 (n=49)'i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %20,4 (n=22)'ü etkinlikler arası geçişi sağlayamadığını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %27,9 (n=43)'u, Ankara ilindeki öğretmenlerin %39,8 (n=43)'i etkinlikler arası geçişi kısmen sağlayabildiklerini belirtmiştir. Etkinlikler arası geçişi sağlama ile il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmadı(p=0,055).

Tablo 11'deki bulgulara göre her iki ildeki öğretmenlerin etkinlikler arası geçişi sağlama durumu birbirine yakındır.

Ergin ve Bakkoloğlu (2015) araştırmalarında öğretmenlerin sınıf içi geçişlere ilişkin bilgi artışının özel gereksinimi olan ve olmayan çocukların okul öncesi eğitimden daha fazla yararlanabileceği sonucuna ulaşmış; başarılı bir sınıfı içi geçiş sonrası olumlu bir sınıf atmosferi oluşturularak çocukların ve öğretmenlerin içinde bulunmaktan zevk alacakları bir sınıf ortamı oluşacağını vurgulamıştır. Ergin ve Bakkoloğlu (2015) araştırması yapılan araştırmayı öğretmenlerin önemli bir kısmının sınıf içi geçişlere yer vermesi bulgusu ile desteklemektedir.

Öğretmenlerin etkinlikler arası geçişi sağlayamama/kısmen sağlamaya neden olan durumlara ilişkin frekans ve yüzde bulguları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

*Etkinlikler Arası Geçiş Geçişi Sağlayamama/Kısmen Sağlama Durumunun Nedenlerine İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Bulguları*

Sınıfınızda etkinlik arası geçiş zorlukları yaşanmasına neden olan durumlar nelerdir?	Gaziantep		Ankara	
	f	%	f	%
Etkinlik bitiminde çocukların merkezlerdeki oyuncaklara yönelmesi	33	31,7	33	40,2
Çocukların bir önceki etkinlikte sıkılmış olmaları	21	20,1	13	15,8
Çocukların bir önceki etkinliği bitirmek istememesi	30	28,8	23	28
Geçişler için özel bir yöntem kullanılmasını gerekli görmüyorum	17	16,3	12	14,6
Çocukların hareketli olması	1	0,9	0	0
Sınıf mevcudunun fazla olması	1	0,9	0	0
Çocukların aynı anda etkinliği bitirememesi	1	0,9	1	1,2
<b>Toplam</b>	<b>104</b>	<b>100</b>	<b>82</b>	<b>100</b>

Tablo 12 incelendiğinde Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %31,7 (n=33)'si, Ankara ilindeki öğretmenlerin %40,2 (n=33)'si etkinlik bitiminde çocukların merkezlerdeki oyuncaklara yönelmesi nedeni ile; Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %20,1 (n=21)'i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %15,8 (n=23)'i çocukların bir önceki etkinlikte sıkılmış olmaları nedeni ile, Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %28,8 (n=30)'i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %28,0 (n=12)'i çocukların bir önceki etkinliği bitirmek istememesi nedeni ile; Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %0,9 (n=1)'u çocukların hareketli olması nedeni ile, Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %0,9 (n=1)'u, sınıf mevcudunun fazla olması nedeni ile, Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %0,9 (n=1)'u, Ankara ilindeki öğretmenlerin %1,2 (n=1)'si çocukların aynı anda etkinliği bitirememesi nedeni ile etkinlikler arası geçişte zorluk yaşadığı görülmektedir. Ayrıca Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %16,3(n=17)'ü, Ankara ilindeki öğretmenlerin %14,6 (n=12)'sı geçişlerin için özel bir yöntem kullanmayı gerekli görmediğini belirtmiştir (Çoklu yanıt içerikli sorudur).

Tablo 12'deki bulgulara göre etkinlikler arası geçişi sağlamada her iki ildeki öğretmenlerin en çok zorlandığı nokta etkinlik bitiminde çocukların merkezlerdeki oyuncaklara yönelimi olmuştur. Bu durumun nedeni olarak oyun zamanının yeterince verimli uygulanmaması düşünülebilir.

Öğretmenlerin özel eğitime gereksinimi olan çocuklar için planlarında uyarlamalara yer verme durumuna ilişkin frekans, yüzde ve kay-kare testi bulguları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

*Özel Eğitime Gereksinimi Olan Çocuklar İçin Uyarlamalara Yer Verme Durumuna İlişkin Görüşlerin Frekans, Yüzde ve Kay-Kare Testi Bulguları*

	Gaziantep		Ankara		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Evet	61	39,6	51	47,2	112	42,7
Hayır	42	27,3	19	17,6	61	23,3
Kısmen	51	33,1	38	35,2	89	34
Toplam	154	100	108	100	262	100

$X^2=3,495$   $p=0,174$

Tablo 13 incelendiğinde Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %39,6 (n=61)'sı, Ankara ilindeki öğretmenlerin %47,2 (n=51)'si uyarlamalara planlarında yer verdiğini belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %27,3 (n=42)'ü, Ankara ilindeki öğretmenlerin %17,6 (n=19)'sı uyarlamalara planlarında yer vermediğini belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %33,1 (n=51)'i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %35,2 (n=38)'si uyarlamalara planlarında kısmen yer verdiklerini belirtmiştir. Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar için planlamalarda uyarlamalara yer verme ile il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (p=0,174).

Tablo 13'teki bulgulara göre her iki ildeki öğretmenlerin çoğunluğunun uyarlamalara planlarında yer verdiği görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak kaynaştırma eğitime ve uyarlamalara ilişkin duyarlılığı artırıcı programların, seminer ve konferansların artması durumu düşünülebilir.

Öğretmenlerin özel eğitime gereksinimi olan çocuklar için planlarında uyarlamalara yer verme/kısmen yer verme durumunun nedenlerine ilişkin frekans ve yüzde bulguları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

*Planlarda Uyarlamalara Yer Vermeme/Kısmen Yer Verme Durumunun Nedenlerine İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Bulguları*

Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar için planlarınızda uyarlamalara yer vermiyor/kısmen yer veriyorsanız nedenini belirtiniz.

	Gaziantep		Ankara	
	f	%	f	%
Sınıfta özel gereksinimli çocuk olmaması	60	61,8	24	40,6
Zamanın yetersiz olması	7	7,2	4	6,7
Uyarlamaları plana ek yük olarak görüyorum	8	8,2	6	10,1
Uyarlama için yaptıklarımı planda belirtme gereği duymuyorum	19	19,5	20	33,8
Uyarlamayı nasıl yapacağım hakkında yeterli bilgi sahibi değilim	2	2	4	6,7
Uyarlamaya gerek duymuyorum	1	1	1	1,6
Toplam	97	100	59	100

Tablo 14 incelendiğinde Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %61,8 (n=60)'i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %40,6 (n=24)'sı sınıfta özel gereksinimli çocuk olmaması nedeni ile; Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %7,2 (n=7)'i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %6,7

(n=4)'si zaman yetersizliği nedeni ile; Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %8,2 (n=8)'si, Ankara ilindeki öğretmenlerin %10,1 (n=6)'i uyarlamaları plana ek yük olarak görmesi nedeni ile; Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %19,5 (n=19)'i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %33,8 (n=20)'i uyarla için yaptıklarını planda belirtme gereği görmemesi nedeni ile; Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %2 (n=2)'si, Ankara ilindeki öğretmenlerin %6,7 (n=4)'sı uyarlamayı nasıl yapacağı hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığı için planlarında uyarlamaya yer vermedikleri veya kısmen yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %1 (n=1)'i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %1,6 (n=1)'sı uyarlamaya gerek duymadıklarını belirtmiştir (Çoklu yanıt içerikli sorudur).

Tablo 14'teki bulgulara göre her iki ildeki öğretmenler uyarlamalara planlarında yer vermeme nedeni olarak sınıflarında özel gereksinimli çocuk olmaması olduğunu belirtmiştir.

Gök ve Erbaş (2011) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kaynaştırma öğrencileri için farklı uygulamalar yaptıkları fakat onlara özel ayrı planlama yapmadıkları, etkinlik sırasında farklı uygulamalar yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma sonuçları yapılan araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Her iki ilde bazı öğretmenlerin uyarlama için yaptıklarını planda belirtmeye gerek duymadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Çullu (2019) araştırmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıflarında kaynaştırma öğrencisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucu yapılan araştırma bulguları ile benzerdir.

Öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerini düzenli olarak uygulama durumuna ilişkin frekans, yüzde ve kay-kare testine ilişkin bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

*Aile Katılımını Etkinliklerini Düzenli Olarak Uygulama Durumuna İlişkin Görüşlerin Frekans, Yüzde ve Kay-Kare Testi Bulguları*

	Gaziantep		Ankara		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Evet	88	57,1	64	59,3	152	58
Hayır	16	10,4	7	6,5	23	8,8
Kısmen	50	32,5	37	34,3	87	33,2
Toplam	154	100	108	100	262	100

$X^2=1,215$   $p=0,545$

Tablo 15 incelendiğinde Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %57,1 (n=88)'i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %59,3 (n=64)'ü aile katılımı etkinliklerini düzenli olarak uyguladığını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %10,6 (n=16)'sı, Ankara ilindeki öğretmenlerin %6,5 (n=7)'i aile katılımı etkinliklerini düzenli olarak uygulayamadıklarını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %32,5 (n=50)'i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %34,3 (n=37)'ü aile katılımı etkinliklerini kısmen uygulayabildiklerini belirtmiştir. Aile katılımı etkinliklerini düzenli uygulama ile il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (p=0,545).

Tablo 15'teki bulgulara göre her iki ildeki öğretmenlerin çoğunluğunun aile katılımını düzenli olarak uygulamaktadır. Aile katılımını düzenli olarak uygulama ile görev yapılan il arasında bir ilişki yoktur. Bu durumun nedeni olarak aile katılımı etkinliklerine öğretmenlerin önem vermesi düşünülebilir.

Kurtulmuş (2016) Ankara ilinde yaptığı araştırmada öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerine etkinlik plan formatında nadir olarak yer verdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçları yapılan araştırma bulguları ile çelişmektedir. Ankara ve Gaziantep ilindeki öğretmenlerin yarısından fazlasının aile katılımı etkinliklerini düzenli olarak uyguladıkları Tablo 15'te görülmektedir.

