



**MEB 2013 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI'NDA YER ALAN
GÜNE BAŞLAMA VE GÜNÜ DEĞERLENDİRME ZAMANI'NIN ETKİN
UYGULANMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN, MÜDÜR VE
AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Merve Nur Yıldız

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2019

TELİF HAKKI VE FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Merve Nur
Soyadı : YILDIZ
Bölümü : Okul Öncesi Öğretmenliği
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Zamanı'nın Etkin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen, Müdür ve Akademisyen Görüşlerinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Analysis Of Views Of Teachers, Managers And Academicians On Efficient Use Of Circle Time And Daily Evaluation Time In The MEB 2013 Pre-School 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.

Yazarın Adı Soyadı: Merve Nur YILDIZ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Merve Nur YILDIZ tarafından hazırlanan “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Yer Alan Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Zamanı’nın Etkin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen, Müdür ve Akademisyen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Ayşe Güler KÜÇÜKTURAN

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sakarya Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Hatice BEKİR

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 26/08/2019

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

Canım Anneme ve Babama,

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca tüm birikimi ve güler yüzüyle beni destekleyen, değerli görüş ve önerileri ile beni yönlendiren, hem akademik başarısı hem de karakteri ile örnek aldığım, ilgisi, içtenliği, hoşgörüsü ile beni cesaretlendiren ve kendisinden çok şey öğrendiğim değerli danışmanım Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin uygulama aşamasında bana yardımcı olan ve destek veren okul öncesi öğretmenlerine, müdürlere ve akademisyenlere çok teşekkür ederim.

Her aşamada yardımını esirgemeyen, beni motive eden canım arkadaşım Ayşenur GÜNDÜZ’e teşekkür ederim.

Her koşulda beni destekleyen canım ailem... İyi ki varsınız. Benim bu günlere gelmemi sağlayan, hayatım boyunca sayısız fedakârlıklarda bulunan, sevgilerini, desteklerini ve dualarını benden esirgemeyen anneme, babama ve erkek kardeşime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**MEB 2013 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI'NDA YER ALAN
GÜNE BAŞLAMA VE GÜNÜ DEĞERLENDİRME ZAMANI'NIN ETKİN
UYGULANMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN, MÜDÜR VE
AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Merve Nur Yıldız

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül 2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı MEB 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan güne başlama ve günü değerlendirme zamanının uygulanmasına ilişkin, öğretmen, müdür ve akademisyen görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma betimsel araştırma modelindedir. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından öğretmen, müdür ve akademisyenler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak öğretmenler için yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem tekniği; akademisyenler ve müdürler için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya ilinde

MEB’e bağılı bağımsız anaokullarında görev yapan on müdür, bağımsız anaokullarında görev yapan 10 okul öncesi öğretmen ve dokuz ilde on üniversitede program ve uygulama derslerine giren, en az Dr. ünvanına sahip olan on akademisyen oluşturmuştur. Öğretmenler, müdürler ve akademisyenlerden toplanan veriler iki farklı kişi tarafından kodlanarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerden üçünün güne başlama zamanını uygulamadığı, yedi tanesinin uyguladığı; üçünün güne başlama zamanını gerekli bulduğu, ikisinin her gün gerekli olmadığını düşündüğü ve kalan beş öğretmenin gereklilik durumu ile ilgili bir açıklamada bulunmadığı tespit edilmiştir. Güne başlama zamanında en çok yaşanan sorunun çocukların aynı anda okula gelmeyişi olduğu, güne başlama zamanının daha etkili uygulanması için en çok merak uyandırıcı materyal desteğinin sağlanması önerilmiştir. Öğretmenlerden yalnızca dördünün günü değerlendirme zamanını uyguladığı, altısının ise uygulamadığı; beşinin günü değerlendirme zamanını gerekli bulduğu ve beş öğretmenin gereklilik durumu ile ilgili bir açıklamada bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen, müdür ve akademisyen görüşleri karşılaştırıldığında, üç meslek grubunun ortak olarak görüşü olarak güne başlama zamanının çocuğu özgürleştirme noktasında fayda sağladığı; güne başlama zamanında en çok yapılan uygulamanın da ortak görüş olarak selamlaşma, yoklama, gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet, okul dışı yaşantılar hakkına sohbet ve fiziksel aktivite olduğu saptanmıştır. Üç meslek grubunun ortak görüşü olarak günü değerlendirme zamanının gün içindeki ilgi çeken durumların ve etkinliklerin belirlenmesini sağlama noktasında fayda sağladığı, günü değerlendirme zamanında en çok yapılan uygulamanın da ortak görüşün de gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Eğitim Programı, Güne Başlama Zamanı, Günü Değerlendirme Zamanı

Sayfa Adedi : 122 + xv

Danışman : Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

**ANALYSIS OF VIEWS OF TEACHERS, MANAGERS AND
ACADEMICIANS ON EFFICIENT USE OF CIRCLE TIME AND DAILY
EVALUATION TIME IN THE MEB 2013 PRE-SCHOOL EDUCATION
PROGRAM**

(M. S. Thesis)

Merve Nur Yıldız

**GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

September 2019

ABSTRACT

Purpose of this research is to investigate views of academicians, teachers and managers in regards to implementation of circle time and daily evaluation time in the Ministry of National Education's 2013 Pre-School Education Program. The research is a descriptive model semi-structured interview questions prepared by the researcher for teachers, managers and academicians, were used for data collection. Semi-structured interviews and observations for teachers; semi-structured interviews for academicians and managers were conducted as the data collection method. The study group of the research constitutes of ten teachers and ten school managers in independent pre-schools in governed by the Ministry of Education in the city of Sakarya and ten academicians in ten universities from nine cities with the Phd degree who give program and applied courses. Data analysis was done through coding of the data by two different individuals who have been selected among teachers, managers and academicians. As a result of the research, it was determined that three of the teachers did not implement circle time, while

seven of them implemented it; three of them found circle time to be essential, while two of them thought that it was not necessary every day; and the remaining five of the teachers did not make any statements regarding the necessity of circle time. Based on findings of the research, it was concluded that the most common problem faced in implementation of circle time is that students do not arrive to the school at the same time and it was suggested to provide the most intriguing material support in order for circle time to be implemented more efficiently. Only four of the teachers were found to be applying daily evaluation time, while six of them did not apply it; five of the teachers found daily evaluation time to be essential and the other five of them did not make any statements regarding the necessity of daily evaluation time. When views of the teachers, managers and academicians compared, the common view of the three occupations is found that circle time avails in liberalizing students and the most commonly used practices in circle time are greeting, taking attendance, conversations about what will be done during the day, talks about what happened outside the school and physical activities. As the common view of the three occupations, daily evaluation time was found to be beneficial in determining interesting situations and activities during the day and the most commonly used activity in daily evaluation time is found to be remembering what has been done during the day and consolidating them.

Key Words : Preschool Education Program, Circle Time, Daily Evaluation Time
Page Number : 122 + xv
Supervisor : Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı	3
Alt Amaçlar	3
Araştırmanın Önemi	4
Sınırlılıklar	6
Varsayımlar	6
BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
Eğitim Programı	7
Eğitim Programlarının Geliştirilmesi.....	7
Eğitim Programının Değerlendirilmesi	9
Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi	11
Okul Öncesi Eğitim Programı.....	11

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Programları.....	12
1989 Okul Öncesi Eğitim Programı.....	14
1994 Okul Öncesi Eğitim Programı.....	14
2002 Okul Öncesi Eğitim Programı.....	15
2006 Okul Öncesi Eğitim Programı.....	16
2013 Okul Öncesi Eğitim Programı.....	17
Programın Temel Özellikleri.....	17
Okul Öncesi Eğitimin Planlanması ve Uygulanması.....	19
Okul Öncesi Eğitimin Ortamı ve Öğrenme Merkezleri.....	19
Okul Öncesi Eğitim Programında Etkinlikler	22
Matematik Etkinliği.....	23
Drama Etkinliği.....	23
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği.....	23
Sanat Etkinliği	24
Türkçe Etkinliği	24
Oyun Etkinliği	24
Müzik Etkinliği.....	25
Fen Etkinliği.....	26
Hareket Etkinliği.....	26
Alan Gezisi	27
Aylık Eğitim Programı.....	27
Günlük Eğitim Akışı.....	28
Güne Başlama Zamanı	29
Oyun Zamanı.....	32
Etkinlik Zamanı	32
Günü Değerlendirme Zamanı	33
Okul Öncesi Eğitimin Değerlendirilmesi.....	34
Çocukların Değerlendirilmesi.....	35
Programın Değerlendirilmesi	35
Öğretmenin Kendini Değerlendirmesi.....	36
İlgili Araştırmalar	37
Okul Öncesi Eğitim Programı İle İlgili Yapılan Araştırmalar	37

Çember Zamanı İle İlgili Yapılan Araştırmalar	42
Değerlendirme İle İlgili Yapılan Araştırmalar	44
BÖLÜM III.....	46
YÖNTEM.....	46
Araştırmanın Modeli.....	46
Çalışma Grubu	47
Veri Toplama Araçları.....	51
Okul Öncesi Öğretmeni Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Zamanı Görüşme Formu	51
Okul Öncesi Eğitim Kurumu Müdürü Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Zamanı Görüşme Formu	51
Akademisyen Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Zamanı Görüşme Formu	51
Okul Öncesi Öğretmeni Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Zamanı Gözlem Formu	52
Formların Geçerlik Güvenirlik Çalışması	52
Verilerin Toplanması	52
Verilerin Analizi	53
BÖLÜM IV	54
BULGULAR VE TARTIŞMA.....	54
BÖLÜM V	106
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	106
Sonuçlar.....	106
Öneriler	109
KAYNAKLAR	111
EKLER.....	121
EK 1. Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Resmi İzin Yazısı.....	122

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdelər.....	48
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Müdürlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdelər	49
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Akademisyenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdelər.....	50
Tablo 4. Öğretmenlerin Güne Başlama Zamanı İle İlgili Görüşleri ve Uygulamalarının Karşılaştırılması	55
Tablo 5. Öğretmenlerin Güne Başlama Zamanı'nın Gerekliliğine İlişkin Görüşleri	62
Tablo 6. Müdürlerin Güne Başlama Zamanı'nın Gerekliliğine İlişkin Görüşleri	66
Tablo 7. Akademisyenlerin Güne Başlama Zamanı'nın Gerekliliğine İlişkin Görüşleri	68
Tablo 8. Öğretmenlerin, Müdürlerin ve Akademisyenlerin Güne Başlama Zamanı'nın Gerekliliğine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	71
Tablo 9. Güne Başlama Zamanı'ndan Oyun Zamanına veya Diğer Etkinliğe Geçişte Yararlanılan Stratejiler.....	73
Tablo 10. Öğretmenlerin Güne Başlama Zamanı'nda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri	77
Tablo 11. Öğretmenlerin Güne Başlama Zamanı'nın Daha Etkili Uygulanmasına İlişkin Önerileri.....	79
Tablo 12. Öğretmenlerin Günü Değerlendirme Zamanı'na İlişkin Görüşleri ve Uygulamalarının Karşılaştırılması	81
Tablo 13. Öğretmenlerin Günü Değerlendirme Zamanı'nın Gerekliliğine İlişkin Görüşleri...	86

Tablo 14. Müdürlerin Günü Değerlendirme Zamanı'nın Gerekliliğine İlişkin Görüşleri.....	89
Tablo 15. Akademisyenlerin Günü Değerlendirme Zamanı'nın Gerekliliğine İlişkin Görüşleri	91
Tablo 16. Öğretmenlerin, Müdürlerin ve Akademisyenlerin Günü Değerlendirme Zamanı 'nda Yapılanlara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	94
Tablo 17. Öğretmenlerin Günü Değerlendirme Zamanı 'nda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri	96
Tablo 18 Öğretmenlerin Günü Değerlendirme Zamanı 'nın Daha Etkili Uygulanmasına İlişkin Önerileri.....	99
Tablo 19. Günü Değerlendirme Zamanı 'nda Yapılan Değerlendirmelerin Ailelerle Paylaşım Yolu ve Sıklığına İlişkin Öğretmen, Müdür ve Akademisyen Görüşlerinin Karşılaştırılması	101

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OBADER	Okul Öncesi Eğitim İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Programı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Okul öncesi dönem, kişilik gelişiminin sağlandığı çok önemli bir dönemdir. Bu sebeple bu dönemde verilecek eğitimin planlı olması büyük önem taşımaktadır (Düşek ve Dönmez, 2012, s. 74).

Okul öncesi eğitim programları ülkelerin kendi eğitim politikalarına ve buna bağlı olarak da okul öncesi eğitimle gerçekleştirilmesi hedeflenen amaçlara göre şekillenmektedir. Çocuğun aktif olduğu etkinliklere daha fazla yer veren programların uygulama noktasında daha etkili olduğu bilinmektedir (Oktay, 1999, s.197).

Ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programlarının genel özelliklerine bakıldığında, okul öncesi eğitim programları uygulandıkları süre içerisinde alınan dönütler, değişen ve gelişen teknoloji ile birlikte değişikliğe uğramış ve programın uygulanabilirliğinin artırılabilmesi ve ihtiyaçlara daha iyi cevap verebilmesi amacıyla program geliştirme çalışmaları yapılarak okul öncesi eğitim programları yeniden hazırlanarak programlarda çeşitli gelişmeler gözlenmiştir (Düşek ve Dönmez, 2012, s. 74). Türkiye’de ilk olarak uygulanan okul öncesi eğitim programı 1989 yılında hazırlanmıştır. Bu program 1994 yılına kadar okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmıştır. Daha sonraki yıllarda uygulama sonuçları ve ortaya çıkan yeni gereksinimler dikkate alınarak mevcut programlar güncellenerek 2002 yılında ve 2006 yılında yeni okul öncesi eğitim programları geliştirilmiştir (Gürkan, 2012, s. 45-46).

MEB tarafından yayınlanan ve şimdi uygulanmakta olan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ise, 2011-2012 yılında güncellenmiş ve 2013-2014 eğitim öğretim yılı itibariyle de Türkiye’deki okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmaya başlamıştır. Programda Türk Milli Eğitim’inin temel amaçları, okul öncesi eğitimin amaçları ve Okul öncesi eğitimin temel ilkelerine yer verilmiştir (MEB, 2013, s. 9-11).

Program, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkökula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Program, çocukların gelişimlerini destekleyici olması ile birlikte tüm gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığı için destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği de taşımaktadır. Program, çocukların gelişim özelliklerini temel alarak hazırlanmıştır. Ve bütün gelişim alanlarının geliştirilmesini esas alan “gelişimsel” bir programdır. Yaklaşım olarak “sarmal” özellikte ve model olarak da “eklektik” tir. Programda, “kazanım” ve “göstergeler” temel alınmıştır. Çocukların gelişim özellikleri yapılan bilimsel çalışmalar dikkate alınarak üç farklı yaş grubuna göre, kazanım ve göstergeler ise bütün olarak ele alınmıştır (MEB, 2013, s. 14).

Okul öncesi eğitim programına 2012 yılında yapılan son güncellemeler dahilinde “Güne Başlama Zamanı” ve “Günü Değerlendirme Zamanı” eklenmiştir. Güne başlama zamanı, okul öncesi eğitimi kurumlarında günün başlangıcında yer verilmesi gereken, çocukların birbirlerine ve gün içinde yapılacak diğer etkinliklere uyum sağlamalarına yardımcı olan bir zaman aralığı olarak tanımlanmıştır (MEB, 2013, s. 52). Günü değerlendirme zamanı ise günün sonunda yine bütün grup bir araya toplanır ve günün değerlendirilmesi amaçlı sohbet edilen, eve gidiş ile ilgili hazırlıklar tamamlandığı bir süreç olarak tanımlanmıştır (MEB, 2013, s. 53).

Program, eğitim sürecinin en önemli unsurlarındandır. Okul öncesi döneminde çocukların gelişim düzeylerine, yaşadıkları kültüre ve uygulanabilir eğitim programlarının okul öncesi eğitim sürecindeki yeri çok önemlidir. Nitelikli programlar, amaçlanan hedeflere ulaşılma noktasında öğretmenlere büyük kolaylıklar sağlayacaktır. Fakat programı uygulayacak kişinin öğretmen olması sebebiyle, programın niteliği kadar uygulanabilir olması ve öğretmenin bu konuda gerekli donanımına sahip olmasına da ihtiyaç bulunmaktadır (Karabayır ve Sapsağlam, 2011, s. 196). Programın başarılı bir şekilde uygulanması da okul öncesi dönemde alınan

eğitimin ve eğitim programının uygulayıcı tarafından etkin şekilde uygulanmasına bağlıdır (Can Gül, 2009, s. 3).

2013 Okul Öncesi Programı'nda yapılan terminoloji değişikliği ile beraber yer verilen “Güne Başlama Zamanı” ve “Günü Değerlendirme Zamanı”nın uygulamadaki basamaklarının tam olarak anlaşılamaması sebebiyle uygulayıcılar olan öğretmenlerin uygulamadaki uyumsuzlukları ve uygulamadaki eksiklikleri göze çarpmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, 2013 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programına yeni eklenen “Güne Başlama Zamanı” ve “Günü Değerlendirme Zamanı”nın etkin uygulanmasına ilişkin okul öncesi eğitim veren kurumların müdürleri, okul öncesi öğretmenlerinin ve bu alanda çalışmalar yapan akademisyenlerin görüşlerin incelenmesi amacıyla planlanmıştır.