Çakmak (2010) araştırmasında çocuğun gelişim ve eğitiminin desteklenmesinde aile katılımının önemli olduğu ve aile katılımı çalışmaları sayesinde programın daha etkili uygulanmasının sağlanacağı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma yapılan araştırma

sonucunda öğretmenlerin yarıdan fazlasının aile katılım etkinliklerini düzenli olarak uyguladıkları bulgusu ile uyuşmaktadır.

Yapılan araştırmada ise Gaziantep ili sonuçlarına göre aile katılım etkinliklerini düzenli olarak uygulama ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kayılı ve Erbay (2019) araştırmada ebeveyn katılımı faaliyetlerinin çok önemli olduğunu ve kesinlikle okul öncesi eğitime ailelerin de dahil edilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin aile katılım etkinliklerini düzenli uygulayamama/kısmen uygulama nedenlerine ilişkin frekans ve yüzde bulguları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

*Aile Katılım Etkinliklerini Düzenli Uygulayamama/Kısmen Uygulama Nedenlerine İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Bulguları*

	Gaziantep		Ankara	
	f	%	f	%
Aile katılım etkinliklerini düzenli olarak uygulayamıyor/kısmen uyguluyorsanız nedenini belirtiniz.				
Zamanın yetersiz olması	14	20,9	13	28,2
Fiziki şartların olumsuz olması	9	13,4	1	2,1
Aile katılımını gerekli görmüyorum	0	0	3	6,5
Aile katılımını nasıl sağlayacağım hakkında yeterli bilgim yok	2	2,9	3	6,5
Ailelerin etkinliklere yeterince ilgi göstermemesi	39	58,2	23	50
Ailelerin aynı saatte çalışıyor olması	3	4,4	2	4,3
Küçük yaş grubunda uyum sorunu yaşanması	0	0	1	2,1
Toplam	67	100	46	100

Tablo 16 incelendiğinde Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %20,9 (n=14)’u, Ankara ilindeki öğretmenlerin %28,2 (n=13)’si zamanın yetersiz olması nedeni ile; Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %13,4 (n=9)’ü, Ankara ilindeki öğretmenlerin %2,1 (n=1)’i fiziki şartların olumsuz olması nedeni ile; Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %2,9 (n=2)’u, Ankara ilindeki öğretmenlerin %6,5 (n=3)’i aile katılımını hakkında yeterince bilgi sahibi olmama nedeni ile; Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %58,2 (n=39)’si, Ankara ilindeki öğretmenlerin %50,0 (n=23)’i ailelerin etkinliklere yeterince ilgi göstermemesi nedeni ile; Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %4,4 (n=3)’ü, Ankara ilindeki öğretmenlerin %4,3 (n=2)’ü ailelerin aynı saatte çalışıyor olması nedeni ile; Ankara ilindeki öğretmenlerin %2,1 (n=1)’i küçük yaş grubunda aileler geldiğinde çocuklarda uyum sorunu yaşadığı için aile katılım

etkinliklerini düzenli olarak uygulayamadığını veya kısmen uyguladığı görülmektedir. Ayrıca Ankara ilindeki öğretmenlerin %6,5 (n=3)'ü aile katılımını gerekli görmemektedir (Çoklu yanıt içerikli sorudur).

Tablo 16'ya göre her iki ilde aile katılım etkinliklerini düzenli uygulayamama/kısmen uygulama nedeni olarak ailelerin etkinliklere yeterince ilgi göstermemesi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni ailelerin aile katılım etkinlikleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmaması olabilir.

Şahin ve Yıldırım (2018) Amasya ilinde yaptıkları araştırmada öğretmenlerin aile katılım çalışmalarını uygulayamama nedeni olarak en fazla ailenin çalışması/zamanlarının olmaması durumunun engel olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmada ise bazı öğretmenler bu görüştedir. Fakat yapılan araştırmada her iki ilde de öğretmenlerin çoğunluğu ailelerin aile katılım çalışmalarına yeterince ilgi göstermediğini belirtmiştir.

Ok (2016) araştırmada okul aile işbirliğinin sağlanamaması nedenleri arasında okul idaresinin izin vermemesi ve ailelerin etkin katılımı sağlamaması olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma yapılan araştırma sonuçları ile paralelidir.

Öğretmenleri aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirme durumuna ilişkin frekans, yüzde ve kay-kare testi bulguları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

*Aylık Eğitim Planını Her Ayın Sonunda Değerlendirme Durumuna İlişkin Görüşlerin*

*Frekans, Yüzde ve Kay-Kare Testi Bulguları*

	Gaziantep		Ankara		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Evet	120	77,9	72	66,7	192	73,3
Hayır	34	22,1	36	33,3	70	26,7
Toplam	154	100	108	100	262	100

$X^2=4,107$   $p=0,043^*$

Tablo 17 incelendiğinde Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %77,9 (n=120)'ü, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %66,7 (n=72)'si, aylık

eğitim planını her ayın sonunda değerlendirme yapmaktadır. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %22,1 (n=34)'i, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %33,3 (n=36)', aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirme yapmamaktadır. Aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirme durumu ile il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır (p=0,043).

Tablo 17'deki bulgulara göre aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirme oranı Gaziantep ilinde daha yüksektir. Bu durumun nedeni Gaziantep ilindeki öğretmenlerin daha genç olması nedeni ile niversite eğitimleri boyunca değerlendirmeye ilişkin çalışmalar yapmaları ve bunu meslek hayatında da devam ettirmeleri olabilir.

Tükel (2017) 2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili ğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi çalışmasında aylık planları ocuk, ğretmen, program açısından değerlendirmeyi öğretmenlerin olumlu bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirme/değerlendirmeme durumunun nedenlerine ilişkin frekans ve yüzde bulguları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

*Aylık Eğitim Planını Her Ayın Sonunda Değerlendirme/Değerlendirmeme Durumunun Nedenlerine İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Bulguları*

	Gaziantep		Ankara		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek	82	53,2	58	53,7	140	53,4
Bir sonraki ay için fikir olması	36	23,4	14	13	50	19,1
Kendi eksikliklerimi görüyorum	2	1,3	0	0	2	0,8
Zaman kaybı	5	3,2	4	3,7	9	3,4
Gereksiz buluyorum	16	10,4	23	21,3	39	14,9
Sadece evrak yükü	12	7,8	7	6,5	19	7,3
Gerçeği Yansıtıyor	1	0,6	2	1,9	3	1,1
Toplam	154	100	108	100	262	100

Tablo 18 incelendiğinde Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %53,2 (n=82)'si, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %53,7 (n=58)'i aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirme nedenlerinin kazanımlara ulaşma düzeyini

belirlemek olduğunu, Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %23,4 (n=36)'ü, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %13,0 (n=14)'ü aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirme nedenlerinin kendi eksiklerini görmek amaçlı olduğunu belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %3,2 (n=5)'si, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %3,7 (n=4)'si, aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirmenin zaman kaybı olduğunu belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %10,4 (n=16)'ü, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %21,3 (n=23)'ü, aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirmeyi gereksiz bulduklarını belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %7,8 (n=12)'i, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %6,5 (n=7)'ü, aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirmenin sadece evrak yükü olduğunu belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %0,6 (n=1)'i, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %1,9 (n=2)'u, aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirme yapmanın gerçeği yansıtmadığını belirtmiştir.

Tablo 18'deki bulgulara göre her iki ildeki öğretmenlerin yarıdan fazlası aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirme yapma nedenlerinin kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni eğitim programlarında geri dönüt sağlamak, gerektiğinde kazanımları tekrar ele almak olduğu düşünülebilir.

Akkaya (2009) araştırmalarında 'Bir amaç ve kazanımın yıllık plana alınma sıklığına, çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve eğitim gereksinimleri göz önünde tutularak karar verilebilir' maddesini katılımcılar olumlu değerlendirmiştir. Yapılan araştırmada her iki ildeki öğretmenlerin yarıdan fazlası aylık planları kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek amacıyla değerlendirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek bulgusu ve Akkaya (2009) araştırmasında çocukların eğitim gereksinimleri sonucu birbirini destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirme durumuna ilişkin frekans, yüzde ve kay-kare testi bulguları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

*Günlük Eğitim Akışını Günün Sonunda Değerlendirme Durumuna İlişkin Görüşlerin**Frekans, Yüzde ve Kay-Kare Testi Bulguları*

	Gaziantep		Ankara		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Evet	106	68,8	73	67,6	179	68,3
Hayır	48	31,2	35	32,4	83	31,7
Toplam	154	100	108	100	262	100

$X^2=0,045$   $p=0,832$

Tablo 19 incelendiğinde Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %68,8 (n=106)'i, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %67,6 (n=73)'sı, günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirmektedir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %31,2 (n=48)'si, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %32,4 (n=35)'ü, günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirme yapmamaktadır. Günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirme durumu ile il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (p=0,832).

Tablo 19'daki bulgulara göre her iki ildeki öğretmenlerin üçte ikisi günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirmektedir.

Bağ ve Ay (2017) araştırmada eğitim programını değerlendirme alanında öğretmenlerin kendilerini diğer alanlara göre daha az yeterli gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma sonucunda her iki ildeki öğretmenlerin üçte ikisi günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirme yaptığı bulgusu Bağ ve Ay (2017) araştırması ile çelişmektedir.