Alt Amaçlar

1. Öğretmenlerin “Güne Başlama Zamanı”nın etkin uygulanmasına ilişkin görüşleri ve uygulamaları arasındaki farklılıklar nelerdir?
2. Öğretmenlerin, müdürlerin ve akademisyenlerin “Güne Başlama Zamanı”nın gerekliliğine ilişkin görüşleri arasında farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin, müdürlerin ve akademisyenlerin “Güne Başlama Zamanı”ndan sonra oyun zamanına ya da diğer etkinliğe geçişi sağlamada kullanılan stratejilere ilişkin görüşleri arasında farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin “Güne Başlama Zamanı”nın uygulanmasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nasıldır?
5. Öğretmenlerin “Güne Başlama Zamanı”nın daha etkili uygulanmasına ilişkin önerileri nasıldır?
6. Öğretmenlerin “Günü Değerlendirme Zamanı”nın etkin uygulanmasına ilişkin görüşleri ve uygulamaları arasında farklılıklar nelerdir?
7. Öğretmenlerin, müdürlerin ve akademisyenlerin “Günü Değerlendirme Zamanı”nın gerekliliğine ilişkin görüşleri arasında farklılık var mıdır?

8. Öğretmenlerin “Günü Değerlendirme Zamanı” nın uygulanmasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nasıldır?
9. Öğretmenlerin “Günü Değerlendirme Zamanı” nın daha etkili uygulanmasına ilişkin önerileri nasıldır?
10. Öğretmenlerin, müdürlerin ve akademisyenlerin “Günü Değerlendirme Zamanı” nda yapılan değerlendirme sonuçlarının ailelerle paylaşılma sıklığı ve paylaşım stratejilerine ilişkin görüşleri arasında farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bireylerin tüm yaşam süreçleri düşünüldüğünde yaşamın bazı dönemler ruhsal ve fiziksel gelişmeler açısından daha kritik dönemler olduğundan bu dönemlerin daha dikkatli bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi, becerilerin ve alışkanlıkların kazanılması ve gelişmesinde yaşamın sonraki yıllarına olan katkıları sebebiyle 0-6 yaş arasını kapsayan okul öncesi dönem yılları, yaşamın en kritik dönemlerinden olarak tanımlanmaktadır (Gültekin Akduman, 2011, s. 13). Aral, Kandır ve Can (2002), ise çocukların gelişim hızlarının oldukça yüksek olduğu ve birçok kritik dönemin de içinde bulunduğu, temel eğitime başlayana dek geçirilen dönemi okul öncesi dönem olarak adlandırmaktadırlar.

Günümüzde okul öncesi eğitim çağı, çocukların sadece bakım ve korunma ihtiyaçlarının olduğu bir çağ olmadığı, gelişim ve öğrenmenin en kritik dönemlerinden olduğu kabul edilmektedir. Bu dönemde ebeveyn çocuk ilişkisini önemi yadsınamayacak derecede büyüktür (Koçyiğit, 2011, s. 184). Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmelerin sağladığı imkânlar neticesinde de çocukların bu dönemdeki ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için yalnız başına aileler yetersiz kalmaktadır. Ailelere eğitim konusunda destek olan, yol gösteren, hem sosyal hem de profesyonel birer eğitim ortamları olan okul öncesi eğitim kurumlarına ihtiyaç artmış bulunmaktadır (Koçyiğit, 2011, s. 184; Oktay, 1999, s. 186). Bu nedenle okul öncesi eğitimin, tesadüflere bırakılmadan ciddi bir şekilde ele alınması gerekmektedir (Başal, 2005, s. 12).

Okul öncesi eğitimin amaçlarının gerçekleşebilmesi de ancak iyi planlanmış bir eğitim programı ile sağlanabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan eğitim programları, çocuk-aile-okul üçlüsünün karşılıklı etkileşimleriyle gerçekleşen bütün yaşantıları kapsar. Bu sebeple

okulun belirlediği hedeflere ulaşabildiği, çocuğun eğitim gereksinimlerini ve ailenin beklentilerinin karşılanabildiği kaliteli eğitim programları hazırlanabilmesi ve uygulanabilmesi önem taşımaktadır (Güven, 2013, s. 86).

Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim özellikleri incelendiğinde okul öncesi öğretmenliğinin önemi de ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi eğitimde ve diğer eğitim kademelerinde öğretmen nitelikleri üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında eğitim sürecinde en temel etkenin öğretmen nitelikleri olduğunu ortaya çıkmaktadır (Sapasağlam, 2011, s. 183).

Okul öncesi eğitim döneminde hazırlanacak eğitim programları, ileride, kendini yeterlikleri ve yetersizlikleriyle tanıyan ve kabul eden, başkalarıyla etkili iletişim ve dostluklar kurabilen, merak eden, araştırmacı, yaratıcı olabilen; kısacası kendisiyle ve çevresiyle barışık olarak yaşayan mutlu yetişkinlerin toplumda var olmasına sebep olacaktır (Senemoğlu, 1994, s. 10). Bu dönemde bu şekildeki eğitim yaşantılarından yararlanamayan çocukların ise gelişimleri yaşitlarına oranla daha yavaş seyretmektedir ve oluşan bu olumsuz izleri yaşamları boyunca taşımaktadırlar (Aral vd., 2002, s. 15).

Erken yaşlarda elde edilen deneyimler çocuğu okula, öğrenmeye ve kendi yapabileceklerine ilişkin geliştireceği yaklaşımları belirler ve ileriki dönemdeki okul başarısına etki etmektedir. Bu dönemde yaşanan olumlu deneyimler çocuğu okula, öğrenmeye ve kendi yapabileceklerine ilişkin olumlu yaklaşımlar geliştirir. Erken yaşta olumsuz deneyimler ise çocuğun tüm eğitim hayatını etkileyecek sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir (MEB, 2013, s. 12).

Tüm bunlara bakıldığında programların olumlu ve kalıcı etkileri olduğu görülmektedir. Bu sebeple iyi planlanmış programlara, programın iyi uygulanmasına ve nitelikli uygulayıcılara ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır (NAEYC, 1996, s. 3). Yayımlanan okul öncesi eğitim programlarının uygulanabilirlik düzeyini belirlemek için, okul öncesi öğretmeni ve akademisyenlerin yanı sıra okul öncesi eğitim veren kurum müdürleri de görüşleri alınarak okul öncesi eğitim programının çok yönlü değerlendirilmesi yapılması konusunda birçok görüş bulunmaktadır (Düşek ve Dönmez, 2012, s. 74).

Ülkemizde de okul öncesi eğitimin programlarına ve programın farklı boyutlarına ilişkin görüşlerin incelendiği araştırmalar yapılmıştır. Ancak MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim

Programı’nda Günlük Eğitim Akışı bölümünde yer alan ‘‘Güne Başlama Zamanı’’ ve ‘‘Günü Değerlendirme Zamanı’’ ile ilgili bir araştırma bulunmamaktadır.

Bu araştırma ile ‘‘Güne Başlama Zamanı’’ ve ‘‘Günü Değerlendirme Zamanı’’ nın etkin uygulanmasına, uygulamanın faydalarına ve uygulamadaki farklılıkların belirlenmesine ilişkin görüşlerin ortaya konması ve program geliştirme çalışmalarına fayda sağlamak amaçlanmaktadır. Araştırma ‘‘Güne Başlama Zamanı’’ ve ‘‘Günü Değerlendirme Zamanı’’ nın etkin uygulanması noktasında öğretmenlerin gelecekteki uygulamalarına ışık tutması açısından önem taşımaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma Sakarya ilinde görev yapmakta olan MEB’e bağlı bağımsız anaokullarında görev yapan on müdür, on okul öncesi  ğretmeni ve dokuz ilden on üniversitede en az ‘‘Dr. Öğr. Üyesi’’  nvanı ile görev yapmakta olan, program ve uygulama derslerini yürüten on akademisyen ile sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamında MEB’e bağlı bağımsız anaokullarında normal gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.
3. Bu  alışma, araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmenleri için hazırlanan ‘‘Okul  ncesi  ğretmeni Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Zamanı Gözlem Formu’’ ve ‘‘Okul  ncesi  ğretmeni Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Zamanı Görüşme Formu’’, müdürler için ve ‘‘Okul  ncesi Eğitim Kurumu Müdürü Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Zamanı Görüşme Formu’’ ve akademisyenler için ‘‘Akademisyen Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Zamanı Görüşme Formu’’ ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

Varsayımlar

Araştırmanın  alışma grubunu oluşturan okul öncesi  ğretmenlerinin, müdürlerin ve akademisyenlerin ölçekleri samimi şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim Programı

Eğitim programının tanımına bakıldığında ise birçok tanım olduğu görülmektedir. Literatüre bakıldığında program kavramı ile ilgili “izlence” ,“yetişek” gibi birkaç tanıma rastlanmaktadır. Fakat günümüzde daha çok “eğitim programı” olarak adlandırılmaktadır.

Varış (1996, s.14) eğitim programını tanımlarken milli eğitimin ve kurumun çocuklar, gençler ve yetişkinlere yönelik amaçlarının gerçekleşmesi için sağladığı tüm faaliyetleri hayata geçirebilmesi için bir eğitim kurumunun sunduğu imkanların tamamı olarak bahsederken Walker (2003, s. 5), ise eğitim programını okul ortamında öğretme ve öğrenmenin meydana gelmesi sürecinde içerik ve hedeflerin sıralanmasının özel bir yolu olduğunu belirtmektedir.

Eğitim programı; öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Eğitim programları alanında uzman kişiler, daha kapsamlı ve betimleyici tanımlar yapmak için çeşitli çalışmalar yapmışlardır (Demirel, 2011, s. 10). Tanımlarda da görüldüğü üzere eğitim programları öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin düzenli bir biçimde sunulması olarak belirtilmektedir.

Eğitim Programlarının Geliştirilmesi

Eğitim programları dinamik olgular olduğundan çağdaşlığı yakalamak için toplumda meydana gelen gelişme ve değişimlere göre yenilenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte eğitim

programlarının işlerliği yapılan kontroller sonucunda görülen aksaklıklarla ortaya çıkmakta ve düzeltilmektedir (Erden, 2011, s. 19-20).

Bir eğitim programı çocuğun, toplumun ve ailenin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır. Eğitim programları geliştirilirken çocukların gelişim düzeyleri, ilgi-ihtiyaçları, toplumların ve kültürlerin; özelliklerinin yapısı ve gelenekleri, ebeveynlerin değerleri, öğretmenin özellikleri ve yeterliliklerinin göz önünde bulundurulması oldukça önem taşımaktadır. Birçok program toplum, öğretmen ve ebeveynlerin kabul ettiği amaçlar üzerine bina edilmiştir fakat çocukların gelişimi, bakımı, ihtiyaçları için yapılacak çalışmalar program için daha büyük önem taşımaktadır. Eğitim programı içerisinde diğer önem taşıyan noktalar da uygulanacak temel işler vardır ki bunlar; öğrencide geliştirilmek istenen davranışın önceden planlanıp bir sıraya konması, bu davranışların geliştirebileceği öğrenme yaşantılarını ortaya koyacak eğitim durumlarının düzenlenmesi, eğitim durumlarının istendik ve beklendik davranışları geliştirmedeki etkililiğinin belirlenmesidir. Bununla birlikte uygulanan eğitim programının uygunluk ve verimlilik düzeyinin denetlenmesi programın geliştirilmesi noktasında büyük önem taşır (Catron ve Allen, 2003, s. 15-18; Ertürk, 1984, s. 13).

Eğitim programının işlevsel olması, programda yer alan konuların ve etkinliklerin hayatın içinde rastlanabilir olması, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına uygun, bireyin yeteneklerinin farkına varmasını ve bu yeteneklerini geliştirmesi gibi nitelikleri içine almaktadır (aktaran Can Gül, 2009, s.7). Program kavramı ele alındığında program oluşturma sürecini düşünerek bu sürecin adım adım oluşturulması gerektiğinin farkında olunması gerekmektedir. Programı oluşturma süreci programın sonucundaki hedefi göstereceğinden bir eğitim programının en azından; niçin öğretelim? Ne öğretelim? Nasıl öğretelim? Ne kadar öğretelim? gibi soruların cevabına yer verebilmesi oldukça önem taşımaktadır. Programı oluşturma sürecinde aşağıdaki başlıkların göz önünde bulundurulması önerilmektedir:

- Programın neden düzenlendiği (amaç ve hedefler)
 - Ulaşılmak istenen sonuç (kazanımlar)
 - İstenen sonuçlara ulaşma yolları (süreç)
 - İstenen sonuçlara ulaşıp ulaşılamadığının kontrol edilmesi (değerlendirme)
- gerekmektedir (Hewitt, 2006, s. 262; Küçükahmet, 2009, s. 11).

Program geliştirme ise eğitim programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkilerin bütünüdür. Eğitim, kasıtlı kültürlenme olarak nitelendirildiği için eğitim programlarının ve etkinliklerinin planlı olması gerekmektedir (Demirel, 2011, s.12). Hedef/amaç; yetiştirilen kişide görülmesi planlanan, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikte, istenen özellikler ve davranışlardır. İçerik; programın amaçları doğrultusunda belirlenmiş olan konuların bütünüdür. İçeriğin seçimi ve düzenlenmesi özel bir bilgi ve beceri gerektiren önemli bir konudur. Öğretme-öğrenme süreci; sınıf içi ve sınıf dışı etkinlik süreçlerinde kullanılacak yöntem, teknik ve materyallerin belirlenmesidir. Değerlendirme de programın başlangıçta belirlenmiş olan amaçların ne kadarına ulaşılabilindiğine yönelik düzenlenen süreçlerin bütünüdür. (Gürkan, 2012, s. 43-44).

Eğitim Programının Değerlendirilmesi

Program değerlendirme, farklı ölçme araçları ve teknikleriyle eğitim programlarının etkililik düzeyi hakkında veri elde etme, toplanan verileri programın etkililiğinin göstergesi olan ölçütlerle karşılaştırarak fikir yürütmeye ve programın etkililiği konusunda karar verme basamağıdır (Erden, 1998, s. 10; Güven ve İleri, 2006, s. 144). Bay ve Karakaya (2006, s.110) da program değerlendirmeyi, programın değerini belirleme aşaması olarak da tanımlamaktadırlar.

Değerlendirme, programın geliştirilme süreci olarak da tanımlanmaktadır. Değerlendirme sürecinde verilerin nasıl toplanacağı, toplanan verilerin programa nasıl yansıtılacağı değerlendirme programlarının özelliklerine göre değişiklik göstermektedir. Program geliştirme ve değerlendirmeye ilgi temel kavramlara hakim olduğunda programın değerlendirme süreci doğru şekilde anlaşılabilir (Erden, 1998, s. 34). Bu süreç çocukların gelişimine ve öğrenmelerine yönelik toplanacak bilgilerin toplanma aşamalarını, programın hedeflerini, amaçlarını ve değerlendirme sürecinin önemini vurgulamayı, bilgiyi, bireyler ve programlar için planlama kapsamına dahil etmeyi, sonuçları ailelerle ve diğer ilgili kişilerle paylaşmayı da içermektedir (Ledoux ve Hanes, 2010, s. 134).

Eğitim programlarındaki farklı değerlendirme yaklaşımlarıyla beraber çeşitli program değerlendirme modelleri ortaya çıkmıştır. Program değerlendirme modelleri program geliştirme yaklaşımlarına göre farklılık gösterebilmektedir. Program geliştirmek isteyen uzmanlar

program değerlendirme aşamalarında kendi hedeflerine en çok uyan modeli seçerek ya da bu modellerden yarar sağlayarak farklı bir model geliştirebilirler (Erden, 1998, s. 11). Program değerlendirme süreci oldukça karmaşık bir süreçtir. Dolayısıyla eğitimde ve benzeri alanlarda değerlendirme çalışmaları yapanlar değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin konusunda farklı yaklaşımları desteklemişlerdir. 1986'dan bu yana elliden fazla farklı değerlendirme modeli geliştirilmiştir (Bay ve Karakaya, 2006, s. 110).

Program değerlendirme aşamalarında yalnızca ürüne değil programın bütün yönlerine odaklanılarak incelenmesi gerekir. Sadece ürüne bakıldığı takdirde sadece öğrencilerde ortaya çıkan davranış değişiklikleri hakkında bir sonuca varılabilirken programda bulunan eksik yönler ortaya çıkamayacaktır. Bunun sonucunda da yanlış belirlenmiş hedeflerde veya öğretim faaliyetlerinde de istenmeyen sonuçlar meydana çıkabilmektedir. Bu bağlamda bir eğitim programının bütün boyutlarıyla değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır (Cömert, 2003, s. 19).

Eğitim düzeyinin artmasında eğitim programlarının niteliğinin önemli bir yeri vardır. Eğitim programları; çağdaş kuram ve yaklaşımlar, toplumun ihtiyaçları, çocuk ve gençlerin çağa göre değişen özellik ve ihtiyaçları, hızla gelişme gösteren ve değişen bilim ve teknolojinin verileri doğrultusunda sürekli olarak bir değerlendirme yapılmalı ve geliştirilmelidir. Ancak bu şekilde sosyo-kültürel dinamizme uygun, nitelikli insan gücünü yetiştirmek söz konusu olabilmektedir (Gürkan, 2012, s. 38).

Programlar değerlendirildiğinde, süreçte yaşanan olumsuzluklar, rastlanan eksiklikler ve sebeplerinin tespiti; hedeflere ulaşılma düzeyi ve programın ne kadar etkili olduğu hakkında güvenilir bilgiler elde edilebilir. Böylece de elde edilen bilgilerin ışığında programın daha iyiye gitmesine imkan sağlanır (Ertürk, 1979, s. 120). Bir programın başarılı olması tüm öğrencilerin planlanmış hedefe ulaşmasını gerektirir. Bu başarı her zaman istenilen süreçte gerçekleşmeyebilir. Böyle bir durumda ise programın uygulanmasından sonra herhangi bir eksikliğin ya da olumlu gitmeyen süreçlerin olup olmadığının belirlenmesiyle gerekli düzenlemeyi gerçekleştirmek amacıyla programın değerlendirilmesi gereklidir. (Demirel, 2011, s. 193). Bu gereklilikten yola çıkarak tüm programların temelinde değerlendirme olduğu ve yeni programların geliştirilmesine temel sağladığı görülmektedir.

Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, motor, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim sürecidir (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim dönemi, hayatın kalan bölümü ile karşılaştırıldığı takdirde bireyin gelişiminde kritik bir dönem olduğu bilinmektedir. Bireylerin duygusal, sosyal, bedensel, zihinsel ve kişilik gelişimlerinin önemli ve büyük bir kısmının 0-6 yaş aralığında yani okul öncesi dönemde tamamlanmaktadır (Tanrıverdi ve Erişen, 2010, s. 1644). Çocukların okul öncesi eğitim ile kazandığı bu olumlu deneyimler, kendisini ve yeteneklerini tanımasına fırsat verirken, aynı zamanda hayatının geri kalanında başarılı olabilmesine imkan sağlamaktadır (Aktaş Arnas, 2006, s. 2; Yavuzer, 2013, s. 210).

Okul Öncesi Eğitim Programı

Okul öncesi eğitim programları, çocukların yaş ve gelişim düzeylerine, bireysel farklılıkları ve çevre özelliklerine uygun olarak okul öncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere hazırlanan ve yapılan değerlendirmeler ile de hedeflere ulaşılma düzeyini ortaya koyma niteliği taşıyan programlar olarak adlandırılmaktadır (Oktay, 1999, s.200).

Bireyin yaşamında önemli rol oynamakta olan okul öncesi eğitimin, belli bir eğitim programı doğrultusunda yapılması oldukça önemlidir. Bu programların niteliği de doğrudan eğitimin niteliğine etki etmektedir. Bu dönemdeki çocukların ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliklerine uygun şekilde hazırlanan eğitim programlarının doğru şekilde uygulanması ile çocukların sağlıklı ve mutlu bir dönem geçirmiş olarak hayata iyi bir giriş yapmaları mümkün olmaktadır (Cömert, 2004, s.135-136). Bu sebeple okul öncesi eğitim programlarının, çocukların hem bireysel hem de toplumsal yönden en iyi şekilde yetişebilmesi noktasında yol gösterici olması gerekmektedir. Programlar, çocukların yaşları, gelişim düzeyleri, ilgileri, gereksinimleri ve bireysel

farklılıklarını dikkate alarak ve onların çok yönlü gelişmesine fırsat sağlamalıdır (Gültekin, 2002, s.77). Tüm bunların okul öncesi eğitim döneminde hazırlanacak eğitim programlarıyla etkili bir şekilde kazandırılması, gelecekte kendini yeterlikleri ve yetersizlikleriyle tanıyıp kabul edebilen, etrafındaki bireylerle etkili iletişim halinde bulunan ve dostluklar kurabilen, merak edip araştıran, çevresindeki imkanların farkında olabilen; özet olarak kendisiyle ve çevresindeki dünyayla barışık olarak yaşayan mutlu bireylerin temellerinin atılmasını sağlayacaktır (Senemoğlu, 1994, s. 30).

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Programları

Aşağıdaki tabloda okul öncesi eğitim programının tarihsel gelişimi ayrıntılı olarak açıklanmıştır:

[illegible]

Şekil 1. *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Programları’nın tarihsel gelişimi*, (Kaynak: Can Gül, (2009), *Okul öncesi eğitimde okul öncesi ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.)

1989 Okul Öncesi Eğitim Programı

1989 Okul Öncesi Eğitim Programı 2293 sayılı Tebliğler Dergisi'nin 21.08.1989 tarihli kararıyla uygulanarak geliştirilmek üzere yayımlanmıştır. Okul Öncesi Eğitim Programı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı ilk kez 1989 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alan uzmanlarının çalışmaları sonucu hazırlanarak okul öncesi eğitim kurumlarında 1994 yılına kadar uygulamaya konulmuştur (Gürkan, 2006, s. 33).

Dört ve beş yaş grubu için örnek üniteler listesi hazırlanan bu programda yıllık plan örneği verilmemiş, fakat kazandırılması belirlenen amaç ve davranışlar ile belirli gün ve haftaların tarihleri belirtilmiştir. Aynı zamanda programda bulunan ünitelere yeni üniteler ve konular eklenebileceği veya mevcut ünite ve konulardan çevre ile ilgili olmayanlar çıkarılabileceği, programın uygulanması ve geliştirilmesi bakımından esnek bir program olduğunu göstermektedir. Fakat eğitim ortamlarının düzenlenmesi, aile katılımı ve eğitimin değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlere bilgi verici açıklamalar bulunmamaktadır. Bu program taslak bir program özelliğini taşımaktadır. İlk kez resmi bir okul öncesi eğitim programı 1994 yılında hazırlanmıştır (Gelişli ve Yazıcı, 2012, s. 86-87; Kandır vd., 2010. s. 78-79).

1994 Okul Öncesi Eğitim Programı

1989 Okul Öncesi Eğitim Programı değiştirilerek ve geliştirilerek 1994 programı oluşturulmuştur.

“0-3 Yaş Çocukların Eğitimi İçin; Kreş Programı”, “3-5 Yaş Çocukların Eğitimi İçin; Anaokulu Programı” ve “5-6 Yaş Çocukların Eğitimi İçin Anasınıfı Programı” olarak üç bölüm şeklinde 2002 yılına kadar uygulanmıştır (Gürkan, 2012, s. 45).

Bu program, bir önceki program olan 1989 Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre daha kapsamlı olarak hazırlanmış ve konu merkezli yerine çocuk merkezli bir yaklaşım benimseyerek daha kapsamlı şekilde hazırlanmıştır. “amaçlar” kavramı değiştirilerek “hedef” olarak belirtilmiştir. Programın “içerik” unsurunda, hedef ve hedef davranışları kazandırmada konu ve konu analizleri örnekleri sunulmasının yanı sıra konu analiz tabloları da verilerek kolaylık sağlanmıştır. Eğitim ortamının düzenlenmesine ilişkin dikkat edilmesi gereken noktalar ile ilgili herhangi bir bilgi verilmezken eğitim materyalleri ile ilgili ve köşelere hangi hangilerinin

konulabileceği ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Programda öğrenme sürecine bakıldığında programın uygulanmasında dikkat edilecek noktalar belirtilmiş ve aile katılımı ile ilgili de açıklamalar verilmiştir. Yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesi esas alınarak çocukların çok yönlü gelişimleri hedeflendiği programda, öğretmenin program üzerinde değişiklikler yapabilme hakkı verilmiştir. Programlar farklı gelişim gösteren çocuklar ve farklı olanaklara sahip bölgeler için, değişik uygulamalara imkan verebilecek bir esnekliğe sahip olacak biçimde hazırlanmıştır. 1994 MEB programında sunulan formlar ile günlük planda değerlendirme yapılması ve çocukların değerlendirilebilmesi noktasında da gözlem kayıt formunun doldurulması gerektiği belirtilmiştir. (Güler, 2001, s. 8-9; MEB, 1994 s. 13).

MEB (1994), Okul Öncesi Eğitim Programının sonraki yıllarda kullanım durumuna ilişkin yapılan araştırmalar ve gözlemlerin sonuçlarına bakılarak anlaşılamayan noktalar ve uygulamada yaşanan zorlukların ortaya çıkması üzerine Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından gözden geçirilerek tekrar düzenlenmesi gerektiğine karar verilmiştir (Güven, 2013, s. 91).

2002 Okul Öncesi Eğitim Programı

2002 yılında hazırlanıp uygulanmaya başlanan programda yaratıcılık ön planda tutularak ve 36-72 aylık çocuklara uygun olarak hazırlanmıştır.1994 programındaki üniteler kaldırılarak belirlenen hedeflere etkinlikler sayesinde ulaşmak amaçlanmıştır. MEB (2002), Okul Öncesi Eğitim Programı; bilişsel, dil, sosyal-duygusal, psikomotor alanlar ve öz bakım beceriler şeklinde düzenlenmiştir (s.13). Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan konular veya üniteler çıkarılarak yerine “hedefler” merkeze alınmıştır. Böylece daha esnek bir program ortaya çıkmıştır. Programa göre etkinliklerde, çocuklar bilgiyi edinirken aynı zamanda araştırma, inceleme ve deney yapma becerilerini de kazanması hedeflenmiştir (Yazar, 2007, s. 90). Program geliştirilmesi sürecinde, okul öncesi eğitimle ilgili diğer farklı program yaklaşımları incelenerek ve planlanacak tüm etkinliklerde ve yaratıcılığın bulunması gerektiği belirtilmiştir (Düşek ve Dönmez, 2012, s. 71).

Değerlendirme süreci incelendiğinde ise 1994 Programında olduğu gibi çocuğun, öğretmenin ve programın değerlendirilmesi şeklinde yer verildiği ve ayrıca yıllık planda da bir sonraki yıla öngöründe bulunulması açısından değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim

programları ile ilköğretim programları arasında amaç, yapı ve yaklaşım yönleriyle büyük farklar bulunduğu görüldüğü üzerine 2006 programı geliştirilerek yürürlüğe konmuştur (Gelişli ve Yazıcı, 2012, s. 88).

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı

2004-2005 eğitim-öğretim yılında ilköğretim programının değişmesi ve okuma yazma becerileriyle ilgili bazı değişiklikler yapılmıştır. Bunun üzerine okul öncesi eğitim programının da değişme ihtiyacı doğduğundan gerekli düzenlemelerin yapılması ile program güncellenmiştir. Bir önceki program olan 2002 Okul öncesi programında yer alan hedefler ve kazanılması beklenen davranışlar ifadesi 2006 yılı programında “Amaç” ve “Kazanımlar” olarak değiştirilmiştir. Önceki programdaki gibi amaç ve kazanımlar üç gelişim ve bir beceri alanı kapsamında yer almaktadır. Bu programda yer alan “Kazanımlar” ilköğretim programlarında benimsenen ortak becerilerin tümünü kapsamaktadır.

Problem çözme, akıl yürütme, ilişki kurma, karar verme, sorumluluk alma ve yerine getirme, araştırma, girişimcilik, çevre bilinci, yaratıcılık ve farklı pek çok becerinin, kazandırılması hedeflenmiştir. Programdaki kazanımlar doğrultusunda hazırlanan eğitim süreçleri ve eğitim ortamları aracılığıyla, oyun merkezli olarak düzenlenmiş etkinliklerle, çocuğun aktif katıldığı ve kendisinin elde ederek yapılandığı bilgiyi rahat ve doğal bir şekilde kazanması hedeflenmektedir (MEB, 2006, s. 11; Şıvgın, 2005, s. 15).

Programın temel özellikleri; çocuk merkezlidir, amaç ve kazanımlar esastır, her yaş grubu için gelişim özellikleri ayrı olarak düzenlenmiştir, konular amaç değildir araçtır, üniteler yoktur, esnektir ve öğretmene özgürlük tanır, öğrenme yaşantılarının çeşitlendirilmesi önemlidir, aile katılımı önemlidir, değerlendirme çok yönlüdür, belirli gün ve haftalar çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir, program geliştirilmeye açıktır, etkinlikler problem çözme ve oyuna dayalıdır, çevrenin ve günlük yaşam tecrübelerinin eğitimde kullanılmasını teşvik etmektedir. Okul öncesi eğitimde aile katılımı çalışmaları ise aile eğitim etkinlikleri, aile iletişim etkinlikleri, ailelerin eğitim etkinliklerine katılımı, ev ziyaretleri, evde yapılabilecek etkinlikler, bireysel görüşmeler, toplantılar, yönetim ve karar verme süreçlerine katılım olarak yer almaktadır (Düşek ve Dönmez, 2012, s. 73; MEB, 2006, s. 78).

Programda belirtilen değerlendirme süreçleri ise çocuğun değerlendirilmesi, anekdot kayıtları, gelişim kontrol listeleri, standart testler, portfolyolarla desteklenerek ve çocuğun tanınmasının önemli olduğu görülmüştür. Ayrıca önceki programlarda olduğu gibi, öğretmenin kendi performansını değerlendirmesi ve programın değerlendirilmesi de mevcuttur (MEB, 2006, s. 89-98).

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı

Programın Temel Özellikleri

Ulusal ve uluslararası alan araştırmaları, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulama yapılan bazı pilot illerden gelen geri bildirimler ve Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi çalışmaları kapsamında yapılan mevcut durum analizlerinin incelenmesiyle 2012-2013 yılında program geliştirme çalışması yapılmıştır. Bu süreçte okul öncesi eğitimi veren bütün paydaş kurum ve kuruluşların da katkıları göz önüne alınarak program geliştirme çalışmaları tamamlanmıştır. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 09.09.2013 tarih 132 sayılı kararıyla tüm illerde 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı 2013-2014 eğitim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur.

Şuan uygulanmakta olan 2013 Okul Öncesi Eğitim programı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini, bütün gelişim alanlarının desteklenerek en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve temel eğitime hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Program, çocukların gelişim düzeylerine ve özelliklerini dikkate alarak tüm gelişim alanlarının geliştirilmesini esas alan “gelişimsel” bir programdır. Yaklaşım olarak “sarmal” özelliktedir (MEB, 2013, s.8). Program model olarak “Eklektik” tir. Program hazırlanırken farklı öğrenme kuram ve modellerindeki çocuk merkezli uygulamalardan yararlanılarak son halini almıştır. Waldorf yaklaşımı, Montessori yaklaşımı, High Scope yaklaşımı, Reggio Emilia yaklaşımı ile MEB 2013 okul öncesi eğitim programının benzer noktaları bulunmaktadır. Waldorf yaklaşımı gelişimsel bir yaklaşımdır ve temel hedefi çocuğun gelişimini bir üst seviyeye çıkarmaktır. MEB okul öncesi eğitim programında da gelişim alanlarına göre kazanım ve göstergelere yer verilmiş

olması ve programın temel hedefinin çocuğun gelişimini üst seviyeye çıkarmak olması Waldorf yaklaşımı ile benzer bir yöndür. MEB 2013 okul öncesi eğitim programı gelişimsel bir programdır ve programın temel özelliklerinde de bu durum açıkça ifade edildiği görülmektedir (Toran, 2014, s. 38; MEB, 2013).

Öğretmen, üç farklı yaş grubuna göre düzenlenen gelişim özelliklerinden kendi grubundaki çocuklara uygun gelişim özelliklerini dikkate alması gerekir. İhtiyacı olduğunda gerekçelerin iyi belirlenerek Türk Millî Eğitiminin Amaçları, Okul Öncesi Eğitiminin Amaçları, programın temel felsefesi, amaçları ve özellikleriyle tutarlı olan, diğer kazanımlarla çakışmayan ve çelişmeyen programda bulunmayan kazanım ve/veya göstergeler ekleyerek eğitim planında yer verebilir.

Ayrıca bu programda öğretmenin hazırlayacağı etkinlik havuzuna örnek olması için farklı yaş gruplarındaki çocuklara yönelik etkinliklerin olduğu “Etkinlik Kitabı” hazırlanmış ve programla birlikte uygulanması amacıyla “Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Programı” na yer verilmiştir. Programın temel özelliklerine şu şekilde yer verilmiştir:

- Çocuk merkezlidir.
- Esnektir.
- Temalar/Konular amaç değil araçtır.
- Oyun temellidir.
- Keşfederek öğrenme önceliklidir.
- Öğrenme merkezleri önemlidir.
- Büyük grup, küçük ve bireysel etkinliklere dengeli bir biçimde yer verilmesini gerektirir.
- Yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır.
- Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı olarak kullanılması teşvik edilmelidir.
- Evrensel ve toplumsal değerlere yer verilmiştir.
- Öğretmene özgürlük tanır.
- Değerlendirme süreci çok yönlüdür.
- Aile eğitimi ve katılımı önemlidir.
- Özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermektedir.

- Rehberlik hizmetlerine önem vermektedir (MEB, 2013, s. 14-17).

Okul Öncesi Eğitimin Planlanması ve Uygulanması

Okul Öncesi Eğitimin Ortamı ve Öğrenme Merkezleri

2006 programında "ilgi köşeleri"ne güncellenen 2013 programında öğrenme merkezleri şeklinde yer verilmiştir. 2013 programı "Çocuk merkezli" olma özelliği ile çocuğa öğrenmede kendi yöntemini ve materyallerini seçme fırsatını vermesiyle birlikte program etkin öğrenmeyi destekler niteliktedir. Programda etkinlik ortamının düzenlenmesinde öğrenme merkezlerinin çeşitli yöntemlerle bölünmüş olması ve günlük akışta bireysel-küçük grup, büyük grup çalışmalarının yer alması yönleriyle High Scope Programıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir (Koçer ve Meral, 2014, s. 103).

Oyun zamanında ise büyük ya da küçük grup halinde oynayarak öğrenmek için farklı merkezler eğitim ortamında bulunmaktadır (Diffilly vd., 2001, s.23-24). Bu merkezlerde çocukların keşfetmelerine fırsatlar sağlayacak yaratıcı etkinliklerle problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine destek olunmalıdır. (Darling, 2007a). Öğrenme merkezleri sınıf içinde özelliklerine göre yerleştirilmelidir. Öğretmen, öğrenme merkezlerinde sınıfın fiziksel özelliklerini ve çocuk sayısını dikkate alarak çocukların bireysel gereksinimlerine ve ilgilerine yönelik düzenlemeler yapar. Sınıfta kaç merkez olacağını sınıftaki çocuk sayısı ve sınıfın fiziksel koşulları belirler. Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde çocukların da fikirlerinin alınması, sınıfı benimsemelerine ve aldıkları sorumlulukları yerine getirmelerine destek olacaktır. Çocuklar her bir merkezde bulunan materyaller arasından seçip kullandığı materyaller sayesinde serbestlik, karar alma ve sorumluluk becerilerini pekiştirme fırsatını elde ederler. Etkinliklerin amacına ulaşması ve eğitim ortamında bulunan öğrenme merkezlerinin etkinliğini arttırılabilmesi için bu önerilere dikkat edilebileceği şu şekilde belirtilmektedir:

- Belirli bir öğrenme merkezinde oynayacak çocukların sayısı ile ilgili olarak ortaya çıkabilecek bir anlaşmazlık durumunda öğretmen oyun oynama süresine sınır getirebilir.
- Her bir öğrenme merkezi kurallar, materyallerin kullanımı ve sorumluluklar üzerine sohbet edilerek tanıtılabilir.

- Her merkezde oynayacak çocuk sayısını ise sınıftaki merkezlerin sayısı, merkezlerin büyüklüğü ve materyallerin yeterliliğine göre belirlenmelidir.
- Tüm çocukların merkezlerin hepsini kullanabilmesi için dönüşümlü sistemde veya kendilerinin seçebileceği bir stratejiden faydalanılarak çocuklar merkezler arasında paylaştırılabilir. Dönüşümlü sistemde, çocukların küçük gruplar halinde merkezler arasında sistematik bir biçimde hareket etmesi sağlanabilir. Kendi seçtikleri sistemde ise, çocuklar kendi başlarına yer değiştirebilirler.
- Tüm öğrenme merkezlerinde her çocuğun ilgi ve gelişim düzeyine hitap edecek açık uçlu etkinlikler bulunabilir. Zaman zaman kazanımlara uygun olarak yeni materyaller eklenmesi, bazı materyallerin kaldırılması, bazılarının da tekrar yerine konması şeklinde güncellenmeli ve çocukların materyallere olan ilgileri canlı tutulması sağlanabilir.
- Merkezlerin sınırları alçak raflarla, halı veya şeritlerle belirlenebilir. Ancak bununla birlikte oluşturulan merkezin sınırları, uygun etkileşimlerin bir alandan diğer alana kolaylıkla taşınabilmesi ve çocukların değişken ilgilerinin yanıtlayabilmesi için de esnek olmalıdır.
- Materyaller çocukların ulaşabileceği alçak raflar üzerinde biçiminde düzenlenebilir ve böylece merkezlerdeki materyallere her zaman çocuklar kolaylıkla erişilebilir.
- Kolaylıkla toparlanabilmesi için, küçük parçaları etiketli kutulara yerleştirilebilir.
- Her merkezde, öğrenilen becerileri gösterebilecek bir göstergelerden faydalanılabilir.
- Etkinlik tamamlandığında, çocukların materyalleri doğru yerlerine kaldırabilmesi için raflar üzerine resimler, kelimeler veya nesne krokileri yerleştirilebilir (Barresi, 2013, s. 8; MEB, 2013, s. 37).

Blok merkezi kitap merkezi, müzik merkezi, sanat merkezi fen merkezi ve dramatik oyun merkezi okul öncesi eğitimi kurumlarında bulunması önerilen merkezlerdir. Programda bu merkezlere ayrı ayrı yer verilerek açıklamalarda bulunulmuş ve merkezlerde olması önerilen materyaller belirtilmiştir. İdeal bir okul öncesi eğitimi sınıfında öğrenme merkezlerinin yerleşimi ile ilgili öğretmenlere yol gösterici nitelikte bir krokiye de yer verilmiştir (Kandır vd., 2011, s.41; MEB, 2013, s. 39-42).

Blok merkezi, çocukların yaşadıkları çevrede bulunan farklı boyut, şekil ve renkteki nesneler ve aralarında ki ilişkileri fark ederek ve farklı figürler kullanarak yapı-inşa oyunları aracılığıyla

yaratıcılıklarını kullanmasına fırsat sağlayan merkezdir. Bu merkezin etkin kullanılabilmesi için eğitim süreci boyunca farklı materyaller eklenip çıkarılarak kullanılan materyallerin (şekil, hayvan, araç, işaret) dönüşümlü olarak kullanılmalı ve güncellenmelidir. Eğitim ortamında çocukların yeni bir şeyler ortaya çıkarmasını engellemek için merkezde kullanılan materyallerin çok fazla uyarıcı olmayan ve günlük hayatta çevresinde sık rastladığı malzemeler olmasına dikkat edilmelidir (Knopf ve Welsh, 2010, s. 12).

Blok merkezi için geniş bir alana ihtiyaç bulunmaktadır. Çocukların oldukça hareketli olduğu ve çok ses çıkardıkları göz önünde bulundurularak sessiz olunması gereken merkezlerden uzak bir yerde olmalıdır. Materyaller çocukların her zaman ulaşabileceği biçimde raflarda bulunması ve toplanma sürecinde de düzenli bir biçimde yerleştirebilmeleri için rafların blok resimleriyle etiketlenmiş olmaları önerilmektedir. Ayrıca rafların isimlendirilmesi ve şekillerle sınıflandırılması da çocukların okuma yazma becerilerini destekleyecektir. (Darling, 2007b ; Decker ve Decker, 2007, s.58; MEB, 2013, s. 39).

Kitap merkezi, çocukların okuma-yazma etkinliklerine ve kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmesini, dil ve iletişim becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Her çocuğa en az bir tane kitap düşecek şekilde resimli kitaplar bulundurularak kitapların uzun ömürlü olması için uygun şekilde ve bakımları yapılarak muhafaza edilmesi ve kitaplık oluşturulması uzun bir süreç olduğundan bu konuda ailelerden ve yapılacak planlamalarla kütüphanelerden kitap desteği sağlanması ile kitap merkezinin daha etkili kullanılabileceği ifade edilmektedir (Darling, 2007a; Knopf ve Welsh, 2010, s.18; MEB, 2013, s. 40).

Müzik Merkezi, çocukların müzik ile ilgili bilgi ve becerilerinin desteklenerek deneyim kazandıkları etkinliklerin yapıldığı bir öğrenme merkezidir. Çocukların farklı müzik aletleri, farklı kültürlere ait müzik materyallerini görerek farklı kültürleri tanıması sağlanmaktadır. Çocukların bu merkezde yaptıkları çalışmaları kayıt cihazı kullanarak kayıt edilip gelişim dosyasında eklenebilir. Kullanılan kayıt cihazlarının çocukların gelişimlerine uygunluğuna dikkat edilmesi gerekmektedir. Müzik merkezinde sadece müzik aletleri dışında farklı türdeki çalgıların, önemli müzik insanların poster veya fotoğraflarına yer verilmesi bu merkezin niteliğini arttırmada olumlu etki yapacak ve çocukların etkin olarak bu merkezden aydalanmalarını sağlayacaktır (Melendez vd., 2000, s.210).

Sanat Merkezi, çocukların geçmiş deneyimleri ve öğrendiklerinin temelinde ürettikleri yeni fikirler ve özgün ürünler ortaya koymalarına imkan sağlamayı amaçlayan, farklı malzemeler kullanarak keşfedeceği ve çeşitli deneyimleme fırsatları oluşturan, bir merkezdir. Bu merkezde çocukların estetik algıları ve manipülatif becerileri gelişmektedir (Öztürk Yılmaztekin, 2014, s. 243).

Sanat merkezinin etkin uygulanması için öğretmene düşen görevler vardır. Bunlar; uygun ortamın hazırlanarak çeşitli materyal ve gereçleri tedarik edilmesi, çocuğa kendi sanatsal deneyimlerini oluşturmaları için fırsatlar sunması ve çocukların ürünlerini gözlemlerken, ürünlerinin değerli olduğunu hissetmesi ve çocuklara cesaret vermesi sayılabilir (Jackman, 2005, s. 294).

Fen Merkezi, çocuklarda dünyaya karşı içten gelen merak duygusu ve öğrenme arzusunu uyarak ve çocukların yaşadıkları dünya hakkında yeni şeyler öğrenmelerini desteklemeyi amaçlamaktadır.

Dramatik oyun merkezinde, çocukların dramatik/sembolik oyun sırasında gerçek yaşama dair tecrübelerini ve sembolik düşünme becerilerini geliştirme fırsatını sağlayan merkezdir. Çocukların oyunları rahat bir şekilde oynayarak farklı roller almasına, yeni keşiflerde bulunmasına, günlük yaşamdan olayları ve kişileri doğaçlama olarak canlandırmasına fırsat verecek materyaller bu merkezde kullanılmalıdır (Knopf ve Welsh, 2010, s. 9).

Okul Öncesi Eğitim Programında Etkinlikler

Programda yer verilen etkinlikler Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri şeklindedir. Öğretmen veya çocuklar tarafından yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış/yapılandırılmamış etkinlikler sınıf içinde de olduğu gibi mümkün oldukça açık havada da gerçekleştirilebilir.

Bütünleştirilmiş etkinlik, birden fazla etkinliğin uygun geçişlerle bir araya getirilmesinden oluşmaktadır. Öğretmen uygulama sürecinde etkinlikleri tek tek planlayıp uygulayabileceği gibi birden fazla etkinliği de bir araya getirilmesiyle bütünleştirilmiş etkinlikler de hazırlayabilir. Etkinlikler bireysel, küçük grup veya büyük grup şeklinde düzenlenerek öğretmen rehberliğinde uygulamaya geçirilebilir. Çocukların bireysel ilgi, gereksinim ve yetenekleri ile gelişim

özelliklerini dikkate alarak onların potansiyel gelişimlerini desteklemek amacıyla planlanan bireysel etkinliklerde çocuğun kendi başına yaparak yaşayarak öğrenmesi beklenir. Küçük grup etkinliği ise çocukların yaş, gelişim özelliği, ilgi ve yeteneklerine uygun şekilde gruplara ayrılarak farklı çalışmalar sergiledikleri etkinliklerdir. Bu etkinliklerde öğretmenin aynı kazanım ve göstergelere uygun olacak farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı ayrı ayrı etkinlikler planlanması gerekmektedir. Tüm çocukların aynı etkinliği küçük gruplar hâlinde yaptığı etkinlikler de büyük grup etkinliği olarak tanımlanmaktadır. Bu etkinliklerde öğretmenin aynı kazanımlara ulaşmayı amaçlayan, aynı yöntem, teknik ve materyaller kullanılarak sınıftaki tüm çocuklarla birlikte yapılmasını planladığı etkinlik çeşididir (MEB, 2013, s. 42-43)

Aşağıda okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlikler tek tek ele alınarak açıklanmıştır:

Matematik Etkinliği

Okul öncesi dönemde matematik etkinlikleri, çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlanmalıdır. Böylece çocukların matematik kavramlarını anlamayı ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi geliştirmelerini sağlayacaktır. Öğretmenlerin etkinliklerini planlarken çocukların başarabilecekleri, keşfedebilecekleri, deneme yanılma yoluyla öğrenebilecekleri etkinliklere yer vermeleri gerekmektedir (Akman, 2002, s. 247).

Drama Etkinliği

Drama, çocukların bir grup içerisinde durum veya olayları kendi yaşantılarından yola çıkarak materyaller yardımıyla ve dramatik formlar yoluyla canlandırma biçimleridir. Okul öncesinde drama; çocuğun, bütün gelişimlerini destekleyerek yaparak yaşayarak öğrenmesini amaçlayan planlanmış amaçlar çerçevesinde olayları sözel veya sözel olmayan iletişim yöntemleriyle ifade etmeye dayalı, içinde canlandırmaların olduğu bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013, s. 44).

Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği

Programda yer verilen okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, okuma yazma çalışması değildir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilkokula gitmeden önce çocuklara okuma yazma

yeterliklerinin desteklenmesi yönünde fırsatlar verme niteliği taşıyan çalışmalar olarak adlandırılmaktadır. (Aral vd., 2002, s. 137; Çelenk, 2003, s. 79). Çocukların problem çözme, akıl yürütme, el-göz koordinasyonu ve kalem tutmaya yönelik gelişimlerinin desteklenmesi, eşleştirme, ilişki kurma, sıralama, grupta, dikkatlerini toplayabilme çalışmaları okuma yazmaya hazırlık etkinliğinin kapsamında yer almaktadır (Kandır vd., 2010, s. 72-73).

Sanat Etkinliği

Çocukların kendilerini özgün yollarla ifade ederek iletişim becerilerini geliştirdiği, yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanarak problem çözme, eleştirel ve çözüm odaklı düşünebilmesine katkı sağlayan etkinliklerdir. Bunların yanında aynı zamanda kendi kültürünü ve diğer kültürleri tanımasıyla farklılıklara saygı duymasını da sağlamaktadır. Etkinlik sırasında öğretmenin çocuklara müdahale etmemesi ve çocukların yaratıcılıklarını engelleyecek tutumda bulunmaması; çocukları sanat etkinliklerine motive edecek fiziksel ortamı, çocuklara kazandırmak istediği becerilerle ilgili gerekli materyali ve öğrenme yaşantılarını iyi planlaması etkinliğin niteliğini olumlu yönde etkileyecektir.(Aral vd., 2011, s. 100-101; MEB, 2013, s. 45).

Türkçe Etkinliği

Türkçe etkinliklerinin çocukların Türkçe'yi düzgün kullanmasını, sesleri çıkarabilmesini, dinleme becerilerini kazanmasını, duygu ve düşüncelerini sözel ve sözel olmayan yollarla ifade etmesini, ses tonunu ayarlamasını ve sözcükleri doğru üretmesini sağlamak amacıyla planlanan etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013, s. 46). Öğretmenlerin bu etkinlik çerçevesinde çocuklara kendilerini ifade edebilecekleri, dili kullanabilecekleri ortamlar oluşturularak rehber olması oldukça önem taşımaktadır (Yazıcı, 2004, s. 23).

Oyun Etkinliği

Çocuklar öğrenme deneyimlerini oyunları aracılığı ile geliştirip ve zenginleştirdiklerinden farklı türlerde, farklı kazanımlara hizmet edecek çeşitli oyun oynama fırsatları sunmak amacıyla planlanan ve uygulanan etkinliklerdir. Çocuklar oyun sayesinde tüm gelişim alanlarında deneyim kazanmalarının yanında fiziksel ve duygusal olarak da rahatlamış olurlar. Çocukların yeni keşiflerde bulunarak meraklarını giderecek araştırma ve gözlem yapma olanağı buldukları

düşünce ve duygularını ifade ettikleri, günlük yaşam deneyimlerinin provasını yaptıkları, gerçek yaşam becerilerinin temellerinin atıldığını, çocuğun kendisini ve çevresini tanıma fırsatı bulduğu ve duygusal güvenlik alanı yarattığı bir süreçtir.

Oyun ile eğitim etkili, kalıcı ve anlamlı bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Çocukların oyun oynama ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çeşitli kazanımlara ulaşılabilen farklı oyun oynama fırsatlarının olması gerekmektedir. Programda yer verilen oyun türleri ise aşağıdaki gibidir:

- *Yapılandırılmamış oyun/serbest oyun:* Oyunlar sırasında çocuklar sadece kişisel ilgi ve tercihleri doğrultusunda bireysel, eşli, küçük veya büyük grup hâlinde oynadıkları oyun çeşitlidir. Nerede, kiminle, ne ile ve nasıl oynayacaklarına çocuklar kendileri karar verirler. Bütün günlük okul programlarında sabah okula gelişte ve akşamüstü okuldan ayrılmadan önce yapılandırılmamış oyun ortamlarında serbest oyun oynanması mutlaka gereklidir.
- *Yarı yapılandırılmış oyun etkinlikleri:* Yaratıcı oyun etkinliklerinden oluşan çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemek amacıyla öğretmen veya çocuk tarafından başlatılan, çocukların aktif katılımı ile sürdürülen, çocuk merkezli, açık uçlu bir süreç olarak işleyen oyun çeşitidir. Oyun eğitim sürecinin bir parçası olarak kabul edildiğinden günlük eğitim akışı içinde mutlaka yer verilmesi gereklidir.
- *Yapılandırılmış oyun etkinlikleri:* Çocukların gelişimsel ilerlemelerini desteklemek amacıyla kurallarının başkası tarafından belirlendiği, çocukların oyun etkinliklerine küçük ve/veya büyük gruplarda katılımını gerektiren oyun çeşitidir. Geleneksel çocuk oyunları da bu yapılandırılmış oyun olarak kabul edilmektedir.

Bu oyun türlerinden hepsine eğitim süreci boyunca eğitim programında dengeli olacak şekilde yer verilmesi çocukların gelişimlerini en üst seviyeye yükseltmek noktasında etkili bir uygulama olacaktır. (Aksoy ve Çiftçi, 2014, s. 11; MEB, 2013, s. 47).

Müzik Etkinliği

Ses ve müzik dinleme ve ayırt etme çalışmaları, ritim çalışmaları, nefes ve ses çalışmaları, şarkı söyleme, çalgı çalma, yaratıcı hareket ve dans, müzik eşliğinde hareket, müzikli öykü oluşturma gibi etkinliklerden oluşan çocukların hem bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimlerini

destekleyen hem de müziksel gelişim sürecini olumlu yönde etkileyen çalışmaların yer aldığı etkinliklerdir. Öğretmenlerin etkinlik sürecinde çocuklarla birlikte katılması ve bu paylaşımdan zevk aldığını çocuklara hissettirmesi gerekmektedir. Müziğin sadece müzik etkinliklerinde değil, gün içerisinde diğer tüm etkinliklerde de yer alması önemli olduğu belirtilmektedir. Ayrıca bu etkinlikler, bireysel olarak ve toplulukta müzik yapma, başkalarını dinleme, iş birliği yapma gibi sorumluluklar kazandırmaktadır (MEB, 2013, s. 48; Ömeroğlu vd., 2006, s. 44-45).