Öğretmenlerin günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirme/değerlendirmeme durumunun nedenlerine ilişkin frekans ve yüzde bulguları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

*Günlük Eğitim Akışını Günün Sonunda Değerlendirme/Değerlendirmeme Durumunun Nedenlerine İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Bulguları*

	Gaziantep		Ankara		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirme yapıyor/yapmıyorsanız nedenini belirtiniz.						
Kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek	100	64,9	73	67,6	173	66
Çocukların ilgisi hakkında bilgi sahibi oluyorum	6	3,9	0	0	6	2,3
Zaman kaybı	14	9,1	7	6,5	21	8
Evrakta kalması	8	5,2	7	6,5	15	5,7
Gereksiz buluyorum	24	15,6	21	19,4	45	17,2
Gerçeği yansıtmıyor	2	1,3	0	0	2	0,8
Toplam	154	100	108	100	262	100

Tablo 20 incelendiğinde Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %64,9 (n=82)'u, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %67,6 (n=58)'sı günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirme nedenlerinin kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek olduğunu, Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %3,9 (n=6)'u çocukların ilgisi hakkında bilgi sağlamak amaçlı olduğunu belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %9,1 (n=14)'i, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %6,5 (n=7)'i, günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirmenin zaman kaybı olduğunu belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %5,2 (n=8)'i, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %6,5 (n=7)'i, günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirmenin evrakta kaldığını belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %15,6 (n=24)'sı, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %19,4 (n=21)'ü, günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirmeyi gereksiz bulduklarını belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %1,3 (n=2)'si günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirmenin gerçeği yansıtmadığını belirtmiştir.

Tablo 20'deki bulgulara göre her iki ildeki öğretmenlerin yarısından fazlası günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirme nedenlerinin kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kay (2015) Batman ilinde yaptığı araştırmada 2013 okul öncesi eğitim programının gereksiz evrak yoğunluğuna yol açtığı sonucuna ulaşmıştır. Kay (2015) araştırma sonucu yapılan araştırmada ‘evrakta kalması’ bulgusunu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapma durumuna ilişkin frekans, yüzde ve kay-kare testi bulguları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

*Çocuklarla Birlikte Etkinlik Sonunda Değerlendirme Yapma Durumuna İlişkin Görüşlerin Frekans, Yüzde ve Kay-Kare Testi Bulguları*

	Gaziantep		Ankara		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Evet	131	85,1	70	64,8	201	76,7
Hayır	23	14,9	38	35,2	61	23,3
Toplam	154	100	108	100	262	100

$X^2=14,574$   $p=0,000^*$

Tablo 21 incelendiğinde Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %85,1 (n=131)’i, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %64,8 (n=70)’i, çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmaktadır. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %14,9 (n=23)’u, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %35,2 (n=38)’si, çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmamaktadır. Çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme durumu ile il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır (p=0,000).

Tablo 21’deki bulgulara göre Gaziantep ilindeki öğretmenlerin çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapma oranı daha yüksektir.

Özsırkıntı, Akay ve Bolat (2014) okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri çalışmalarında öğretmenlerin betimleyici, duyuşsal, kazanımlara ve yaşamla ilişkilendirmeye yönelik sorularla değerlendirme yapılmasını olumlu buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Yapılan araştırmada her iki ilde de öğretmenlerin çoğunluğu çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmaktadır.

Öğretmenlerin çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapma/yapmama durumunun nedenlerine ilişkin frekans ve yüzde bulguları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

*Çocuklarla Birlikte Etkinlik Sonunda Değerlendirme Yapma/Yapmama Durumunun Nedenlerine İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Bulguları*

	Gaziantep		Ankara		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek	88	57,1	46	42,6	134	51,1
Çocukların ilgisi hakkında bilgi sahibi oluyorum	20	13	7	6,5	27	10,3
Zaman kaybı	26	16,9	19	17,6	45	17,2
Çocuk katılımını sağlamak	20	13	3	2,8	23	8,8
Gereksiz olduğunu düşünüyorum	0	0	19	17,6	19	7,3
Öğrendiklerimizi tekrar ediyoruz	0	0	9	8,3	9	3,4
Çocuklarda ifade etme becerisini geliştiriyor	0	0	5	4,6	5	1,9
Toplam	154	100	108	100	262	100

Tablo 22 incelendiğinde Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %57,1 (n=88)’i, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %42,6 (n=46)’sı çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmanın kazanımlara ulaşma düzeyi hakkında kendilerine bilgi sağladığını belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %13,0 (n=20)’ı, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %6,5 (n=19)’i, çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmanın çocukların ilgilerini fark etmelerini sağladığını belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %13,0 (n=20)’ı, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %2,8 (n=3)’i, çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmanın çocuk katılımını sağladığını belirtmiştir. Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %8,3 (n=9)’ü, çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmanın öğrenilenleri tekrar etmeyi sağladığını belirtmiştir. Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %4,6 (n=5)’sı, çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmanın çocuklarda ifade etme becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %16,9 (n=26)’u, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %17,6 (n=19)’sı, çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmanın zaman kaybı olduğunu

belirtmiştir. Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %17,6 (n=19)'sı, çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmanın gereksiz olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

Tablo 22'deki bulgulara göre her iki ildeki öğretmenlerin çoğunluğu çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmanın kazanımlara ulaşma düzeyi hakkında kendilerine bilgi sağladığını belirtmiştir.

Tükel (2017) 2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi çalışmasında etkinlik değerlendirmede, yaşamsal, kazanımlara yönelik ve betimleyici sorulara dayalı yapılan etkinlik değerlendirmelerinin öğretim sürecine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Tükel (2017) araştırma sonuçları yapılan çalışmada her iki ilde en yüksek oran çıkan kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek amacıyla destekler niteliktedir.

Broström, Johansson, Sandberg, Frøkjær (2014) İsveç ve Danimarka'da yaptıkları çalışmada öğrenme ve aktif katılımın öğrenmeyi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma yapılan çalışmada çocukların aktif katılımı sağlamak sonucunu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin çocuklarla birlikte günün sonunda günü değerlendirme zamanı yapma durumuna ilişkin frekans, yüzde ve Kay-Kare testi bulguları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

*Çocuklarla Birlikte Günün Sonunda Günü Değerlendirme Zamanı Yapma Durumuna*

*İlişkin Görüşlerin Frekans, Yüzde ve Kay-Kare Testi Bulguları*

	Gaziantep		Ankara		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Evet	123	79,9	69	63,9	192	73,3
Hayır	31	20,1	39	36,1	70	26,7
Toplam	154	100	108	100	262	100

$X^2=8,281$   $p=0,004^*$

Tablo 23 incelendiğinde Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %79,9 (n=123)'u, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %63,9 (n=69)'u, çocuklarla birlikte günün sonunda günü değerlendirme zamanı yapmaktadır. Gaziantep ilinde görev

yapmakta olan öğretmenlerin %20,1 (n=31)'u, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %36,1 (n=39)'i, çocuklarla birlikte günün sonunda değerlendirme yapmamaktadır. Çocuklarla birlikte gün sonunda günü değerlendirme zamanı yapma durumu ile il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. (p=0,004)

Tablo 23'teki bulgulara göre Gaziantep ilindeki öğretmenlerin çocuklarla birlikte günün sonunda değerlendirme yapma durumu Ankara ilindeki öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tükel (2017) 2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi çalışmasında çocukların gün sonunda yaptıklarını değerlendirmeleri açısından "Günü değerlendirme" zamanının gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tükel (2017) araştırma sonuçları yapılan araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin çocuklarla birlikte günün sonunda günü değerlendirme zamanı yapma/yapmama durumunun nedenlerine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde bulguları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

*Çocuklarla Birlikte Günün Sonunda Günü Değerlendirme Zamanı Yapma/Yapmama Durumunun Nedenlerine İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Bulguları*

	Gaziantep		Ankara		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek	90	58,4	42	38,9	132	50,4
Çocukların ilgilerini belirliyorum	13	8,4	9	8,3	22	8,4
Çocuk katılımını sağlamak	18	11,7	6	5,6	24	9,2
Zaman kaybı	32	20,8	18	16,7	50	19,1
Çocuklar değerlendirme yapabilecek olgunlukta değil	1	0,6	1	0,9	2	0,8
Gereksiz olduğunu düşünüyorum	0	0	20	18,5	20	7,6
Öğrendiklerimizi tekrar ediyoruz	0	0	8	7,4	8	3,1
Çocuklarda ifade etme becerisini geliştirmektedir	0	0	4	3,7	4	1,5
Toplam	154	100	108	100	262	100

Tablo 24 incelendiğinde Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %58,4 (n=90)'ü, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %38,9 (n=42)'u çocuklarla birlikte günün sonunda değerlendirme yapmanın kazanımlara ulaşma düzeyi hakkında kendilerine bilgi sağladığını belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %8,4 (n=13)'ü, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %8,3

(n=9)'ü, çocuklarla birlikte günün sonunda değerlendirme yapmanın çocukların ilgilerini belirlemeyi sağladığını belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %11,7 (n=18)'si, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %5,6 (n=6)'sı, çocuklarla birlikte günün sonunda değerlendirme yapmanın çocuk katılımını sağladığını belirtmiştir. Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %7,4 (n=8)'ü, çocuklarla birlikte günün sonunda değerlendirme yapmanın öğrenilenleri tekrar etmeyi sağladığını belirtmiştir. Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %3,7 (n=4)'si, çocuklarla birlikte günün sonunda değerlendirme yapmanın çocuklarda ifade etme becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %20,8 (n=32)'i, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %16,7 (n=18)'si, çocuklarla birlikte günün sonunda değerlendirme yapmanın zaman kaybı olduğunu belirtmiştir. Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %18,5 (n=20)'i, çocuklarla birlikte günün sonunda değerlendirme yapmanın gereksiz olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %0,6 (n=1)'sı, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %0,9 (n=1)'u, çocukların değerlendirme yapacak olgunlukta olmadığını belirtmiştir.

Tablo 24'teki bulgulara göre Gaziantep ilindeki öğretmenlerin yarıdan fazlası çocuklarla birlikte günün sonunda değerlendirme yapmanın kazanımlara ulaşma düzeyi hakkında kendilerine bilgi sağladığını belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Ankara ilinde bu oran Gaziantep iline göre daha düşüktür.

Kandır, Özbey ve İnal (2009) Ankara ve Afyon illerinde yaptıkları araştırmada öğretmenlerin büyük bir bölümünün değerlendirme yapmakta çeşitli nedenlerle zorluk yaşadığı sonucuna ulaşmış, Çocuk merkezli eğitim programları için değerlendirmenin büyük önem taşıdığını belirtmiştir. Yapılan araştırma sonuçları ile bu durum çelişmektedir. Yapılan araştırmada her iki ildeki öğretmenlerin çoğunluğu aylık planı değerlendirme, günlük eğitim akışını değerlendirme, etkinlik sonunda çocuklarla birlikte yapılan değerlendirme, gün sonunda çocuklarla birlikte günü değerlendirme zamanı uygulaması yapmaktadır.

Öğretmenlerin çocuk gelişim gözlem formuna her çocuk için gözlem kayıtlarını tutma durumuna ilişkin görüşlerinin frekans, yüzde ve kay-kare testi bulguları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

*Gelişim Gözlem Formlarını Düzenli Tutma Durumuna İlişkin Görüşlerin Frekans, Yüzde ve Kay-Kare Testi Bulguları*

	Gaziantep		Ankara		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Evet	56	36,4	40	37	96	36,6
Hayır	31	20,1	19	17,6	50	19,1
Kısmen	67	43,5	49	45,4	116	44,3
Toplam	154	100	108	100	262	100
$X^2=0,272$ $p=0,873$						

Tablo 25 incelendiğinde Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %36,4 (n=56)’ü, Ankara ilindeki öğretmenlerin %37,0 (n=40)’ı gelişim gözlem formuna her çocuk için düzenli kayıt tuttuğunu belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %20,1 (n=31)’i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %17,6 (n=19)’sı gelişim gözlem formuna her çocuk için düzenli kayıt tutmadığı belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %43,5 (n=67)’i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %45,4 (n=49)’ü gelişim gözlem formuna her çocuk için kısmen düzenli kayıt tuttuğunu belirtmiştir. Gelişim gözlem formuna her çocuk için gözlem kayıtlarını tutma ile il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (p=0,873).

Tablo 25’teki bulgulara göre gelişim gözlem formuna her çocuk için düzenli kayıt tutma/kısmen tutma durumları her iki ilde birbirine yakın değerdedir.

Çaltık (2004) araştırmasında öğretmenlerin büyük bir bölümünün davranış değerlendirme formunu kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç yapılan araştırmanın bulguları ile benzerlik taşımaktadır.

Öğretmenlerin çocuk gelişim gözlem formuna her çocuk için gözlem kayıtlarını tutmama/kısmen tutma nedenlerine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde bulguları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

*Gelişim Gözlem Formuna Gözlem Kayıtlarını Tutamama/Kısmen Tutma Nedenlerine**İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Bulguları*

	Gaziantep		Ankara	
	f	%	f	%
Çocuk gelişim gözlem formuna her çocuk için gözlem kayıtlarını tutamıyor/kısmen tutuyorsanız nedenini belirtiniz				
Çocuk sayısının fazla olması	51	38,6	39	43,3
Zamanın yetersiz olması	54	40,9	24	20,6
Formu doldurmayı gerekli görmüyorum	27	20,4	25	27,7
Sadece gerekli gördüklerim için tutuyorum	0	0	2	2,2
Toplam	132	100	90	100

Tablo 26 incelendiğinde Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %38,6 (n=51)'sı, Ankara ilindeki öğretmenlerin %43,3 (n=39)'ü çocuk sayısının fazla olması nedeni ile; Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %40,9 (n=54)'u, Ankara ilindeki öğretmenlerin %20,6 (n=24)'sı zamanın yetersiz olması nedeni ile; Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %20,4 (n=27)'ü, Ankara ilindeki öğretmenlerin %27,7 (n=25)'si formu doldurmayı gerekli görmediği nedeni ile çocuk gelişim gözlem formuna her çocuk için gözlem kaydını tutmadığı veya kısmen tuttuğu görülmektedir. Ayrıca Ankara ilindeki öğretmenlerin %2,2 (n=2)'si çocuk gelişim gözlem formunu sadece gerekli gördüğü çocuk için doldurduğunu belirtmiştir (Çoklu yanıt içerikli sorudur).

Tablo 26'daki bulgulara göre çocuk gelişim gözlem formunu dolduramama veya kısmen doldurma nedeni olarak Ankara ilindeki öğretmenler en fazla sınıf mevcudunun fazla olmasını gerekçe gösterirken, Gaziantep ilindeki öğretmenler en fazla zamanın yetersiz olmasını gerekçe gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Topuz ve Kaya(2016) Eskişehir ilinde yaptıkları çalışmada çocukların tanıma ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin sınıflardaki çocuk sayısının fazlalığının bazı çocukları tanımada sorun teşkil ettiği sonucuna ulaşmıştır. Topuz ve Kaya(2016) araştırmaları yapılan araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ankara ilinde gelişim gözlem formuna her çocuk için gözlem kayıtlarını tutamama durumunun nedenlerinin başında sınıflardaki çocuk sayısının fazla olması yer alırken, Gaziantep ilinde ikinci sırada yer almıştır.

Öğretmenlerin çocuk gelişim raporunu her çocuk için yılda iki kere doldurma durumuna ilişkin frekans, yüzde ve kay-kare testi bulguları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

*Gelişim Raporu’nu Her Çocuk İçin Yılda İki Kere Doldurma Durumuna İlişkin Görüşlerin Frekans, Yüzde ve Kay-Kare Testi Bulguları*

	Gaziantep		Ankara		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Evet	128	83,1	94	87	222	84,7
Hayır	11	7,1	5	4,6	16	6,1
Kısmen	15	9,7	9	8,3	24	9,2
Toplam	154	100	108	100	262	100

$X^2=0,909$   $p=0,635$

Tablo 27 incelendiğinde Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %83,1 (n=128)’i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %87,0 (n=94)’ı çocuk gelişim raporunu yılda iki kere doldurduklarını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %7,1 (n=11)’i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %4,6 (n=5)’sı çocuk gelişim raporunu yılda iki kere doldurmadıklarını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %9,7 (n=15)’si, Ankara ilindeki öğretmenlerin %8,3 (n=9)’ü çocuk gelişim raporunu yılda iki kere kısmen doldurduklarını belirtmiştir. Çocuk gelişim raporunu her çocuk için yılda iki kez doldurma ile il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (p=0,635).

Tablo 27’deki bulgulara göre her iki ilde çocuk gelişim raporu doldurmeyen öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Fakat gelişim raporu doldurmak ve e-okul üzerinden gelişim raporu girişi yapmak her dönemin sonunda mecburidir. Bu durumda bazı öğretmenlerin gelişim raporunun ne olduğu hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları söylenebilir.

Topuz ve Kaya (2016) Eskişehir ilinde yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenleri çocukları tanıma ve değerlendirmenin önemli olduğunu belirtmiştir. Topuz ve Kaya (2016) araştırma sonuçları yapılan araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Yapılan araştırmada gelişim raporu doldurma durumunun her iki il öğretmenleri tarafından büyük bir çoğunlukla her çocuk için yılda iki kez yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin çocuk gelişim raporunu her çocuk için yılda iki kere dolduramama/kısmen doldurma durumunun nedenlerine ilişkin yüzde ve frekans bulguları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

*Çocuk Gelişim Raporunu Yılda İki Kere Dolduramama/Kısmen Doldurma Nedenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları*

	Gaziantep		Ankara	
	f	%	f	%
Çocuk sayısının fazla olması	12	36,3	8	40
Zamanın yetersiz olması	12	36,3	3	15
Raporu doldurmayı gerekli görmüyorum	1	3	4	20
Gelişim raporlarının çok maddeli olması	7	21,2	3	15
Gelişim raporlarının karışık ve anlaşılması zor olması	1	3	2	10
Toplam	33	100	20	100

Tablo 28 incelendiğinde Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %36,3 (n=12)’ü, Ankara ilindeki öğretmenlerin %40,0 (n=8)’i çocuk sayısının fazla olması nedeni ile; Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %36,3 (n=12)’ü, Ankara ilindeki öğretmenlerin %15,0 (n=3)’ü zamanın yetersiz olması nedeni ile; Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %3,0 (n=1)’i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %20,0 (n=4)’ü raporu doldurmayı gerekli görmemesi nedeni ile; Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %21,2 (n=7)’si, Ankara ilindeki öğretmenlerin %15,0 (n=3)’ü gelişim raporlarının çok maddeli olması nedeni ile; Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %3,0 (n=1)’i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %10,0 (n=2)’ü gelişim raporlarının karışık ve anlaşılması zor olması nedeni çocuk gelişim raporunu her çocuk için yılda iki kere dolduramadıkları veya kısmen doldurduğu görülmektedir (Çoklu yanıt içerikli sorudur).

Tablo 28’deki bulgulara göre çocuk gelişim raporunu yılda iki kere doldurmama veya kısmen doldurma nedeni olarak Ankara ilindeki öğretmenler en fazla çocuk sayısının fazla olmasını gerekçe gösterirken, Gaziantep ilindeki öğretmenler çocuk sayısının fazla olması ve zamanın yetersiz olmasını gerekçe gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumdan hareketle sınıf mevcudunun önemli bir etken olduğu düşünülebilir.



Zelyurt ve Karakaş (2018) araştırma sonuçları yapılan araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Yapılan araştırma da her iki il için portfolyo oluşturmamayan öğretmen oranı daha düşüktür.

Temel, Bayraktar ve Güven (2018) çalışmada, öğretmenlerin ailelerle iletişim kurmak amaçlı en sık kullandıkları tekniklerden birinin portfolyo olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kan (2007) çalışmasında portfolyoların çocuğu ve aileyi içine alan bir değerlendirme süreci olduğu ve bu sürecin özenle yürütülmesi gerektiği, eğitim programının başarısının ise çocuğu iyi değerlendirmeye dayalı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gilkerson ve Hanson (2000) çalışmasında ailelerin portfolyo sürecine ve çocuklarının eğitimine dahil olmaktan mutlu oldukları ve bu duruma olumlu baktıkları sonucuna ulaşmıştır. Smith (2000) çalışmasında portfolyo sergilerinin ailelerin sınıf ziyaretlerini artırdığını, portfolyoların ise çocuklarının çalışmaları hakkında somut veriler sunduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalara portfolyo oluşturmamın ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin portfolyoyu her çocuk için oluşturamama/kısmen oluşturma nedenlerine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde bulguları Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

*Portfolyoyu Her Çocuk İçin Oluşturamama/Kısmen Oluşturma Nedenlerine İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Bulguları*

	Gaziantep		Ankara	
	f	%	f	%
Çocuk sayısının fazla olması	28	26,6	26	36,1
Zamanın yetersiz olması	34	32,3	17	22,6
Fiziki şartların olumsuz olması	25	23,8	15	20
Portfolyo oluşturmamı gerekli görmüyorum	18	17,1	17	22,6
Toplam	105	100	75	100

Tablo 30 incelendiğinde Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %26,6 (n=28)'sı, Ankara ilindeki öğretmenlerin %36,1 (n=26)'i çocuk sayısının fazla olması nedeni ile; Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %32,3 (n=34)'ü, Ankara ilindeki öğretmenlerin %22,6 (n=17)'sı zamanın yetersiz olması nedeni ile; Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %23,8 (n=18)'i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %20,0 (n=15)'i fiziki şartların olumsuz olması nedeni ile;

Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %17,1 (n=18)'i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %22,6 (n=17)'sı portfolyo oluşturmayı gerekli görmediği için portfolyoyu her çocuk için oluşturmadığını veya kısmen oluşturduğu görülmektedir (Çoklu yanıt içerikli sorudur).