Fen Etkinliği

Çocuklara yaşam gerçeklerini tanıtan çocuklarda çevre farkındalığı oluşturan, onları Çocukları dikkat etmeye, soru sormaya, merak etmeye, gözlemlemeye, araştırmaya, incelemeye ve keşfetmeye yönelten çalışmaların yer aldığı etkinliklerdir (MEB, 2013, s. 48). Öğretmenin ilk olarak çocuklara kazandırmak istediği bilimsel süreç becerilerine kendisinin sahip olması, daha sonra da eğitim ortamını işlevsel materyallerle zenginleştirerek çocukların materyallerle etkileşim halinde olacağı etkinlikler planlaması gerekmektedir. Uygulama sırasında ise çocukların gelişim özelliklerini ve ön bilgilerini dikkate alarak, uygun yöntem, teknik ve stratejilerle (deney, inceleme gezisi, analogi, kavram haritaları, proje, drama vb.) çocukların eğitim sürecine katılımını sağlayarak uygulamaya rehberlik etmesi önem taşımaktadır (Kandır vd., 2012, s. 7-16).

Hareket Etkinliği

Çocukların temel hareket becerilerini geliştirerek çocuğun fiziksel, motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, gelişimine ve öz bakım becerilerine katkıda bulunmak amacıyla gerçekleştirilen etkinlikler olarak adlandırılmaktadır. Etkinliğin uygulanması sırasında fiziksel ve sosyal çevre düzenlemesine, çocukların yaşlarına uygun ve temel hareket becerilerini kazandırmada etkili olacak materyaller seçilmesine özen gösterilmesi gerekmektedir. Ayrıca yürüme, koşma, tırmanma, yakalama, çekme, itme, yuvarlanma, dengede durma gibi büyük kas becerilerine, yerden bir şey toplama, yuvarlama, kesme, katlama gibi küçük kas becerilerine ve el göz koordinasyonunu desteklemeye yönelik etkinliklere yer verilmesi oldukça önem taşımaktadır (Aral ve Can Yaşar, 2015, s.102-103).

Alan Gezisi

Alan gezileri araştırma, problem çözme ve olayı yerinde gözlemleme yolu ile bilgiye direk ulaşılma ihtiyacını karşılar. (Uyanık Balat, 2016, s. 256). Çocukların doğrudan ve anlamlı öğrenme gereksinimlerini karşılama amacıyla yaşadıkları çevreyi tanımlarına, bir yandan da eğitim programına alınan kazanımlara ulaşmalarına ve kavramları öğrenmelerine ortam hazırlayan planlanmış gezilerden oluşan etkinliklerdir.

Çocukların ilgisini çekecek, yöresel, kültürel, mesleki ve güncel önem taşıyan her mekân çocuk için doğal öğrenme alanı göz önünde bulundurularak bulunulan yöredeki tarihî bir yer, müze, bir ressamın sanat atölyesi, matbaa, tarla, bahçe, park ve herhangi bir materyalin, araç veya gerecin üretim atölyesi gibi mekânlara alan gezileri düzenlenebileceği belirtilmektedir (MEB, 2013, s.49-50).

Aylık Eğitim Programı

Okul öncesi eğitim programında bir yılın planlanması ve aylara göre tekrar değişiklik yapılmasında zorluklar yaşandığı göz önüne alınarak 2006 programındaki “yıllık plan” yerine 2013 programında yer verilen “aylık plan” hazırlanmasına karar verilmiş, böylece aylara göre değişiklik yapılması kolaylaştırıcı bir uygulama olarak sunulmuştur. Böylece öğretmenlerin bütün yılı önceden planlamak yerine, bir önceki ayın planlarından ve değerlendirmelerinden yararlanarak bir sonraki ayın planlarını hazırlayabilmektedirler (Temel, 2015, s. 15). Aylık planda kazanım ve göstergeler, kavramlar, alan gezileri, özel gün ve haftalar, aile katılımı ve değerlendirme yer almaktadır.

Öğretmenin o ay için alması gereken kazanımları, ilgili göstergeleri ve kavramları belirleyebilmesi için, çocukları düzenli olarak gözlemleyerek, gözlemlediği gelişim özelliklerini “Gelişim Gözlem Formu” na kaydetmesi gereklidir. Elde ettiği bilgileri bağlamında çocukların desteklenmesi gereken gelişim özelliklerini dikkate almalıdır. Öğretmenler her aylık planında ele aldığı kavramları “Kavramlara Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesi” ne; kazanım ve göstergeleri ise “Kazanım ve Göstergelere Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesi” ne kaydetmelidir. Öğretmenin o ay etkinliklerinde yer verdiği kavram, kazanım ve göstergeleri kayıt altına alması çocuğun sadece bazı gelişim alanlarında desteklenmesi yerine çocuğa çok yönlü gelişme imkanı oluşturacaktır. Ayrıca o ayda yer alan

özel gün ve haftalara, alan gezileri ve gerçekleşmesi planlanan aile katılımı etkinliklerine, aylık planının ilgili bölümlerinde yer verir. Aylık planların değerlendirme bölümünde öğretmen; o ay boyunca günlük eğitim akışlarının genel değerlendirme bölümlerine ve çocuk gelişim gözlem formlarına kaydedilen bilgiler ışığında aylık planın değerlendirme bölümüne çocukların, programın ve kendisinin değerlendirme sonuçlarını belirtir. Bu sonuçlarla birlikte kazanımların gerçekleştirilme durumunun ve uygulamalar esnasında karşılaşılan sorunların belirtilmesi sonraki aylara, aylık planların değerlendirmelerinin bütünü de bir sonraki yıl hazırlanacak eğitim planlarına yol gösterici olacaktır (MEB, 2013, s. 50-51).

Programda (MEB, 2013) değerlendirme ile ilgili aşağıdaki ifadeler yer verilmiştir:

Okulun açıldığı ayda çocukların evlerine yapılacak ziyaretler, grup ve bireysel veli toplantıları ve bunlarla ilgili takvim belirlenmeli, ebeveynlerin “Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu” ve “Aile Katılım Formu” nu doldurmaları sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra “Okul Tanıtım ve Aileyi Tanıma Dosyasında Bulunan Formlar” da doldurulmalıdır. Eğitim süreci boyunca çocukların gözlem bilgileri, “Gelişim Gözlem Formu” na kaydedilmelidir. Her çocuk için onların gelişim gözlem sonuçlarını içeren “Gelişim Raporu” dönem sonlarında olmak üzere yılda iki kez hazırlanmalıdır. MEB bilgisayar sistemine de kaydedilecek olan bu raporlar, gelişim gözlem formuna kaydedilen bilgilerden yararlanılarak oluşturulmalıdır. Çocukların genel gelişimsel ilerlemelerini ve desteklenmesi gereken durumlarını ortaya koyan bu rapor, ailelerin çocuklarını tanımaları, gelişimlerini takip etmeleri ve desteklemelerine yönelik önerileri de içermelidir. Öğretmen, eğitim-öğretim yılı sonunda ailelerle paylaşılacak olan Gelişim Dosyası’nda (Portfolyo) yer alacak çalışmaları her ay çocuklarla birlikte seçmeli ve biriktirmelidir.

Günlük Eğitim Akışı

Güncellenen 2013 okul öncesi eğitim programı ile birlikte günlük plan yerine “günlük eğitim akışı” uygulamaya konulmuştur. Günlük eğitim akışı, öğretmenin bir gün içerisinde yapacağı etkinliklerin başlıkların yer aldığı kısa ve çerçeve niteliğinde plan olarak tanımlanmıştır. Bu plan vasıtasıyla öğretmenin bir gün içerisindeki uygulamalarını bütünsel olarak görme fırsatı sağlanmış olur. Günlük eğitim akışında, güne başlama zamanı, oyun zamanı, etkinlik zamanı ve günü değerlendirme zamanı ile beslenme ve dinlenme gibi rutin etkinlikler yer alır (MEB, 2013, s. 51; Temel, 2015, s. 16).

Öğretmenlerin sınıfında bulunan çocukların gelişim özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak programda yer alan farklı kazanım, gösterge ve kavramları kullanarak hazırlayacakları

çeşitli etkinliklere örnek niteliğinde bir “Etkinlik Kitabı” hazırlanarak programla birlikte sunulmuştur. Günlük eğitim akışında yer alan rutinler aşağıda açıklanmıştır:

Güne Başlama Zamanı

Grup iletişimi aracı olarak çember biçiminde oturmak hem geleneksel hem de modern kültürde bulunan bir süreçtir. Genellikle bu oturma biçimi hiyerarşik bir durumdan kaçınmak, ortamı resmiyetten uzak kılmak ve herkesin birbirini görüp duyabileceği bir düzenleme olarak tercih edilmektedir. Ancak ayırt edici süreçlerle ilişkilendirildiğinde belirli bir oturma biçiminden daha ileri giden ve katılanlar için amaç doğrultusunda kazanımları bulunmaktadır. Bu oturma düzeni eğitimi bir parçası olarak okullarda “çember zamanı” olarak tanımlanmakta ve uygulanmaktadır (Lang, 1998, s. 3).

Çocukların ve öğretmenin çember biçiminde bir arada oturduğu, fikirlerini paylaştıkları, müfredata uygun olarak sosyal ve duygusal gelişimi sağlayan etkinlikler ve oyunlara yer verilen sınıf etkinlik sürecidir (Lown, 2002, s. 93). Yapılan araştırmalarda çember zamanının yurt dışında da son yıllarda kullanımı artan bir teknik olduğu ifade edilmektedir.

Çember zamanının, çocuklara sayısız öğrenme imkanları sağlayan ve geçişleri kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (Dodge ve Colker, 1992). Öğretmenler çember zamanı süresince, gruba liderlik ederek genellikle bazı sayılar, harfler, mevsimler ve şekiller gibi akademik derslerin yanı sıra çocuklara yardımcı olacak dinleme, sıra bekleme ve olumlu iletişim kurma vecerilerini de kazanmalarına da fırsat vermektedir (Gould ve Sullivan, 1999). Kendileri hakkında olumlu görüş sahibi olan çocukların, özgüveni düşük çocuklardan hem sosyal hem de akademik anlamda daha başarılı olmaktadır. Benlik saygısı, çocukların öz disiplinli ve kendi kendini motive eden bir birey olabilmesi benlik saygısının olmasını gerektirmektedir. Çember zamanı süreci de, çocukların kendileri hakkında daha fazla şey öğrenmesini ve özgüven kazanmasını sağlarken aynı zamanda bencillikten uzaklaşmalarını da sağlamaktadır. Dolayısıyla da başkalarının düşüncelerini tanıma yeteneği kazanabilmektedirler. Bu nedenle çember zamanı tüm çocuklara kendilerini benzersiz hissetmelerini, kabul edilebilir olduklarını ve değer verildiklerini göstermek için planlı olarak uygulanmalıdır (Bliss ve Tetley, 2006, s. 14)

Çember zamanının geliştirmeyi amaçladığı değerler ve tutumlar, artık 'sağlıklı bir okul' yaratmanın merkezi olarak görölmektedir. “Sağlıklı bir okul” olmak için okulların, bu kilit alanlarda standartların karşılındığına dair kanıt sağlaması gerekmektedir. Ulusal Çocuk Bürosu (1993), çocukların duygusal ve sosyal olarak gelişmelerinin, davranışlarını olumlu yönde yönlendirme ve duygularını kullanabilmeleri ile olacağını ifade etmektedir. Goleman'ın (2005) sosyal ve duygusal gelişim noktasında çalışmaları da göz önüne alındığında çember zamanının empati, farkındalık ve kendiliğinden motivasyonlu sosyal becerileri geliştirme faaliyetlerinde bir araç olarak kullanılabileceği belirtilmektedir. Çember zamanı özellikle eğitim sürecinin bir parçası olarak uygulandığında bu amaçlara ulaşmada hayati bir rol oynayabileceğini düşünölmektedir. Bu uygulama çocukların kendi davranışlarını ve durumlara verilen yanıtları düşünmelerine yardımcı olduğu için çemberdekilerin fikirlerini dinleme ve kabul etme noktasında gelişim göstermektedirler. Öğretmenler de çocuklara yeni bakış açıları kazandırmış olmaktadır (Bliss, Robinson ve Maines, 1995, s. 10).

Çember zamanında bazı kuralların bulunması gerekmektedir. Ancak kuralların anlık olarak da değişmesine müsaade edilebileceği ve ihtiyaç duyulduğunda hatırlatılabiceği ifade edilmiştir. Çeber zamanında şu kurallara uyulması gerektiği belirtilmektedir:

- İsteyen herkese sıra gelmesi,
- Sırası gelen herkesin fikrini ifade edebilmesi,
- Bir başkası konuşurken dinlenmesi,
- Konuşan kişiye müdahale edilmemesi,
- Konuşmak istenmediği zaman geçilmesi,
- Tüm katılımcılar arasında göz teması bulunması.

Bu kurallara uyulduğu takdirde paylaşım ve iletişim becerileri gelişirken çocuklar da fikirleri hakkında geri dönüt almış olmaktadır(Bliss ve Tetley, 2006 s. 4; Timmerman ve Ballard, 1975, s. 15).

Çember zamanında planlı ya da planlanmamış sohbetlerin yanı sıra oyunlara da yer verilmektedir. Bu oyunların çocuklar arasında olumlu bir grup hissini teşvik eden, benlik saygısının gelişimine katkı sağlayan, güne hazırlayan ve öğreme sürecine yardımcı olan oyunlar olduğu belirtilmektedir (Bliss ve Tetley, 2006, s. 15-29).

Çember zamanı farklı isimlendirmeler ile birçok okul öncesi eğitim yaklaşımında yer almaktadır:

Head Start yaklaşımında okul öncesi eğitimde gün genellikle iki faaliyet türünden oluşmaktadır: öğretmenin yönlendirdiği yapılandırılmış faaliyetler (örneğin, küçük grup etkinliği), çocuklara yönelik, serbest oyun gibi yapılandırılmamış faaliyetler. Öğretmen tarafından yapılandırılmış bir faaliyet olan çember zamanı okul öncesi sınıflarının çoğunda her gün genellikle 15-20 dakika süre ile ve yoklama almak, kitap okumak, şarkı söylemek gibi çeşitli etkinlikler içeriğinde uygulanmaktadır (Reich, 1994, s. 53).

Waldorf yaklaşımında ise “çember saati” olarak ifade edilen süreç çocukların bir araya geldikleri toplanma zamanı olarak ifade edilmektedir. Bu zamanda çocukların konsantrasyonları yoğunlaşmakta ve dil becerileri ile motor becerilerini geliştirmektedir. Bu zaman diliminde çocuklar sözlü hikaye anlatımı, drama, parmak oyunları, şarkılar ve bu şarkılar eşliğinde dans etmektedirler. Bu süreç içerisinde çocuklar dinleme ve anlaşılır biçimde telaffuz becerilerini de üst düzeylere çıkarmaktadırlar (Toran, 2015, s.28).

Montessori yaklaşımında çember zamanı barış törenini, zarafet ve nezaket derslerini, hikayeler, şarkılar, oyunlar ya da sınıfta yeni bir şeyler üzerine dersleri içerebilmektedir. Çocuklar yemek için masanın hazırlanmasına, hayvanların beslenmesine, çiçeklerin sulanmasına ya da diğer işlere yardım edebilmektedirler (Morrison’ dan akt. Ulutaş ve Tutkun, 2015, s. 51).

High Scope yaklaşımında ise “Karşılama Zamanı” bulunmaktadır. Bu zaman diliminde çocukların okula geldiklerinde onları ve ailelerini sakin ve rahatlatıcı bir ortamda karşılanmakta ve onları karşılamaya yönelik yapılan özel düzenlemeler ile evden okula geçişlerinin kolaylaşması sağlanmaktadır (Holt, 2007, s.33). Karşılama zamanı aynı zamanda çocuklar ve yetişkinlerin bir araya gelerek, yetişkin tarafından gün içinde gerçekleşecek durumları hatırlatmak amacıyla hazırlanan mesaj panosunu inceledikleri bir zaman dilimi olarak ifade edilmektedir (Rush, 2011, s. 2).

MEB okul öncesi eğitim programının 2013 yılında güncellenmesi ile birlikte diğer program yaklaşımlarında bulunan çember zamanı doğrultusunda “güne başlama zamanı” programda yer almıştır. Okul öncesi eğitimi kurumlarında günün başlangıcında yer verilmesi gereken bir zaman aralığı olarak yer alan güne başlama zamanı çocukların birbirlerine ve gün içinde yapılacak diğer etkinliklere uyum sağlamalarına yardımcı olan, bununla birlikte çocukların

birbirleriyle ve öğretmenleriyle yüz yüze etkileşimi sağlanırken özellikle grup içinde utangaç olan veya kendini ifade etmekte zorlanan, kendini iyi hissetmeyen çocukların yararlanabileceği etkili bir süreç olarak ifade edilmektedir. Programda (MEB, 2013, s. 52) de güne başlama zamanında yapılması gerekenler şöyle ifade edilmiştir:

Öğretmen ve çocuklar, sınıfın veya bahçenin uygun bir yerinde çember şeklinde otururlar. Bu süreç öğretmen ve çocukların birbirleriyle selamlaşmasıyla başlar. Sınıfa sonradan gelen çocuklar sürece dâhil edilir. Bu süreçte öğretmen ve çocuklar o gün okula gelmeyenleri de belirlemiş olurlar. Öğretmen o günkü hava durumu, haftanın hangi günü olduğu, okula gelene kadar neler yapıldığı gibi konularda sorular sorarak çocukları sohbet etmeye yönlendirir. Çocukların o günkü duygu durumları ile ilgili sohbet edilebilir, vücudun sağlıklı gelişimini destekleyecek egzersizler yapılabilir. Şarkı söyleme, öykü anlatma, parmak oyunları gibi etkinlikler yapılabilir. Bunun yanı sıra çocukların o günlerde yaşadıklarında olan değişiklikler de ele alınabilir (doğum günü, bir kardeşin doğması, büyükanne-büyükbaba yanında kalma, eve misafir gelmesi, aile bireylerinden birinin hastalanması, yerel veya toplumsal olaylar gibi). Çocuklar güne başlama süreci konusunda deneyim kazandıkça onları konuşma konusu belirlemeleri için cesaretlendirmeye özen gösterilmelidir.