Tablo 32'deki bulgulara göre portfolyoyu her çocuk için oluşturmama veya kısmen oluşturma nedeni olarak Ankara ilindeki öğretmenler en fazla sınıf mevcudunun fazla olmasını gerekçe gösterirken, Gaziantep ilindeki öğretmenler en fazla zamanın yetersiz olmasını gerekçe gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni olarak sınıf mevcudları nedeni ile portfolyo oluşturacak alanın kalmaması düşünülebilir.

Öğretmenlerin kavramlara aylık eğitim planlarında yer verme durumu çizelgesini düzenli olarak doldurabilme durumuna ilişkin frekans, yüzde ve Kay-Kare testi bulguları Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31

*Kavramlara Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesini Düzenli Olarak Doldurabilme Durumuna İlişkin Frekans, Yüzde ve Kay-Kare Testi Bulguları*

	Gaziantep		Ankara		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Evet	103	66,9	76	70,4	179	68,3
Hayır	16	10,4	11	10,2	27	10,3
Kısmen	35	22,7	21	19,4	56	21,4
Toplam	154	100	108	100	262	100

$$X^2=0,436 \text{ p}=0,804$$

Tablo 31 incelendiğinde Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %66,9 (n=103)'ü, Ankara ilindeki öğretmenlerin %70,4 (n=76)'ü kavramlara aylık eğitim planında yer verme durum çizelgesini düzenli olarak doldurduğunu belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %10,4 (n=16)'ü, Ankara ilindeki öğretmenlerin %10,2 (n=11)'si kavramlara aylık eğitim planında yer verme durum çizelgesini düzenli olarak doldurmadığını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %22,7 (n=35)'si, Ankara ilindeki öğretmenlerin %19,4 (n=21)'ü kavramlara aylık eğitim planında yer verme durum çizelgesini kısmen düzenli olarak doldurduğunu belirtmiştir. Kavramlara aylık eğitim planında yer verme durumu

çizelgesini düzenli olarak doldurabilme ile il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $p=0,804$ ).

Tablo 31'deki bulgulara göre her iki ildeki öğretmenlerin üçte ikisinin kavramlara aylık eğitim planında yer verme durum çizelgesini düzenli olarak doldurdıkları belirlenmiştir.

Başaran ve Ulubey (2018) Muğla ilinde yaptıkları araştırmada öğretmenlerin çoğunluğunun kavramları aylık eğitim planında yer verme durumunu çizelgesine kaydetme ölçütüne ulaştığı ve okul öncesi eğitim programının planlama ölçütüne ulaşılması noktasında olumlu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma yapılan araştırma sonucunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin kavramlara aylık eğitim planlarında yer verme durumu çizelgesini düzenli olarak dolduramama/kısmen doldurma nedenlerine ilişkin frekans ve yüzde bulguları Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32

*Kavramlara Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesini Düzenli*

*Dolduramama/Kısmen Doldurma Nedenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları*

Kavramlara aylık eğitim planlarında yer verme durumu çizelgesini düzenli olarak dolduramıyor veya kısmen dolduruyorsanız nedenini belirtiniz.

	Gaziantep		Ankara	
	f	%	f	%
Zamanın yetersiz olması	44	86,2	17	53,1
Çizelge hakkında yeterince bilgi sahibi değilim	5	9,8	13	40,6
Gereksiz bir iş olduğunu düşünüyorum	2	4	1	3,1
Çok fazla madde içermesi	0	0	1	3,1
Toplam	51	100	32	100

Tablo 32 incelendiğinde Kavramlara Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesini düzenli olarak dolduramama veya kısmen doldurma durumunun nedeni olarak Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %86,2 ( $n=44$ )'si, Ankara ilindeki öğretmenlerin %53,1 ( $n=17$ )'i zaman yetersizliği; Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %9,8 ( $n=5$ )'i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %40,6 ( $n=13$ )'sı çizelge hakkında yeterince bilgi sahibi olmama; Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %4 ( $n=2$ )'ü, Ankara ilindeki öğretmenlerin %3,1 ( $n=1$ )'si

gereksiz bir iş olduğunu düşünmesi; Ankara ilindeki öğretmenlerin %3,1 (n=1)'si çok fazla madde içermesi olarak belirttiği görülmektedir (Çoklu yanıt içerikli sorudur).

Tablo 32'deki bulgulara göre Kavramlara Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesini düzenli olarak dolduramama veya kısmen doldurma durumunun nedeni olarak Gaziantep ilindeki öğretmenlerin yarısından fazlası zamanın yetersiz olması sebebi ile dolduramadıkları veya kısmen doldurdıkları sonucuna varılmıştır

Öğretmenlerin kazanım ve göstergelere aylık eğitim planlarında yer verme durumu çizelgesini düzenli olarak doldurma durumuna ilişkin bulgular Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33

*Kazanım ve Göstergelere Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesini Düzenli Olarak Doldurma Durumuna İlişkin Frekans, Yüzde ve Kay-Kare Testi Bulguları*

Kazanım ve göstergelere aylık eğitim planlarında yer verme durumu çizelgesini düzenli olarak doldurabiliyor musunuz?	Gaziantep		Ankara		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Evet	101	65,6	80	74,1	181	69,1
Hayır	20	13	9	8,3	29	11,1
Kısmen	33	21,4	19	17,6	52	19,8
Toplam	154	100	108	100	262	100

$X^2=2,375$   $p=0,305$

Tablo 33 incelendiğinde Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %65,6 (n=10)'sı, Ankara ilindeki öğretmenlerin %74,1 (n=80)'i kazanım ve göstergelere aylık eğitim planında yer verme durum çizelgesini düzenli olarak doldurduklarını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %13,0 (n=20)'ı, Ankara ilindeki öğretmenlerin %8,3 (n=9)'ü kazanım ve göstergelere aylık eğitim planında yer verme durum çizelgesini düzenli olarak doldurmadıklarını belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %21,4 (n=33)'ü, Ankara ilindeki öğretmenlerin %17,6 (n=19)'sı kazanım ve göstergelere aylık eğitim planında yer verme durum çizelgesini kısmen düzenli olarak doldurduklarını belirtmiştir. Kazanım ve göstergelere aylık eğitim planlarında yer verme durumu çizelgesini düzenli olarak doldurabilme ile il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (p=0,305).

Tablo 33'teki bulgulara göre her iki ildeki öğretmenlerin üçte ikisinin kazanım ve göstergelere aylık eğitim planında yer verme durum çizelgesini düzenli olarak doldurduklarını belirlenmiştir.

Işık (2015) Ankara ilinde yaptığı araştırmada kazanım ve göstergelere aylık eğitim planında yer verme durum çizelgesini öğretmenlerin üçte ikisinin doldurduğu sonucuna ulaşmıştır. Işık (2015) araştırma sonuçları yapılan araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin kazanım ve göstergelere aylık eğitim planlarında yer verme durumu çizelgesini düzenli olarak dolduramama/kısmen doldurma nedenlerine ilişkin frekans ve yüzde bulguları Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34

*Kazanım ve Göstergelere Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesini Düzenli Olarak Dolduramama/ Kısmen Doldurma Nedenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları*

	Gaziantep		Ankara	
	f	%	f	%
Zamanın yetersiz olması	48	87,3	16	57,2
Çizelge hakkında yeterince bilgi sahibi değilim	5	9	12	42,8
Gereksiz bir iş olduğunu düşünüyorum	2	3,7	0	0
Toplam	55	100	28	100

Tablo 34 incelendiğinde kazanım ve göstergelere aylık eğitim planlarında yer verme durumu çizelgesini düzenli olarak dolduramama veya kısmen doldurma nedenini Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %87,3 (n=48)'ü, Ankara ilindeki öğretmenlerin %57,2 (n=16)'si zaman yetersizliği olarak; Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %9 (n=5)'u, Ankara ilindeki öğretmenlerin %42,8 (n=12)'i çizelge hakkında yeterince bilgi sahibi olmama; Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %3,7 (n=2)'si gereksiz bir iş olduğunu düşündüğünü belirtmiştir (Çoklu yanıt içerikli sorudur).