Oyun Zamanı

Güne başlama zamanının bitiminde öğretmenin çocuklara öğrenme merkezlerini tanıtmaları ve ardından hangi merkezde oynamak istediklerini sorması ile çocukların kendi seçtikleri merkezlerde serbest oynamalarını içeren bölümdür.

Çocukların oynamak istedikleri merkezi yalnızca kendilerinin seçiyor oluşu çocukların günlerini planlamayı öğrenmeye başladıklarını göstermektedir. Bir merkezde nitelikli bir şekilde oynanabilmesi için öğretmenin merkezlerdeki çocuk sayısını gösteren, çocukların kendi kendilerine merkezleri seçmelerine yardımcı olan çeşitli yöntem ve teknikler geliştirip kullanması ve merkezlerde uyulması gereken kuralları sık sık hatırlatması gerekmektedir. Bu yöntem ve tekniklerin sınıf yönetimine de faydası bulunacak ve böylece programın nitelikli bir şekilde uygulanması da sağlanmış olacağı belirtilmektedir. Ardından oyun zamanına geçilmesi zorunlu bir uygulama olmadığı; bahçede, açık havada oyun oynanabileceği, o gün yapılacak eğitimle ilgili olarak alan gezisine çıkılabileceği veya sabah yürüyüşü yapılabileceği ifade edilmektedir (MEB, 2013, s. 52.)

Etkinlik Zamanı

Günlük eğitim akışının bu bölümünde ise öğretmenin çocukların da önerilerini dikkate alarak önceden planladığı ve etkinlik isimlerini “Günlük Eğitim Akışı”na kaydettiği

etkinlik/etkinlikler bulunur. Etkinliklerin uygulanması ise bütünleştirilmiş etkinlikler, bütünleştirilmiş ve tek bir etkinliğin birlikte uygulanması şeklinde veya tek tek etkinliklerin art arda uygulanması şeklinde düzenlenebilir (MEB, 2013, s. 52-53)

Günü Değerlendirme Zamanı

Eğitim programında yer alan hedefler doğrultusunda planlanan ve uygulanan etkinliklerin çocukların davranışları üzerindeki etkisini ölçmeyi yorumlamayı sağlayan süreçler değerlendirme olarak adlandırılmaktadır. Okul öncesi eğitim programında ana öğelerden birisi olan değerlendirme programın kalitesini de ortaya çıkarmada oldukça önem taşımaktadır. Değerlendirme sonuçları, hem programın daha iyi duruma getirilmesini sağlamak hem de eğitimin etkisi hakkında bilgi vermektedir. Bu bağlamda çocukların gelişimlerini destekleme noktasında temel aşama olarak kabul edilebilmektedir. Değerlendirmeler programın, çocukların, ailenin ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanmaktadır (Bayrak ve Duruhan, 2013, s. 201; Gordon ve Browne, 2007, s. 53).

Değerlendirmelerin farklı değerlendirme yöntem ve araçları kullanılarak düzenli olarak yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim programına 2013 yılında eklenen “Günü Değerlendirme Zamanı” oldukça önem taşımaktadır. Değerlendirme sonucunda çocuğun gelişimsel durumu ile ilgili olarak hangi gelişim alanında neyi yapıp neyi yapamadığı, yapabildiklerini ne ölçüde yaptığı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle öğretmen, gün tamamlandığında o günkü günü değerlendirme zamanında yapılan çalışmaları ve etkinliklerin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçları göz önünde bulundurarak çocukların, programın ve kendisinin değerlendirmesini günlük eğitim akışının genel değerlendirme bölümüne yazması gerektiği ifade edilmektedir. Değerlendirme ve uygulanacak eğitim programı bir arada ele alınması gerektiğinden değerlendirmelerin programların hazırlanmasında eğitimciler için önemli bir yol haritası olduğu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte günü değerlendirme zamanında elde edilen değerlendirme sonuçlarının da değerlendirmeyi yapan kişi tarafından rapor haline getirilerek aile ile paylaşılması değerlendirme sürecini etkili kıldığı için günü değerlendirme zamanının da bu paylaşımları olumlu yönde desteklediği ve kolaylaştırdığı söylenebilmektedir (Deniz ve Yükselen, 2015, s. 70-75; MEB, 2013, s. 53).

Günü değerlendirme zamanı, çocukların gün içinde yapılacakları planlamaları, planladıklarını uygulamaları ve gün sonunda da yaptıklarını değerlendirmeyi öğrenmeleri önemli bir kazanım olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, günün sonunda yine bütün grubun bir araya toplanarak günün değerlendirilmesi amaçlı çoğunlukla açık uçlu sorular aracılığıyla sohbet edilmesiyle hangi öğrenme merkezlerinde ne tür oyunlar oynadıkları, hangi etkinlikleri yaptıkları, ortam ve materyaller gibi konularda çocuklarla beraber değerlendirildiği süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç içerisinde gün içinde uygulanmış olan tüm etkinliklerin değerlendirmelerinden de faydalanılarak çocukların da o güne ait paylaşmak istedikleri mutlu veya üzücü bir olayın olup olmadığı veya o gün gözlenen olumlu davranışlarla ilgili durumlar paylaşılması da önerilmektedir. Bu değerlendirmeler sırasında ise her çocuk, başkalarının yapabildiği ya da yapamadıklarıyla karşılaştırılmadan kendi gelişim özellikleri kapsamında ele alınması ve gelişimin tüm alanlarının değerlendirmeye dahil edilmesi gerekmektedir. Öğretmenin, her gün, günü değerlendirme zamanında bir sonraki günün eğitim sürecinde çocukların neler yapmak istediklerini onlara sorarak onların planlama sürecine çocukların etkin katılımını sağlaması; ertesi gün yapılabilecek etkinlikler evde yapılacak bir çalışma, okula getirilecek bir materyal veya gidilecek bir gezi vb. konular hakkında konuşularak gereken hatırlatmaları yapması gerektiği de programda belirtilmektedir. Gün sonunda da eve gidiş ile ilgili hazırlıklar bitirilerek ve çocuklarla vedalaşılabilceği ifade edilmektedir (Deniz ve Yükselen, 2015, s. 70; MEB, 2013, s. 53)

Okul Öncesi Eğitimin Değerlendirilmesi

Öğretmen, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını, hazırbulunuşuk düzeylerini, bireysel ve kültürel özelliklerini belirleyebilmek için uygun gelişimsel değerlendirme yöntemlerini kullanarak nitelikli bir eğitim süreci oluşturulabilir. Okul öncesi eğitimde değerlendirme, programın uygulayıcısı olan öğretmenlere, çocukları daha iyi tanıma ve gelişimlerini destekleme konusunda faydalı olmaktadır. Bu bağlamda değerlendirme, ailelerle iletişimin sağlanması, çocukların ihtiyaçlarının belirlenebilmesi ve eğitim programının hazırlanabilmesi için gerekli olarak kabul edilmektedir (Can Gül, 2009, s. 24; Gürkan, 2016, s. 48; Temel, 2015, s. 14).

Bir eğitim sürecinin değerlendirilmesinde aylık plan, günlük eğitim akışında bulunan değerlendirme ve etkinlik planında yer alan açık uçlu sorular ve diğer değerlendirme yöntemleri

ile yapılmaktadır. Çocuğun, programın ve öğretmenin kendini değerlendirmelerinin kendi içinde değerlendirilmesi aynı zamanda birbirlerine de katkı sağlamaktadır kullanılmaktadır. Bu değerlendirmeler, öğretmene, daha sonraki benzer uygulamaların planlanmasında yol gösterir ve diğer planların başarıya ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Eğitim etkinliklerinin, programdaki kazanımlara yönelik hazırlanması, süreçte çocukların kazanımlara ne kadar ulaştığının gözlenmesi açısından öğretmene yol göstermektedir. Bu nedenle eğitim sürecinin temel öğelerinden olan değerlendirme okul öncesi eğitimde önemli bir yere sahiptir.(Jackman, 2005, s. 67; MEB, 2013, s. 54).

2013 okul öncesi eğitim programında; eğitim sürecinin bütünsel olarak ve çok yönlü olarak değerlendirilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir. Bunun için bu programda değerlendirmenin; çocukların değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi olarak üç açıdan ele alınması gerektiği belirtilmiştir.

Çocukların Değerlendirilmesi

Çocukların tüm alanlarda gelişim göstermesi, programın niteliği açısından önem taşımaktadır (Brewer, 2001, s. 138). Okul öncesi dönemdeki çocukların gösterdikleri hızlı gelişimi, kendilerini doğru ifade etmekte zorlanmaları ve bu süreçte tüm gelişim alanlarında elde ettikleri özelliklerini olgunlaşmaya kadar taşıyacak olmalarından dolayı doğru tanınmaları gerekmektedir (Deniz Kan, 2007, s. 170).

Çocuğun gelişiminin izlenmesi amacıyla hazırlanmış olan “Gelişim Gözlem Formu” programda mevcut bulunmaktadır. Bu gözlem formuyla çocukların gelişim özelliklerinin kayıt altına alınması ile birlikte çocuğun neleri yapabildiği ve yapabilme seviyeleri hakkında bilgi sahibi olunabilmektedir. Bu formdan yola çıkılarak dönem sonlarında yılda iki kez verilen “Gelişim Raporları” ve bireysel olarak her bir çocuğun gelişimlerini ve eğitimin değerlendirme sürecini yansıtan “Gelişim Dosyası” (portfolyo) hazırlanmaktadır (Deniz Kan, 2007, s. 177; MEB, 2013, s. 54).

Programın Değerlendirilmesi

Programın değerlendirilmesi, aylık plan ve günlük eğitim akışının değerlendirilmesi olarak incelenen önemli bir aşamadır (Sapsağlam, 2013, s. 70). Programla ilgili yapılan ayın sonunda

aylık planın değerlendirme bölümünün yazılmasında günlük eğitim akışına gün sonunda yazılan değerlendirmelerden faydalanılır.

Etkinliklerin değerlendirilmesinde ise çalışma sayfaları hazırlanabilir, resimler kullanılabilir, poster ve afişler düzenlenebilir, etkinlik esnasında çekilen fotoğraflar çocuklarla tekrar değerlendirilebilir, yapılan faaliyetler hakkında çocukların fikirlerine başvurularak çocukların görüşleri alınabilir. Etkinliğin değerlendirilmesi için etkinlik sürecinde ya da bitiminde aşağıdaki soru türlerinin yönlendirmesiyle tartışmalar yapılabileceği ifade edilmektedir:

Betimleyici sorular: Etkinliğin süreç olarak gözden geçirilmesini sağlayıcı sorulardır.

Duyuşsal sorular: Çocuğun yapılan etkinlikle ilgili duygularını ifade etmesine yönelik sorulan sorulardır.

Kazanımlara yönelik sorular: Gün içinde seçilen kazanım ve göstergelere yönelik oluşturulan sorulardır.

Yaşamla ilişkilendirme soruları: Etkinlikte yaşadıklarıyla kendi yaşantıları arasında ilişki kurabilmeleri için sorulan sorulardır (MEB, 2013, s. 55).

Öğretmenin Kendini Değerlendirmesi

Öğretmenin uygulamalarındaki kendi performansını değerlendirmesidir. Öğretmenlerin çocuklara ve programa ilişkin değerlendirmelerden elde edilen bilgileri, kullandığı yöntemleri, kişisel özelliklerini de gözden geçirerek kendilerini değerlendirmeleri beklenmektedir. (Çelik ve Daşcan, 2014, s. 51; Sapasağlam, 2013, s. 70).

Okul öncesi eğitimi programının uygulanmasında okul öncesi öğretmenlerinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Programın başarılı olması, belirtilen kazanımları çocukların elde etmesi program özellikleri ve çocukların özellikleri kadar önem taşımaktadır. Okul öncesi öğretmenleri meslek hayatları boyunca nitelikli bir öğretmen ve nitelikli bir eğitim vermesi için kendilerini değerlendirmelidir. (MEB, 2006, s. 97). Değerlendirme sonucundan yola çıkarak, yeterlilik düzeylerini belirleyerek, ilgili kaynaklara ulaşmalı ve kendini geliştirmeye çalışmalıdırlar (MEB, 2013, s. 56).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alanyazında yapılan çalışmalara üç alt başlık halinde aşağıdaki şekilde yer verilmiştir:

Okul Öncesi Eğitim Programı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Aydemir (2018), okul öncesi öğretmenlerinin, Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı planlama ve uygulamaya yönelik çalışmalarının incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmasında verileri toplamak amacı ile “Demografik Bilgi Toplama Formu”, “Plan Değerlendirme Aracı”, “Gözlem Formu” ve yarı yapılandırılmış “Bireysel Görüşme Formu” kullanmıştır. 25 okul öncesi öğretmeni ve bu öğretmenlerin eğitim uygulamaları için hazırlamış oldukları; bir aylık plan, o aya ait günlük eğitim akışları ve etkinlik planlarından oluşmaktadır. İlk aşamada, 25 öğretmenden gönüllü olan 12'si gözlem ve bireysel görüşme için seçilmiştir. ikinci aşamada ise 25 öğretmenden toplanan 2015-2016 eğitim-öğretim yılının Nisan ayına ait bir aylık plan, o aya ait toplam 20 günlük eğitim akışı ve etkinlik planı (487 takım doküman) çalışma grubunu oluşturmuştur. Uygulanan planların aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planına uygunluğunda, öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Programına yönelik bilgi sahibi oldukları fakat uygulamalarına net olarak yansıtamadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hazır planları da tercih ettiği ve hazır planlar üzerinde, bilinçli olarak değişiklik yapma durumunun yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin, aile katılımını sağlamanın çocuk açısından önemli olduğunu belirtmelerine rağmen etkinlik planında yer vermediklerine ve uygulamalarda da aile katılımının yapılmadığı tespit edilmiştir.

Çaltık (2004), 2002 okul öncesi eğitim programına ve kullanımına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada 17 ilde (Bursa, İstanbul, Muğla, İzmir, Antalya, Mersin, Zonguldak, Ordu, Kastamonu, Ankara, Kayseri, Malatya, Erzurum, Bingöl, Gaziantep, Diyarbakır, Siirt) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 1194 öğretmen ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. İki bölümden oluşan anketin ilk bölümünde kişisel bilgiler ve programın kullanımına ilişkin veriler, ikinci bölümünde ise programın öğeleri, uygulanması ve aile katılımı ile ilgili veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda; öğretmenlerin büyük bir bölümünün programı zamanında uygulamaya başladığı, program hakkındaki bilgileri gönderilen yazılardan ve

meslektaşlarından edindikleri tespit edilmiştir. Programın uygulanması sırasında karşılaştıkları güçlüklerin, rehberlik çalışmalarının ve fiziksel koşulların yetersizliği, sınıflardaki çocuk sayısının fazla bulunması, fiziksel koşulların yetersizliği ve araç-gereçlerin yetersizliği olduğu sonucuna varılmıştır. Günlük planların hazırlanmasında hedef, hedef davranışlar ile konu arasında bağlantı kurmada ve değerlendirmede, aile katılımı etkinliklerini planlamada zorlandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün yıllık plan değerlendirmesi yaptığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yıllık plan değerlendirmeleri kıdeme göre incelenmiş ve kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin yıllık plan değerlendirmelerini daha iyi yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dilek (2013), 2006 okul öncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapmış olduğu araştırmada verilerin toplanmasında nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Nicel verilerin toplanmasında anket, nitel verilerin toplanmasında ise görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma Ankara'nın sekiz merkez ilçesinde MEB'e bağlı anaokullarında görev yapan 334 öğretmen ile yapılmıştır. Görüşme formu ise yirmi öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda; öğretmenlerin etkinlikleri, kısmen uygulanabilir olarak değerlendirdikleri ve bazen uyguladıkları, etkinliklerin uygulanması sırasında çeşitli problemlerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Değerlendirme araçlarını bazen uyguladıkları ve uygulama sırasında çeşitli problemlerle karşılaştıkları; aile katılım etkinliklerini bazen uyguladıkları ve uygulama sırasında çeşitli problemlerle karşılaştıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Düşek (2008), 2006 okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelemek amacıyla düzenlemiş olduğu çalışmasına Ordu ilinde görev yapan 29 ilköğretim müfettişi, 38 müdür ve 114 öğretmeni dâhil etmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, ilköğretim müfettişi, okul öncesi eğitim veren kurum müdürü ve okul öncesi eğitim öğretmenlerine yönelik olarak her biri iki bölümden oluşan anket kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; müfettişlerin ve öğretmenlerin az bir kısmının, okul müdürlerinin ise yarıya yakınının programı incelemedikleri sonucuna varılmıştır. Okul öncesi eğitim programının olumlu yönleri sorulduğunda, üç meslek grubunun da programın öğrenci merkezli ve esnek olduğu görüşünde birleştikleri görülmüştür. Aile katılımına önem verilmesi ve ilköğretim programına uygunluk, programın diğer olumlu

yönleridir. 2006 okul öncesi eğitim programının uygulanmasını zorlaştıran etmenleri, her üç meslek grubu da fiziksel şart mekân, araç-gereç yetersizliği olarak ifade etmişlerdir. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili açıklamanın yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması ve öğretmenin tek olması, aile katılımının zor olması ve doldurulacak formların benzer nitelikte olması programın uygulanmasını güçleştiren diğer etmenler olarak belirtilmiştir. İlköğretim müfettişleri, okul öncesi öğretmenlerinin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını ifade ederken, okul öncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenleri de program konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Erden (2010), okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygulama sırasında yaşadığı sorunları ve bu sorunların öğretmenlerin eğitim durumu, mezun oldukları bölüm, çalıştıkları okul türü, hizmet içi eğitim durumlarına göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla yaptığı çalışmasına Ankara ilinde çalışan 223 okul öncesi eğitim öğretmenini dâhil etmiştir. Nicel ve nitel verilerin toplandığı çalışmada, nicel veriler Ankara’da devlet ve özel okullarda çalışan 223 okul öncesi öğretmeninden anket aracılığı ile toplanmıştır. Nitel veriler ise 223 okul öncesi öğretmeni içinden seçilen öğretmenlerle yapılan görüşme ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Programını Uygulama Sırasında Yaşadığı Sorunlar Anketi” kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda yapılan analizler neticesinde, okul öncesi öğretmenlerinin en çok değerlendirme ve fiziksel olanaklar ile ilgili alanlarda sorun yaşadıklarını bunun yanı sıra da değerlendirme (çocukları değerlendirme ve günlük ve yıllık planların değerlendirilme), fiziksel şartlar, alan gezisi, bilim, matematik etkinlikleri düzenleme, aile katılımında ve kaynaştırma eğitiminde de problemler yaşadıkları tespit edilmiştir.