Tablo 34'teki bulgulara göre kazanım ve göstergelere aylık eğitim planlarında yer verme durumu çizelgesini düzenli olarak dolduramama veya kısmen doldurma nedenini

Gaziantep ilindeki öğretmenlerin yarısından fazlası zamanın yetersiz olması sebebi ile dolduramadıkları veya kısmen doldurdıkları sonucuna ulaşmıştır

Öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına ilişkin görüş ve önerilerine ilişkin frekans ve yüzde bulguları Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35

*Öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Görüş ve Önerilere İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları*

	Gaziantep		Ankara		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Okul öncesi eğitimin evrak yükü azaltılmalıdır	10	15,9	5	20	15	17
Materyal desteği sağlanmalıdır.	3	4,8	2	8	5	5,7
Program daha anlaşılır hale getirilmelidir	2	3,2	0	0	2	2,3
Okul öncesi eğitimin önemi ailelere de anlatılmalıdır	2	3,2	1	4	3	3,4
Okul öncesi eğitim mecburi olmalıdır.	3	4,8	0	0	3	3,4
Programın çağın gereklerine göre güncellenmesi gereklidir	13	20,6	1	4	14	15,4
Sınıf mevcutları azaltılmalıdır.	5	7,9	4	16	9	10,2
Yaparak yaşayarak öğrenme daha fazla desteklenebilir.	3	4,8	0	0	3	3,4
Program uygulamaya uygundur.	11	17,5	5	20	16	18,2
Ders saatleri kısaltılmalı ve tenefüs uygulaması olmalı	3	4,8	0	0	3	3,4
Yardımcı personel desteği sağlanmalıdır	2	3,2	0	0	2	2,3
Kazanım ve göstergeler yaş gruplarına göre ayrılmalıdır.	2	3,2	0	0	2	2,3
Kendini geliştiren öğretmenler artmalıdır	2	3,2	0	0	2	2,3
Özel gereksinimli çocuklar için çalışmalar yapılmalı	2	3,2	0	0	2	2,3
Kazanım ve göstergeler artırılabilir	0	0	1	4	1	1,1
Günlük belirli bir etkinlik düzeni MEB tarafından oluşturulmalıdır	0	0	1	0	1	1,1
Ev ziyaretleri güvenlik açısından doğru bir uygulama değildir	0	0	2	8	2	2,3
Merkez uygulaması gereksizdir	0	0	1	4	1	1,1
Gözlem formlarının gereksiz olduğunu düşünüyorum	0	0	2	8	2	2,3
Toplam	63	100	25	100	88	100

Tablo 35 incelendiğinde Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %15,9 (n=10)’u, Ankara ilindeki öğretmenlerin %20,0 (n=5)’i okul öncesi eğitimin evrak yükünün azaltılması gerektiğini belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %4,8 (n=3)’i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %8,0 (n=2)’i materyal desteğinin sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %3,2 (n=2)’si programın daha anlaşılır hale gelmesi gerektiğini belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %3,2 (n=2)’si, Ankara ilindeki öğretmenlerin %4,0 (n=1)’i okul öncesi eğitimin öneminin ailelere anlatılması gerektiğini belirtmiştir.

Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %4,8 (n=3)'i okul öncesi eğitimin mecburi olması gerektiğini belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %20,6 (n=13)'sı, Ankara ilindeki öğretmenlerin %4,0 (n=1)'i programın çağın gereklerine göre güncellenmesi gerektiğini belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %7,9 (n=5)'u, Ankara ilindeki öğretmenlerin %16,0 (n=4)'ü sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %4,8 (n=3)'i yaparak yaşayarak öğrenmenin daha fazla desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %17,5 (n=11)'i, Ankara ilindeki öğretmenlerin %20,0 (n=5)'i programın uygulamaya uygun olduğunu belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %4,8 (n=3)'i ders saatlerinin kısaltılması ve teneffüs uygulaması olması gerektiğini belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %3,2 (n=2)'si yardımcı personel desteği olması gerektiğini belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %3,2 (n=2)'si kazanım ve göstergelerin yaş grubuna göre ayrılması gerektiğini belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %3,2 (n=2)'si kendini geliştiren öğretmenlerin artırılması gerektiğini belirtmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin %3,2 (n=2)'si özel gereksinimli çocuklar için çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmiştir. Ankara ilindeki öğretmenlerin %4,0 (n=1)'i kazanım ve göstergelerin artırılması gerektiğini belirtmiştir. Ankara ilindeki öğretmenlerin %4,0 (n=1)'i günlük belirli bir etkinlik düzeninin MEB tarafından oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Ankara ilindeki öğretmenlerin %8,0 (n=2)'i ev ziyaretlerinin güvenlik açısından doğru bir uygulama olmadığını belirtmiştir. Ankara ilindeki öğretmenlerin %4,0 (n=1)'i öğrenme merkezleri uygulamasının gereksiz olduğunu belirtmiştir. Ankara ilindeki öğretmenlerin %8,0 (n=2)'i gözlem formlarının gereksiz olduğunu belirtmiştir.

Tablo 35'teki bulgulara göre Gaziantep ilindeki öğretmenler en fazla programın çağın gereklerine göre güncellenmesi ve okul öncesi eğitimin evrak yükünün azaltılması yönünde görüş ve öneri belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Ankara ilindeki öğretmenler en fazla ise programın uygulamaya uygun olduğunu fakat evrak yükünün azaltılması gerektiği yönünde görüş ve öneri belirttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Köksal, Dağal ve Duman, (2016) Araştırmasında öğretmenlerin çoğunluğu uygulanması kolay ve işlevsel bir program olduğu şeklinde görüş belirttiği sonucuna ulaşmıştır. Fakat bazı öğretmenler programın her okulda uygulamaya uygun olmadığı, bazen çocukların gelişim özelliklerine göre değiştirilmesinin güç olduğu şeklinde görüş bildirmiştir. Bu araştırma sonuçları yapılan araştırmada ‘program uygulamaya uygundur ve program çağın gereklerine göre güncellenmelidir’ şeklindeki görüşlerle paraleldir.

Aktankerem ve Cömert (2006) Siirt ilinde yaptıkları araştırmada en büyük sorun olarak anne ve babaların çocukları okul öncesi kuruma getirmek istemeyişi olduğu sonucuna ulaşmıştır. İkinci bir sorun olarak sınıfların fiziksel donanım yetersizliği olduğu sonucuna ulaşmıştır. Deveci ve Aykaç (2019) araştırmada temel eğitime yeterli maddi kaynağın ayrılmadığı buna bağlı olarak da araç-gereç sıkıntısı yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

#### Sonuç

##### **Kişisel Bilgilere İlişkin Sonuçlar**

MEB 2013 okul öncesi eğitim programının uygulanışına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi konulu araştırma Gaziantep ilinden 154, Ankara ilinden 108 toplam 262 öğretmen ile tamamlanmıştır. Araştırma sonucunda her iki ildeki öğretmenlerin yarısından fazlasının (%67,6) MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına ilişkin hizmet içi eğitim almadıkları belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan her iki ildeki öğretmenlerin üçte ikisinden fazlasını kadrolu öğretmenler oluşturmaktadır. Her iki ildeki öğretmenlerin çoğunluğu kadındır. İki ildeki öğretmenlerin çoğunluğu okul öncesi öğretmenliği lisans mezunudur. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin üçte ikisinden fazlası bağımsız anaokulunda çalışmakta iken, Ankara ilindeki öğretmenlerin yarısından fazlası bağımsız anaokulunda çalışmaktadır. Her iki ildeki öğretmenlerin çoğunluğu 60-72 ay grubu çocukların olduğu sınıflarda görev yapmaktadır.

Gaziantep ilindeki öğretmenlerin yarısından fazlasının (%56,5) 21-26 arası mevcudu olan sınıflara sahip oldukları belirlenmiştir. Ankara ilindeki öğretmenlerin ise yarısına yakınının (%46,3) 21-26 arası mevcudu olan sınıflara sahip oldukları belirlenmiştir.

### **MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanışına İlişkin Sonuçlar**

Aylık plan ve günlük eğitim akışı hazırlarken hazır plan kullanım oranı her iki ilde de yakın oranda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Gaziantep ilindeki öğretmenlerin (%59,1) hazır planlardan destek alma oranının Ankara ilindeki öğretmenlere (%52,8) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ankara ilindeki öğretmenlerin (%6,5) planları tamamen kendisi hazırlayanların oranı Gaziantep ilindeki öğretmenlere (%1,9) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aylık planları ve günlük eğitim akışını hazırlama ile il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Güne başlama zamanı uygulanırken her iki ildeki öğretmenlerin en çok zorlandıkları nokta çocukların geliş saatinin birbirinden farklı olması olduğu saptanmıştır. 2013 MEB okul öncesi eğitim planında yer alan oyun zamanı uygulanırken her iki ildeki öğretmenlerin en fazla merkezlerde yeterince materyal olmaması nedeni ile zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ankara ilindeki öğretmenlerin (%56,5) yarısından fazlası etkinlikleri hazırlarken herhangi bir konuda zorlanmadıkları tespit edilmiştir. Her iki ildeki öğretmenlerin etkinlikleri hazırlarken en çok zorlandıkları konunun materyal yetersizliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Gaziantep ilindeki öğretmenlerin (%16,5) materyal yetersizliği nedeni ile etkinlikleri hazırlarken zorlanmaları Ankara ilindeki öğretmenlere (%12,0) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Gaziantep ilindeki öğretmenlerin (%11,7) sınıf mevcudunun fazla olması nedeni ile etkinliklerde zorlanma durumu Ankara ilindeki öğretmenlere (%8,3) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir yıl içerisinde öğretmenlerin en fazla yer verdiği etkinlik her iki ilde de okuma yazmaya hazırlık etkinliği olduğu tespit edilmiştir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin bir yıl içerisinde en fazla okuma yazma etkinliği tercih eden öğretmenlerin oranının (%35,1)

Ankara ilinde bir yıl içerisinde en fazla okuma yazma etkinliği tercih eden öğretmenlerden (%29,6) daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bir yıl içerisinde en fazla tercih edilen etkinliğe yer verme sebebini her iki ildeki öğretmenlerin çoğunluğunun nedeni ilkokula hazırlık olduğu tespit edilmiştir.

Gaziantep ilindeki öğretmenlerin (%40,3) etkinlikler arası geçişi sağlayamama durumunun oranının Ankara ilindeki öğretmenlere (%39,8) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etkinlikler arası geçişi sağlama ile il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Etkinlikler arası geçişi sağlayamama/kısmen sağlama durumunun nedeni olarak her iki ildeki öğretmenler en fazla etkinlik bitiminde çocukların merkezlerdeki oyuncaklara yönelmesi olduğu sonucuna varılmıştır.

Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar için planlarda uyarlamalara yer verme oranı Ankara ilindeki öğretmenlerin oranı (%47,2) Gaziantep ilindeki öğretmenlere (%39,6) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar için planlamalarda uyarlamalara yer verme ile il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uyarlamalara planlarında yer vermeme veya kısmen yer verme gerekçesi olarak en fazla her iki ildeki öğretmenlerin sınıfta özel gereksinimli çocuk olmaması olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Her iki ilde de öğretmenlerin yarısından fazlası aile katılım etkinliklerine düzenli olarak yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aile katılım etkinliklerini düzenli uygulama ile il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Aile katılım etkinliklerini düzenli olarak uygulayamama veya kısmen uygulama gerekçesi olarak Gaziantep ilindeki öğretmenlerin (%58,2) yarısından fazlası, Ankara ilindeki öğretmenlerin (%50,0) yarısı ailelerin etkinliklere yeterince ilgi göstermemesini belirttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gaziantep ve Ankara ilindeki öğretmenlerin çoğunluğunun aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirme uygulaması yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. İl değişkeni ve aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirme durumu arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Her iki ilde aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirmeyi yapma

durumunun nedenini öğretmenlerin çoğunluğu ‘kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek’ olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gaziantep ve Ankara ilindeki öğretmenlerin çoğunluğu günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirme yaptığı sonucuna ulaşmıştır. İl değişkeni ve günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirme yapma durumu arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Her iki il de günlük eğitim akışını gün sonunda değerlendirme yapma durumunun nedenini öğretmenlerin çoğunluğu ‘kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek’ olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca iki ilde günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirme yapmayan öğretmenlerin çoğunluğu bu uygulamayı gereksiz bulduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gaziantep ve Ankara ilindeki öğretmenlerin çoğunluğu çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yaptığı sonucuna ulaşmıştır. İl değişkeni ve çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapma durumu arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Her iki ilde çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapma durumunun nedenini öğretmenlerin çoğunluğu ‘kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek’ olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Gaziantep ilindeki öğretmenlerden çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmayan öğretmenlerin çoğunluğu (%16,9) bu işi zaman kaybı olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Gaziantep ve Ankara ilindeki öğretmenlerin çoğunluğu çocuklarla birlikte günün sonunda günü değerlendirme zamanı yaptığı sonucuna ulaşmıştır. İl değişkeni ve çocuklarla birlikte günün sonunda günü değerlendirme zamanı yapma durumu arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Her iki ilde çocuklarla birlikte günün sonunda günü değerlendirme zamanı yapma durumunun nedenini öğretmenlerin çoğunluğu ‘kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek’ olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Gaziantep ilindeki öğretmenlerden çocuklarla birlikte günün sonunda günü değerlendirme zamanı yapmayan öğretmenlerin çoğunluğu (%20,8) bu işi zaman kaybı olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Ankara ilindeki öğretmenlerden çocuklarla birlikte günün sonunda günü değerlendirme zamanı yapmayan öğretmenlerin çoğunluğu (%18,5) bu işin gereksiz olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Gelişim gözlem formuna her çocuk için gözlem kayıtlarını tutma ile il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk gelişim gözlem formunu dolduramama veya kısmen doldurma nedeni olarak Ankara ilindeki öğretmenler (%43,8) en fazla sınıf mevcudunun fazla olmasını gerekçe gösterirken, Gaziantep ilindeki öğretmenler (%38,6) en fazla zamanın yetersiz olmasını gerekçe gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Çocuk gelişim raporunu her çocuk için yılda iki kez doldurma ile il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gaziantep ilindeki öğretmenlerin portfolyoyu her çocuk için oluşturabilme oranı Ankara ilindeki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Portfolyoyu her çocuk için oluşturma ile il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptandığı sonucuna ulaşılmıştır. Portfolyoyu her çocuk için oluşturmama veya kısmen oluşturma nedeni olarak Ankara ilindeki öğretmenler (%36,1) en fazla sınıf mevcudunun fazla olmasını gerekçe gösterirken, Gaziantep ilindeki öğretmenler (%32,3) en fazla zamanın yetersiz olmasını gerekçe gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kavramlara aylık eğitim planında yer verme durumu çizelgesini düzenli olarak doldurabilme ile il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı tespit edilmiştir

Kazanım ve göstergelere aylık eğitim planlarında yer verme durumu çizelgesini düzenli olarak doldurabilme ile il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gaziantep ilindeki öğretmenler en fazla programın çağın gereklerine göre güncellenmesi ve okul öncesi eğitimin evrak yükünün azaltılması yönünde görüş ve öneri belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Ankara ilindeki öğretmenler en fazla ise programın uygulamaya uygun olduğunu fakat evrak yükünün azaltılması gerektiği yönünde görüş ve öneri belirttiği sonucuna ulaşılmıştır.

## Öneriler

- Okul öncesi eğitim için materyal desteği devlet tarafından dezavantajlı bölgelere sağlanabilir. Sadece kırtasiye ihtiyacına dönük değil sınıf donanım malzemeleri de her yıl ihtiyaca göre yenilenebilir.
- Sınıf mevcutlarına bir üst sınır getirilerek çocukların ve eğitimcilerin okul öncesi eğitimden en fazla fayda sağlayacağı şekilde sınıf mevcutları düzenlenebilir.
- Alan gezileri için güvenli ve gerektiğinde ekonomik olarak destekleyici çözümler belediyeler ve sivil toplum kuruluşları tarafından üretilebilir.
- Günlük eğitim akışındaki etkinlikler içerisinde yer alan uyarlamaların önemi ile ilgili öğretmenlere seminerler düzenlenebilir.
- Ailelere okul öncesi eğitimin ve okul öncesi eğitimde aile katılımının önemini anlatan seminerlere gereken önem verilerek eğitim öğretim döneminin başında öğretmenler tarafından verilebilir. Bu seminerlerin aile katılım etkinliklerine velilerin ilgisini artıracacağı düşünülebilir.
- Öğretmenlerin sınıflarda çocuklarla tek başına buldukları ve kesintisiz 300 dakika süre ile sınıf ortamında buldukları düşünüldüğünde öğretmenlere destek personel istihdamı sağlanabilir.
- Hazırlanacak olan veya güncellenecek olan okul öncesi eğitim programlarında bölgeler arası farklılıklar dikkate alınarak (Çocukların ve yörenin ihtiyaçları, fiziki ve ekonomik yapı vb.) programa ek kaynaklar oluşturulabilir.
- Belirli zaman aralıkları ile MEB tarafından uygulanan okul öncesi eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri alınmalı ve bu görüşlere yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Bu güne kadar geliştirilen programlarda programın uygulayıcısı olan öğretmenlere çok fazla yer verilmediği düşünülmektedir. Oysa programın uygulayacak olan öğretmenlerdir. Programlar oluşturulurken ve güncellenirken programın uygulayıcısı olan öğretmenlere daha fazla program geliştirme çalışmalarında yer verilebilir.
- Okul öncesi eğitim programının uygulanışına ilişkin gözleme dayalı çalışmalar yapılabilir.

- Bu araştırma Gaziantep ve Ankara illerindeki okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır. Araştırma farklı illerde yapılabilir.





## KAYNAKLAR

- Ak, K.G., Yıldırım, B., Ateş, K.H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının incelenmesi (Başakşehir ilçesi örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, (55), 89-108.
- Akgün, E. (2013). Okul öncesi eğitimde sabah rutinlerinin incelenmesi: Fransa örneği. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 10(24), 77-85.
- Akkaya, D. (2009). *2006 okul öncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Aktankerem, E. & Cömert, D. (2006). Siirt ilinde okul öncesi eğitim sorunlarının tespitine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 34(170), 1-16.
- Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim 1*. (1. Baskı), İstanbul: Yapa.
- Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. (2. Baskı), İstanbul: Yapa.
- Arı, E. (2011). Temel kavramlar. B.S. Filiz (Ed.) *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* 2-27, (1. Baskı), Ankara: Pegem.
- Arslan, Z. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Alisinanoğlu, F. & Bay, N. (2007, Eylül). *Okul öncesi eğitim programlarının tarihsel gelişimi*. 16. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

- Aydın S., Şentürk, Ş., Duran, V. (2018). Okul öncesi programının stufflebeam bağlam, girdi, süreç ve ürün modeline göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*. 13(27), 163-181.
- Aysu, B. & Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2561-2574.
- Bağ, C. & Ay, Ç. Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 289-31.
- Balat, U. G. (Ed.) (2010). *Okul öncesi eğitime giriş*. (1. Baskı), Ankara: Pegem.
- Balat, U. G. (Ed.) (2011). *Okul öncesi eğitime giriş*. (2. Baskı), Ankara: Nobel.
- Başaran, T. S. & Ulubey, Ö. (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38.
- Broström, S., Johansson, I., Sandberg, A. & Frøkjær, T. (2014). Preschool teachers' view on learning in preschool in Sweden And Denmark. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 590-603.
- Budak, E. & Akbaş, A. (2007). Okul öncesi çocuğun gelişimi ve eğitimi, (1. Baskı), İstanbul: Pozitif.
- Can Gül, Ş. (2009). *Okul öncesi eğitimde öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Can Yaşar, M. (2001). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. *Komisyon, Gazi Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmen el kitabı, 2001-2002 ders yılı içinde* (s. 366-375), İstanbul: YA-PA.
- Çakmak, Ç. Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1(20), 1-17.

- Çaltık, İ. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve programın kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, M. & Kök, M. (2007). Okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımının önemi. *KKEFD/JOKKEF*, (15), 158-170.
- Çimen, S. (2001). Okul öncesi eğitimde anaoloji (benzetme) tekniğinin kullanılması. Komisyon, *Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu anaokulu/anasınıfları öğretmen el kitabı*, içinde (s. 125-144), İstanbul: YA-PA.
- Çullu, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimine yönelik görüşleri*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Demiral, Ö. (1985). *Okul öncesi dönem öğretmenin yetiştirilmesi*. Yapa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri'nde sunulmuş bildiri, İstanbul. Yüksek Lisans Tezi,
- Demirci, G. F. & Şıvgın, N. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri ile ilgili uygulama ve görüşleri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 271-292.
- Deveci, Ö. & Aykaç, N. (2018). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 277-301.
- Dilek, H. (2013). *2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dilek, H. & Duman, T. (2014). 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 143-158.
- Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, (1), 42-53.

- Düşek, G. (2008). *2006 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Ordu İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Düşek, G. & Dönmez, B. (2012). Türkiye’de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *MBD*, 1(1), 68-75.
- Düzgün, Ü. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim program ve 2012 değişikliklerinin uygulanmasın ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ergin, E. & Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(2), 173-191.
- Erkan, S. (2015). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. F. Temel (Ed.) *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde, (3-50), (1. Baskı), Ankara: Anı.
- Gelişli, Y. & Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 85-93.
- Genç, Ş. (1987). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim programları*. YA-PA 5. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri’nde sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Gilkerson, D. & Hanson, F. M. (2000). Family portfolios: Involving families in portfolio documentation. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 197-201.
- Gök, G. & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve öneriler. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Göle, M.O.& Temel, Z.F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 663-684.

- Güvelioğlu, E. (2019). *Türk akademik dergilerde yayınlanan okul öncesi eğitimi ile ilgili makalelerin içerik analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Haktanır, G. (Ed.) (2014). *Okul öncesi eğitime giriş*. (8. Baskı), Ankara: Anı.
- İlhan & Erden (2019). A Content analysis of graduate theses concerning early childhood education in Turkey. *Turkish Journal of Education*, 8(3), 86-108.
- Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İş, A. (2017). *Okul öncesi öğretmeni ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleştirme düzeyine yönelik algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kamış, S. (2007). *Okul öncesi programının eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılmasında öğretmenlerin etkililik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sakarya.
- Kan, D. Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *G.Ü., Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178.
- Kandır, A. (2001). Okul öncesi eğitim kurumlarında etkinliklerin planlanması. Komisyon, *Gazi Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmen el kitabı 2001-2002 Ders Yılı*. İçinde (s. 20-28), İstanbul: Yapa.
- Kandır, A. (2001). Okul öncesi eğitim programlarında serbest zaman etkinliklerinin planlanması. Komisyon, *Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı öğretmen el kitabı 2001-2002 ders yılı içinde*, (s. 150-157), İstanbul: YA-PA.
- Kandır, A., Özbey S. ve İnal, G. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *The Journal of International Social Research*, 2(6), 373-387.
- Kandır, A. & Uyanık, Ö. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2),118-134.

- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. İstanbul: Nobel.
- Kay, A. M. (2015). *2013 okulöncesi eğitim programlarındaki kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kayı, G. & Erbil, F. (2019). A comparison of preschool children's communication and emotional skills on the basis of their cognitive tempos. *Early Child Development and Care*, 189(4), 625-634.
- Kılıçkaya, A. & Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Dergisi*, 2015(4), 200-212.
- Koç, F. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Koçak, R. (2014). Temel kavramlar, öğrenmeyi etkileyen etmenler. Oral, B. (Ed.) *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde*, (s. 3-39), (3. Baskı), Ankara: Pegem.
- Konaklı, N. (1992). *Kalkınma planlarında ve programlarda okul öncesi eğitim*. 8. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri'nde sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Köksal, O., Dağal, B. A. & Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (46), 379-394.
- Köyceğiz, M., Ağaçdan, M., Akaydın, D., Yorgun, E. & Şahin, T. F. (2016). Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim programlarında aile katılımının dünü ve bugünü. *The Journal of International Social Research*, 9(45), 619-625.
- Kurşunlu, E. (2018). *Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kurtulmuş, Z. & Temel, F.Z. (2015). Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. F. Temel (Ed.) *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları*. içinde, (s. 328-364), (1. Baskı), Ankara: Anı.
- Kurtulmuş, Z. (2016). Okul öncesi eğitimde uygulanan etkinlik planlarında aile katılımı boyutunun incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE* e-, 5(1), 71-84.
- Kwon, Y.I. (2004). Early childhood education in Korea: Discrepancy between national kindergarden curriculum and practices. *Educational Review*, 56(3), 297-312.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. [http://www.megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller/Okul%20%C3%96nce%20E%C4%9Fitim%20Program%C4%B1.pdf](http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Okul%20%C3%96nce%20E%C4%9Fitim%20Program%C4%B1.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Mligo, I. R. (2016). Teachers' perceptions and concerns about the implementation of the 2005 preschool curriculum in Tanzania. *Early Years*, 36(4), 353-367.
- Ntumi, S. (2016). Challenges pre-school teachers face in the implementation of the early childhood curriculum in the cape coast metropolis. *Journal of Education and Practice*, 7(1), 54-62.
- Poyraz, H. & Dere, H. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- OBADER, (2013). *Okul öncesi eğitimle bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi*.
- Ok, S. (2016). Öğretmen ve ailelere göre okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önemi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi* (32), 61-79.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Oktay, A. & Unutkan, P.Ö. (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa.
- Osanmaz, B. S. M. & Akman, B. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programları içerisinde kullandıkları planlardaki değerlendirme boyutlarının incelemesi*. Dinçer, S. (Ed), *Değişen dünyada eğitim* içinde (s. 82-94) Ankara: Pegem.

- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeli\\_07072018.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Özgül, G.S. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Özsırkıntı, D., Akay, C. & Bolat, E.Y. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-73.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Soydan, B. S. (2019). Okul öncesi eğitim etkinlik planlarının etkinlik çeşidi ve bireysel küçük/büyük grup olarak planlanması açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3). 1081-1092.
- Smith, F. A. (2000). Reflective portfolios preschool possibilities. *Childhood Education* 76(4), 204-208.
- Şahin, E. (2005). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama kılavuzu*. Ankara: Anı
- Şahin, T. F. & Yıldırım, A. (2018). Amasya ili örneğinde okul öncesi dönemde öğretmen ve aile görüşlerine göre aile katılım çalışmalarının incelenmesi. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 10(40), 78-86.

- Şıvgın, N. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Şişman, M. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. (4. Baskı), Ankara: Pegem.
- Temel, F. (2001). Okul öncesi eğitime ana-baba katılımı. Komisyon, *Gazi Üniversitesi Anaokulu/ anasınıfı öğretmen el kitabı*. 2001-2002 ders yılı, içinde (s. 342-358), İstanbul: YA-PA.
- Temel, F., Bayraktar, V. & Güven G. (2018). Okul öncesi eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin aile iletişim etkinlikleri uygulamalarına ilişkin görüşlerinin kıdem durumuna göre incelenmesi. *Kafkas University Journal of the Institute of Social Sciences*, (22), 433-458.
- Topuz, Y. G. & Kaya, E. M. Ö. (2016). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1), 27-62.
- Tükel, A. (2017). 2013 *Okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 233-242.
- Ünver, G. & Erdamar, G. (2015). Türkiye’de erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin eğitim programı geliştirme sürecine katkıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(1), 215-234.
- Üstünoğlu, Ü. (1991). *Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirilmesi*. 7. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri’nde sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Wen, X., Elicker, J.G., & McMullen, M.B. (2011). Early childhood teachers’ Curriculum beliefs: Are they consistent with the observed classroom practices?. *Early Childhood Education And Development*, 22(6), 945-969.

- Yalçın, F. A. & Yalçın, M. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. Elementary Education Online, 17(1), 367-383.*
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi. İstanbul: Remzi.*
- Yazar, A., Çelik, M. & Kök, M. (2007). Okul öncesi eğitimde yaratıcı dramın çocuğun gelişim alanlarına etkisi. *Kkefdı/Okkef, 0(16), 15-21.*
- Yazar, A., Çelik, M. & Kök, M. (2008). Aile katılımının okul öncesi eğitimde ve 2006 okul öncesi eğitim programındaki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(2), 233-243.*
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (3. Baskı). Ankara: Seçkin.*
- Zelyurt, H. & Karakaş, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin portfolyo değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Turkish Studies Educational Science, 13(11), 1517-1534.*

## **EKLER**



## EK-1. Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 04/06/2018-E.28527



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 70297673-605.01-E.10578513  
Konu : Tez Önerisi

30.05.2018

### GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 81576613/605.01/10152434 sayılı yazısı.  
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Merve KARAGÖZ'ÜN "MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanışına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İller Bazında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" tez başvurusu hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Genel Müdürlüğümüzde oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen mühürlü anketin kullanılması ve elde edilen kişisel verilerin (doğum yeri, vb) gizliliği hususuna dikkat edilerek araştırma sonucunda elde edilen raporun, basılı ve dijital ortamda Genel Müdürlüğümüze teslim edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmanın Genel Müdürlüğümüze bağlı Anasınıfı ve anaokullarında yürütülmesinde her hangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yunus DEREKAYA,  
Bakan a.  
Genel Müdür V.

Ekler:

- 1-İlgi (a) yazı ve ekleri
- 2-Mühürlü Anket (8 sayfa)

BELGENİN ASLI  
ELEKTRONİK İMZALIDIR

DAĞITIM:

Gereği:

Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne  
(ek konuldu Mühürlü anket Formu 8 sayfa)

Bilgi:

Ankara, Gaziantep  
Valiliklerine (İl Millî Eğitim Müdürlükleri)  
(Bilgi amaçlı olup, cevabi yazı  
gönderilmeyecektir)

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M.AKARSU Şef  
Tel: (0 312) 413 13 31  
Faks: (0 312) 417 71 08

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2001-1d8c-3e02-bfe4-5cb1 kodu ile teyit edilebilir.

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Ad Soyad : Merve KARAGÖZ  
Uyruğu : T.C.  
Doğum tarihi ve yeri : 21.06.1994 Kırıkkale  
Medeni hali : Bekâr  
Telefon : 0 537 561 21 06  
Faks :  
e-posta : merve.cadi.06@gmail.com

### Eğitim

Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet yılı
Lise	Kırıkkale Anadolu Öğretmen Lisesi	2012
Üniversite	Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi	2016
Yüksek lisans	Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Devam ediyor.

### İş Deneyimi, Yıl

Çalıştığı Yer	Görevi	
2016 Güz Dönemi	TOKİ İlkokulu Ankara	Öğretmen
2017 Bahar Dönemi	Ali Şir Nevai Ortaokulu / Ankara	Öğretmen
2017 -	Akkent Anaokulu / Gaziantep	Öğretmen

### Yabancı Dil

İngilizce

### Yayınlar

Karagöz, M. ve Güven, G. (2019). Book chapter study of a book series on values education in preschool education. In Deniz, Ü, Çetin, T., Obralic, N., Bayraktar, V. ve Yıldırım Y. (Ed.), *Current trends in pre-school education-.1* (p. 172-183), Almanya: Lambert.



*GAZİLİ OLMAK AYRILICALIKTIR..*