Işık (2015), MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve öğretmenlerin programı kullanma durumlarının belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada araştırma modeli olarak tarama modelini kullanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan üç bölümden ve 23 sorudan oluşan, anketten yararlanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise Ankara ili Altındağ, Çankaya ve Yenimahalle merkez ilçelerinde MEB’e bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 265 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programı incelediği, yarıdan fazlasının hizmet içi eğitime katıldığı ve programı anlaşılır bulduğu, program kitabı ve etkinlik

kitabının öğretmenlere rehberliği hakkında olumlu düşündükleri, programda yer alan çocuk gözlem formu, gelişim raporu ve portfolyo değerlendirme araçlarını kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrenme merkezlerini fiziksel yetersizlikler ve materyal eksikliğinden dolayı kısmen oluşturabildikleri, büyük çoğunluğunun aylık eğitim planı, günlük eğitim akışı ve etkinlik planında yer alan süreçleri planlayabildiği ve uygulayabildiği, alan gezileri, günü değerlendirme zamanı, uyarlama ve aile katılımını planlama ve uygulamada bazı sıkıntılar yaşadıkları ve programda yer alan değerlendirmeleri çoğunluğunun yaptığı görülmüştür. Ayrıca alan gezileri ve uyarlama öğelerinde, yaş ve hizmet içi eğitim durumuna göre ,05 düzeyde istatistiksel anlamda farklılaşma olduğu saptanmıştır.

Göle (2014), tarafından okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklerin önem derecesi hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla yapılan araştırma tarama modeline göre betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklem grubu; 2013-2014 eğitim öğretim yılı içerisinde Afyonkarahisar il merkezinde, Afyonkarahisar'a bağlı Bolvadin, Çay, Emirdağ ve Şuhut ilçe merkezlerinde görev yapmakta olan 181 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Veri toplamada “Okul Öncesi Öğretmeni Bilgi Formu” ve “Program Niteliği Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemine, hizmet içi eğitime katılma durumuna ve mezun oldukları bölüme göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları bölüme göre ise, açık öğretim mezunu öğretmenlerle meslek yüksek okulundan mezun olan öğretmenler arasında herhangi bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Örgün eğitim mezunu öğretmenlerle açık öğretim mezunu öğretmenler arasında örgün eğitim mezunu öğretmenler yönünde belirgin farklılık olduğu, meslek yüksek okulu mezunu öğretmenlerle örgün eğitim eğitim mezunu öğretmenler arasında örgün eğitim mezunu öğretmenler lehine belirgin farklılık olduğu görülmüştür.

Oğuz (2012), Milli Eğitim Bakanlığı 2006 yılı okul öncesi eğitim programıyla ilgili öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında 2011-2012 eğitim öğretim yılı içerisinde Balıkesir, Bolu, Elazığ, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, Kastamonu, Manisa, Mersin, Nevşehir, Rize, Ankara illerinde görev yapan 240 okul öncesi öğretmeniyle çalışılmıştır. Tarama modeliyle yapılan bu araştırmanın verilerin toplanmasında, araştırmanın amaçlarına yönelik ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan 2006 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşleri anketi

kullanılmıştır. Yapılan analizlere göre sonuç olarak; okulöncesi öğretmenlerinin 2006 okulöncesi eğitim programına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem, okul türü ve yaş değişkenlerinden etkilenmediği, öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim programı ile ilgili olumlu görüşte oldukları belirlenmiştir.

Özsırkıntı, Akay ve Bolat (2014), çalışmalarında pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin güncellenen 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, pilot illerden olan Adana il merkezine bağlı resmi anasınıfı ve anaokullarında görev yapan 73 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma betimsel bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile likert tipi beş dereceli 53 maddeden ve dört açık uçlu sorudan oluşan anket kullanılmıştır. 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.

Şıvgın (2005), okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin 2002 okul öncesi eğitim programı hakkında görüşlerini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasında 114 öğretmen ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak 2002 Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri anketi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda; Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ve kıdem yılı ne olursa olsun hedef ve hedef davranışları anlamada ve bunları uygulamada zorlanmadıkları, gelişim alanları ve hedeflerin birbiri ile uyumlu olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, günlük etkinliklerde ne tür öğretim yöntem ve teknikleri kullanılacağı ile birlikte ne tür teknolojik materyallerin kullanılabileceğine yönelik örneklerin programda bulunması gerektiğini, aile katılımı etkinliklerinin ne olması gerektiğinin açıkça belirtilmediği ve aile katılımı etkinliklerinin anne-baba eğitimini de kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini, değerlendirme amacıyla programda yer alan formları kullanmalarına karşın bu formların da yetersiz bulduklarını, değerlendirmede kullanılacak başka yöntemlerin örneklerinin de programda yer alması gerektiğini belirtmişlerdir.

Uzun (2007), 2002 okul öncesi eğitim programı hakkında öğretmenlerin görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapmış olduğu çalışmasına Malatya ilinde görev yapan 63 okul öncesi

eğitim öğretmenini dâhil etmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. İki bölümden oluşan anketin birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgileri ve demografik bilgileri kapsayan maddeler; ikinci bölümde ise okul öncesi eğitim programının uygulanması konusunda ğretmen görüşlerinin belirlenmesine yönelik 45 madde bulunmaktadır. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin programdaki hedeflerden uygun olanları seçtiklerini, çocukların sorumluluk almalarına ve aldıkları sorumlulukları yerine getirmede çocuklara destek olduklarını, çocukların yaratıcılıklarını öne çıkarma ve destekleme konusunda ve liderlik özellikleri taşıyan çocukların bu özelliklerinin desteklenmesi ve diğer çocukların da liderlik özelliklerinin ortaya çıkarılması konusunda etkinlikler yaptıklarını, ayrıca programın uygulanmasında, eğitim ortamının hazırlanmasında sınıf dışı ortamları ve imkânları göz önüne alma konusunda, eğitim ğretim materyallerinin sınıfta hazır bulundurulmasında, konuların çocuğun çevresel ve bireysel gereksinimlerini karşılayacak şekilde seçilmesinde, güçlüklerle karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Çember Zamanı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Akgün (2013), Fransız eğitim sisteminde yer alan sabah rutin etkinlikleri ile ilgili kuramsal bilgi verilmesi ve rutin etkinliklerle ilgili yapılan gözleme dayalı verilerin sunulması amacıyla yaptığı çalışma betimsel araştırma özelliğini taşımaktadır. Araştırmanın çalışma grubu Fransa'nın Besançon şehrinde bir resmi anaokulunda 2011-2012 eğitim yılında öğrenim gören iki 5 yaş grubundan oluşmuştur. Verilerin toplanması amacıyla iki okul öncesi ğretmeni sabah rutin etkinlikler süresince katılımcı olmayan gözlem tekniği ile gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonunda; çocukların her gün sıra ile etkinlikte görev aldıkları ve her iki sınıfta da bir çocuğun aktif olarak yer aldığı ve görev alan çocuk hata yaptığında ğretmen doğru cevabı vermeyerek sınıfta beklediği görölmüştür. Öğretmenlerin etkinliğin düzenlenmesi ve sürdürölmesinde çocukları yerleştirme, dikkatlerini toplama ve rehberlik etme amacıyla sırasıyla sözel olmayan uyarı, sözel uyarı ve müdahale yöntemlerini kullandıkları, serbest oyun zamanının ardından sınıf yerini aldığında çocuklar kendi aralarında konuşmaya devam ettiklerinde ya da süreç devam ederken dikkatini vermeyen çocuklar olduğuunda öğretmenlerin çocukların dikkatini toplamaları gerektiğini belirten ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir. Etkinlik kapsamında literatüre uygun

olan etkinliklerin çoğuna iki sınıfta da yer verildiği ancak hava durumu ile ilgili bir çalışmanın iki sınıfta da yapılmadığı saptanmıştır.

Collins ve Kavanagh (2013), öğretmen adaylarının çember zamanı deneyimlerini araştırdığı çalışmasında İrlanda’da öğretmen yetiştiren en iyi iki okuldan, eğitiminin ilk yılında olan 100 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan anket rastgele örneklem e-posta yoluyla gönderilmiştir. Çember zamanının uygulaması için ise öğretmen adaylarını teşvik etmek amacıyla öğle yemeği kuponu şeklinde sunularak e-posta yolu ile davet edilmiştir. Bazı katılımcılar ile görüşülmüştür. Bulgulara bakıldığında ise çocuklara en azından kendi öğretmeni ile çember zamanında neler yapabileceklerini müzakere fırsatı verilmesi gerektiği, sınıflarında bir öneri kutusunun bulunmasının sorunlara çözüm sağlayacağı, çember zamanında öğretmenin yanı sıra çocukların da aktif olacağı açık uçlu tartışmalara yer verilebileceği sonucuna varılmıştır.

Emilson ve Johansson (2013), İsveç ve Norveç anaokullarında çember zamanında cinsiyet faktörünün çocuklar arasındaki etkileşimin etkileyip etkilemediğini araştırdıkları çalışmalarında örneklem olarak 65 kız ve 56 erkekten oluşan 1-3 yaşları arasında bulunan altı farklı grup çocuk ve öğretmenleri ile çalışmışlardır. Veriler, yönetim ve ailelerden gerekli izinlerin alınarak çember zamanı uygulamalarının kayıt altına alındığı video kayıtları ile toplanmıştır. Kırk sekiz ayrı çember zamanı yaklaşık 840 dakika olarak kaydedilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre çocukların kendi seçimlerini yapma ve fikirlerinin söylemelerine fırsat verildiği ve kızların çember zamanında erkeklere göre daha aktif katılımcılar oldukları ortaya çıkmıştır.

Wildenger, McIntyre, Fiese ve Eckert (2008), anasınıfı çağındaki çocukların evdeki günlük rutinlerin neler olduğunun ve anasınıfına geçişte rutinlerin uygulanışının öneminin araştırıldığı çalışmalarında Amerika’nın kuzeydoğu bölgesinden 132 ebeveyn/bakıcı ile çalışmışlardır. Veri toplama aracı olarak ailelere çocukların günlük rutinleri hakkında soruları içeren bir anket kullanılmıştır. Çocukları Eylül ayında anaokuluna başlayacak ailelere anketler Ağustos ayında gönderilerek ailelerin öğretim yılı başlamadan yaklaşık iki hafta önce anketi tamamlamaları ve e-posta yoluyla göndermeleri istenmiştir. Sonuç olarak; anaokuluna geçiş sırasında eğitim uzmanlarının ailelerle işbirliği içinde ve bilgi paylaşımı yaparak çalışmaları ve rutinleri adım

adım planlanarak değiştirilmesi, çocukların evde ve okuldaki rutinleri içinde tutarlılık olması bu durumdan rahatsız olmaması erken okul başarısı için önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Değerlendirme İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Can Gül (2009), okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarını incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasına Denizli il merkezinde görev yapan 247 öğretmen ile Pamukkale Üniversitesinde öğrenim gören 158 öğretmen adayını dâhil etmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından öğretmen görüşlerini belirlemek için geliştirilen “değerlendirmeye yönelik görüş ölçeği” ve davranışları belirlemek için geliştirilen “değerlendirmeye yönelik davranış ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda yapılan analizler sonuçlarında; öğretmenlerin eğitimin etkililiği için değerlendirmenin gerekli olduğunu, programda bulunan değerlendirme yöntemlerin uygulanmasının faydalı olacağını belirttikleri, kıdem yılları fazla olan öğretmenlerin, az olan öğretmenlere göre programa yönelik olumsuz eleştirilerinin daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adayları ile ilgili analiz sonuçlarında ise adayların değerlendirmenin gerekliliğine inandıkları, değerlendirmeye dair olumlu görüşlerinin oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin programda yer alan değerlendirme çalışmalarını yaptıkları, programı da amaç ve kazanımlar açısından değerlendiklerini tespit etmiştir. Özel okulda çalışan lise mezunu ve 3-4 yaş grubu çocuklarına hizmet veren öğretmenlerin yönetimle değerlendirme sonuçlarını daha fazla paylaştıkları tespit edilmiştir.

Özkan (2015), okul öncesi eğitimde öğretmen ve ailelerin öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik görüş ve beklentilerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmasını, nitel araştırma yöntemiyle durum çalışması şeklinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Ankara ili Altındağ ve Yenimahalle ilçelerinde MEB’e bağlı bağımsız anaokulları, ilkokul ve ortaokula bağlı anasınıflarında çalışan 8 öğretmen ve 24 aile oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış “Öğretmen Görüşme Formu” , “Ebeveyn Görüşme Formu” ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılarak toplanmıştır. Doküman incelemesine yönelik olarak öğretmenlerin değerlendirme amacı ile tuttukları kayıtlar ve aile ile iletişimde kullandıkları yazılı materyaller incelenmiştir. Analizler sonucunda elde edilen sonuçlara bakıldığında ailelerin etkinlik sonuçlarını önemsedikleri ama çocukların nasıl değerlendirildiği

konusundaki görüşlerinin eksik olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik uygulamaları hakkındaki bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin gözlem, soru-cevap, oyun ve sohbete uygulamalarını sıklıkla kullandıkları, değerlendirmeye yönelik kayıt tutarken zorlandıklarını belirlenmiştir. Değerlendirmeye yönelik öğretmen-aile işbirliğine bakıldığında aile ve öğretmenlerin işbirliğini önemsedikleri, değerlendirme sürecinde ailenin yer almasına çocukları daha iyi tanıma ve onlar hakkında objektif değerlendirme yapmak adına olumlu bakmakta oldukları sonucuna varılmıştır.

Sezer (2010), okul öncesi öğretmenlerinin hangi ölçme değerlendirme yöntemlerini hangi nedenle tercih ettiklerini ve yöntemler hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırması ilişkisel tarama modelindedir. Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinden okul öncesi 2 yıllık ön lisans mezunu öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanması, okul öncesi 4 yıllık lisans mezunu öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmasından fazla olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin çoğunluğunun ölçme değerlendirme araçlarını uygulamakta olduğu, ancak bu araçların yeterliliği konusunda kararsız oldukları, bazı araç ve yöntemlerin geçerlik ve güvenirlikleri yüksek bulmadıkları, bazı araç ve yöntemlerin ise objektif olmadıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

“MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Yer Alan Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Zamanı’nın Etkin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen, Müdür ve Akademisyen Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı bu araştırma betimsel türdedir. Karasar’a (2015, s. 77) göre betimsel model, tarama modeli adıyla da adlandırılmaktadır. Tarama türündeki araştırmalar sınırlı bir sistemin betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2013, s. 40).

Araştırmanın deseni nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları bir olayı meydana getiren etkenleri tanımlamak ve olayı değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2011, s.290). Bu çalışma türü araştırmanın hem ürünü hem de nesnesi olabilmektedir (Creswell, 2013 s.97). Durum çalışmalarında diğer araştırma türlerinden farklı olarak belli bir olgu ele alınarak durumu kendi doğal ortamı/gerçek yaşam çevresi bağlamında incelenerek birden çok yöntemle veri toplanır (Merriam, 2009, s. 212).

Durum çalışmalarında daha çok gözlem ve görüşme teknikleri kullanılır. Bunun amacı duruma ait kesin ve detaylı tanımlamaların yapılması olarak tanımlanmaktadır. Araştırmaya ilişkin daha derinlemesine bilgiye ulaşılabilmesi için birden fazla veri toplama tekniğinin kullanılması daha yararlı bulunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2011, s. 275). Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Bu araştırma için

akademisyen, okul müdürü ve öğretmenlerin güne başlama zamanı ve günü değerlendirme zamanının etkili uygulanmasına yönelik görüşlerini belirlemek için görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sırasında akademisyen, okul müdürü ve öğretmenler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede önceden hazırlanmış sorular bulunur aynı zamanda görüşülen kişinin cevaplarına göre farklı sorular da sorulabilmektedir (Baştürk, 2013, s. 321).

Öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarında güne başlama ve günü değerlendirme zamanında yaptıkları etkinlikler, kullandıkları yöntemler hakkında bilgi edinmek için gözlem yapılmıştır. Gözlemci, katılımcı olmayan gözlemci rolünü üstlenmiştir. Katılımcı olmayan gözlemci, aktivitelere katılmadan dışardan bir yabancı olarak ortamda bulunarak izleyen ve notlar alarak veri toplama sürecini gerçekleştiren kişi olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2013, s. 167).

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tipik durum örneklemeinde araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durum yerine geneli hakkında önemli fikirler vereceğine inanılan tipik bir durumun seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2011, s. 90).

Bu bilgilerden yola çıkarak; tipik durum örnekleme yoluyla Sakarya ilinde MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında görev yapan on okul öncesi öğretmeni, bağımsız anaokullarında görev yapan on müdür ve dokuz ilden on üniversitede en az "Dr. Öğr. Üyesi" ünvanı ile görev yapmakta olan, program ve uygulama derslerini yürüten on akademisyen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

		Frekans (n)
Öğretmenlerin Yaşları	25-30 yaş (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7)	6
	31-35 yaş (Ö3, Ö10)	2
	36-40 yaş (Ö8, Ö9)	2
	Toplam	10
Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Durumları	0-5 yıl (Ö4, Ö5, Ö7)	3
	6-10 yıl (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10)	6
	11-15 yıl (Ö8)	1
	Toplam	10
Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türleri	Açık öğretim Fakültesi	
	Okul Öncesi	1
	Öğretmenliği Bölümü (Ö6)	
	Eğitim Fakültesi Okul Öncesi	
	Öğretmenliği Bölümü (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9)	9
	Toplam	10

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığına bakıldığında, altı öğretmenin 25-30 yaş aralığı ile çalışma grubunun en büyük kısmını oluşturmuştur. On öğretmenden altı tanesinin 6-10 yıllık kıdeme sahip olduğu tabloda mevcut bulunmaktadır. Mezun olunan okul türüne bakıldığında ise, öğretmenlerin dokuzunun eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Müdürlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdelere

				Frekans (n)
Müdürlerin Yaşları			31-35 yaş (M2, M3, M8)	3
			36-40 yaş (M4, M5, M9, M10)	4
			41-45 yaş (M1)	1
			46-50 yaş (M6, M7)	2
			Toplam	10
Müdürlerin Meslekteki Durumları			6-10 yıl (M2, M8)	2
			11-15 yıl (M3, M9)	2
			16-20 yıl (M4, M10)	3
			21-25 yıl (M1, M7)	2
			26 ve üzeri yıl (M6)	1
			Toplam	10
Müdürlerin İdarecilikteki Durumları			0-5 yıl (M1, M2, M8, M9, M10)	6
			6-10 yıl (M3, M5, M6, M7)	4
			Toplam	10
Müdürlerin Mezun Oldukları Okul Türleri			Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü (M1, M6, M10)	3
			Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü (M2, M3, M4, M5, M7, M8, M9)	7
			Toplam	10

Araştırmaya katılan müdürlerin dört tanesinin 36-40 yaş aralıklarında oldukları; üçünün 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip oldukları; altısının 0-5 yıl idarecilikte kıdeme sahip oldukları Tablo

2’de görülmektedir. On müdürün yedi tanesi ile büyük kısmının eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu oldukları tabloda mevcuttur.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Akademisyenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdelere

		Frekans (n)
Akademisyenlerin Yaşları	31-35 yaş (A5, A6)	2
	36-40 yaş (A2, A3, A4, A7, A8, A9, A10)	7
	41 ve üzeri yaş (A1)	1
	Toplam	10
Akademisyenlerin Akademik Ünvanları	Dr. Öğr. Üyesi (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A10)	7
	Doç Dr. (A7, A8, A9)	3
	Toplam	10
Akademisyenlerin Meslekteki Kıdem Durumları	11-15 yıl (A2, A5, A6, A7, A8, A9)	6
	16-20 yıl (A3, A4, A10)	3
	20 yıl ve üzeri (A1)	1
	Toplam	10
Akademisyenlerin Program Geliştirme Çalışmalarına Katılım Durumu	Katılanlar (A3, A8, A10)	3
	Katılmayanlar (A1, A2, A4, A5, A6, A7)	7
	Toplam	10

Tablo 3’e göre araştırmaya katılan akademisyenlerin yedi ile çoğunluğunun 36-40 yaş aralığında bulunduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan on akademisyenden yedisi “Dr. Öğr. Üyesi” akademik ünvanına sahiptir. Katılımcıların mesleki kıdemlerine bakıldığında altı akademisyenin 11-15 yıl aralığında mesleki kıdemi bulunmaktadır. Akademisyenlerden yedisi

olan çoğunluğunun program geliştirme çalışmalarına katılmadığı, üçünün ise katıldığı tabloda mevcuttur.

Veri Toplama Araçları

Yapılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmanın amacına uygun gözlem ve görüşme ölçekleri geliştirilmiştir. Görüşme ve gözlem formlarının hazırlanma aşamasında öncelikle alan literatürü taranmış, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı incelenmiş ve bunların sonucunda araştırmacı tarafından görüşme ve gözlem formları oluşturulmuştur.

Okul Öncesi Öğretmeni Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Zamanı Görüşme Formu

Form iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel Bilgi Formu olan birinci bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, çalıştığı kurum, mezun olduğu okul ve mesleki kıdemleri ile ilgili sorular bulunmaktadır. Araştırmaya ilişkin soruların bulunduğu ikinci bölümde ise güne başlama zamanı ve günü değerlendirme zamanına ilişkin dokuz adet soru bulunmaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Kurumu Müdürü Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Zamanı Görüşme Formu

Form iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel Bilgi Formu olan birinci bölümde, araştırmaya katılan müdürlerin yaşı, cinsiyeti, çalıştığı kurum, mezun olduğu okul ve idareci olarak çalışma süresi ile ilgili sorular bulunmaktadır. Araştırmaya ilişkin soruların bulunduğu ikinci bölümde ise güne başlama zamanı ve günü değerlendirme zamanına ilişkin altı adet soru bulunmaktadır.

Akademisyen Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Zamanı Görüşme Formu

Form iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel Bilgi Formu olan birinci bölümde, araştırmaya katılan akademisyenlerin yaşı, cinsiyeti, çalıştığı üniversite, akademik unvan, akademik geçmiş, mesleki kıdem, çalışma alanları ve son üç yılda girdikleri derslerle ilgili sorular bulunmaktadır. Araştırmaya ilişkin soruların sorulduğu ikinci bölümde ise güne başlama ve günü değerlendirme zamanına ilişkin altı adet soru bulunmaktadır.

Okul Öncesi Öğretmeni Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Zamanı Gözlem Formu

Toplam otuz maddeden oluşan bu formda iki bölüm yer almaktadır. Güne Başlama Zamanı bölümünde on yedi, Günü Değerlendirme Zamanı bölümünde ise on üç madde bulunmaktadır. Önceden randevu ile belirlenen günlerde her öğretmen sınıf ortamında ve bir günlük süre olan beş saat süreyle araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Gözlem sırasında öğretmen güne başlama zamanı ve günü değerlendirme zamanı ile ilgili maddelerde belirtilen davranışı yerine getirirse Evet, davranışı yerine getirmezse Hayır bölümü araştırmacı tarafından işaretlenmiştir.

Formların Geçerlik Güvenirlik Çalışması

Literatür ışığında görüşme formlarının hazırlanmasının ardından geçerlik güvenirliklerinin belirlenmesi amacıyla üç farklı uzmandan uzman görüşü alınmış, uzmanların ifadeleri doğrultusunda değişiklikler yapılmıştır. Sonrasında ise öğretmen, müdür ve akademisyenler için ayrı ayrı ön uygulamalar yapılmıştır. Uygulamalar sonucunda elde edilen veriler uzmanlarla tekrar görüşülerek, formlarda tekrar düzenlemeler yapılarak görüşme formlarının son şekli belirlenmiştir. Gözlem formunun hazırlanması sürecinde ön uygulama olarak seçilen bir öğretmenin bir günlük eğitim akış süreci gözlemlenmiştir. Form, programda belirtilen ifadeler ve ön uygulama yapılan öğretmenin sınıf içi uygulamaları doğrultusunda hazırlanmıştır. Daha sonra formla ilgili üç farklı uzmanın görüşü alınması sonucu eklenen ve çıkarılan maddeler olmuştur. Gerekli düzenlemelerin yapılmasının ardından formlara son şekli verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapılabilmesi için öncelikle Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Sakarya Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alınmıştır. Araştırma Sakarya ilinde bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan on okul öncesi öğretmeni, on bağımsız anaokulu müdürü ve dokuz ilden on üniversitede en az “Dr. Öğr. Üyesi” ünvanı ile görev yapmakta olan, program ve uygulama derslerini veren on akademisyen ile yürütülmüştür. Görüşme başlamadan önce öğretmenlere görüşmenin amacı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevapları doğru ve ayrıntılı olarak kaydetmek için ses kayıt

cihazı ile kayıt yapılmak istendiği belirtilmiş ve öğretmenlerden izin alınmıştır. Görüşmeler 35-50 dakika sürmüştür. Ses kaydı dinlenerek formda yer alan soruların cevapları araştırmacı tarafından yazılı metin haline getirilmiştir. Araştırmacı öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını gözlemleyerek yerine getirilen maddeleri “Okul Öncesi Öğretmeni Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Zamanı Gözlem Formu” üzerinden işaretlemiştir. Müdürlerle de gerekli izinler alınarak ve ses kaydı yapılarak 25-30 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan müdür ifadeleri de öğretmen görüşlerinin yazıya aktarılma şekli ile aynı şekilde yazıya aktarılmıştır. Akademisyenlerin görüşlerine ise mail yoluyla başvurulmuştur. Görüşmelerden elde edilen verilerin yazıya aktarılmasında öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3 ... ; müdürlere M1, M2, M3 ... ; akademisyenlere de A1, A2, A3 ... şeklinde kodlar verilmiştir. Bulgular verilirken bu kodlarla beraber sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde, nitel veri analizleri tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen kişilerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde sunmak amacıyla sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilmektedir. Bulguların düzenlenerek yorumlanmış şekilde sunulması amacıyla yapılan çalışmalarda öncelikle veriler sistematik bir biçimde açıkça betimlenmektedir. Daha sonra bu betimlemeler açıklanarak yorumlanır ve neden-sonuç ilişkileri tartışılarak birtakım sonuçlara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 224). Öğretmenlerden, müdürlerden ve akademisyenlerden toplanan veriler iki farklı kişi tarafından aynı anda görüş birliği ile belirlenen temalara göre kodlanmıştır. Görüş ve gözlem yoluyla elde edilen veriler betimsel tablolar halinde sunulmuştur. Bulgular ve tartışma bölümünde tablolarda belirtilen kodlara ek olarak öğretmen, müdür ve akademisyenlerin doğrudan ifadelerini belirten cümlelerine yer verilmiştir. Benzer çalışmaların sonuçları ile araştırma bulguları desteklenerek sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan güne başlama ve günü değerlendirme zamanının etkin uygulanmasına ilişkin öğretmen, müdür ve akademisyen görüşlerinin incelenmesine yönelik çalışmalarının yapılan araştırmada ulaşılan bulgulara bu bölümde verilmiştir. Araştırmaya alınan öğretmenlerin “Okul Öncesi Öğretmeni Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Zamanı Görüşme Formu” ve “Okul Öncesi Öğretmeni Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Zamanı Gözlem Formu” ; müdürlerin “Okul Öncesi Eğitim Kurumu Müdürü Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Zamanı Görüşme Formu” ve akademisyenlerin “Akademisyen Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Zamanı Görüşme Formu” ile yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler yer almıştır.

Tablo 4

Öğretmenlerin Güne Başlama Zamanı İle İlgili Görüşleri ve Uygulamalarının Karşılaştırılması

	Öğretmenlerin Görüşleri	Öğretmenlerin Uygulamaları
Öğretmen 1	Selamlaşma Gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet Hava durumu hakkında sohbet Oyun oynama	Uygulamıyor.
Öğretmen 2	Gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet Herhangi bir konu hakkında sohbet U şeklinde oturma düzeni	Uygulamıyor.
Öğretmen 3	Selamlaşma* Yoklama* Gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet* Oyun oynama	Öğretmen ve çocuklar selamlaşır.* Farklı yöntemlerle yoklama yapılır.* O gün okulda neler yapılacağı hakkında kısa bir sohbet ve etkinlikler ile ilgili ön bilgilerle farkındalık kazandırılır.* Önceki gün okulda yapılan etkinlikler hatırlanır. O günkü duygu durumları hakkında konuşulur.
Öğretmen 4	Selamlaşma* Önceki gün okulda yapılanlar hakkında sohbet* Gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet* Gün içinde yapılacakları birlikte planlama* Okuldan eve gidince ve okula gelmeden önce yaşananlar hakkında sohbet* Çocuk için önemli bir olay hakkında sohbet Nezaket kuralları hakkında sohbet Sınıf kuralları hakkında sohbet Herhangi bir konu hakkında sohbet	Öğretmen ve çocuklar selamlaşır.* Önceki gün okulda yapılan etkinlikler hatırlanır.* O gün okulda neler yapılacağı hakkında kısa bir sohbet ve etkinlikler ile ilgili ön bilgilerle farkındalık kazandırılır.* O gün okula gelene kadar neler yapıldığı hakkında konuşulur.* Çocukların o günlerde kendi yaşantısında ve ailesinde olan değişiklikler veya yaşanan olaylar hakkında konuşulur. (kardeş doğumu, anne veya baba ile yapılan bir etkinlik vb.)* Haftanın hangi ve kaçınıcı günü olduğu hakkında konuşulur. Çocukların o günlerde ev, okul ve çevresinde olan değişiklikler veya yaşanan olaylar hakkında konuşulur. (çevredeki bir inşaat, bahçedeki bir bitkinin büyümesi, gördüğü bir olay vb.) O günkü duygu durumları hakkında konuşulur. Daha önce öğrenilen şarkı, tekerleme, bilmece veya parmak oyunlarının çocuklar tarafından ifade edilmesine fırsat verilir. Rutin etkinliklerin nasıl yapıldığı hakkında konuşulur. (el yıkama, yemek yeme vb.) Hava durumu hakkında konuşulur.

Tarih hakkında konuşulur (Gün, ay, yıl).

Öğretmen 5	Selamlaşma Gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet Sınıf kuralları hakkında sohbet Herhangi bir konu hakkında sohbet Tarih hakkında sohbet	Uygulamıyor.
Öğretmen 6	Selamlaşma* Gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet* Tarih hakkında sohbet* Şarkı söyleme* Oyun oynama Hikaye inceleme/anlatma Belirli gün ve hafta hakkında sohbet	Öğretmen ve çocuklar selamlaşır.* O gün okulda neler yapılacağı hakkında kısa bir sohbet ve etkinlikler ile ilgili ön bilgilerle farkındalık kazandırılır.* Tarih hakkında konuşulur (Gün, ay, yıl).* Daha önce öğrenilen şarkı, tekerleme, bilmece veya parmak oyunlarının çocuklar tarafından ifade edilmesine fırsat verilir.* Çocukların o günlerde kendi yaşantısında ve ailesinde olan değişiklikler veya yaşanan olaylar hakkında konuşulur. (kardeş doğumu, anne veya baba ile yapılan bir etkinlik vb.). Herhangi bir konuya yönelik sohbet edilir Hava durumu hakkında konuşulur.
Öğretmen 7	Günlük yaşam hakkında sohbet* O gün yapılacak etkinlik ile ilgili ön hazırlık yapılması(şarkı varsa bir kez dinleme, hikaye varsa adından bahsetme)* Okuldan eve gidince ve okula gelmeden önce yaşananlar hakkında sohbet * Fiziksel aktivite (jimnastik, spor)* Çocukların derse(etkinlik) geçmeden dikkatlerini toplama ve eğitim sürecine hazırlanmaları	Çocukların o günlerde kendi yaşantısında ve ailesinde olan değişiklikler veya yaşanan olaylar hakkında konuşulur. (kardeş doğumu, anne veya baba ile yapılan bir etkinlik vb.).* O gün okulda neler yapılacağı hakkında kısa bir sohbet ve etkinlikler ile ilgili ön bilgilerle farkındalık kazandırılır.* O gün okula gelene kadar neler yapıldığı hakkında konuşulur.* Fiziksel egzersiz ya da rahatlatıcı egzersizlere yer verilir.* Daha önce öğrenilen şarkı, tekerleme, bilmece veya parmak oyunlarının çocuklar tarafından ifade edilmesine fırsat verilir. Öğretmen ve çocuklar selamlaşır.
Öğretmen 8	Gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet* Bilmece sorma * Günlük yaşam hakkında sohbet* Çocuk için önemli bir olay hakkında sohbet* Mevsim hakkında sohbet* Önceki gün okulda yapılanlar hakkında sohbet*	O gün okulda neler yapılacağı hakkında kısa bir sohbet ve etkinlikler ile ilgili ön bilgilerle farkındalık kazandırılır.* Daha önce öğrenilen şarkı, tekerleme, bilmece veya parmak oyunlarının çocuklar tarafından ifade edilmesine fırsat verilir.* Çocukların o günlerde ev, okul ve çevresinde olan değişiklikler veya yaşanan olaylar hakkında konuşulur (çevredeki bir inşaat, bahçedeki bir bitkinin büyümesi, gördüğü bir olay vb.).* Çocukların o günlerde kendi yaşantısında ve ailesinde olan değişiklikler veya yaşanan olaylar hakkında konuşulur (kardeş doğumu, anne veya baba ile yapılan bir etkinlik vb.).* Mevsim hakkında konuşulur.* Önceki gün okulda yapılan etkinliklerin hatırlanır.*

Sayı sayma çalışmaları	O gün okula gelene kadar neler yapıldığı hakkında konuşulur.
Proje kapsamında etkinlik (kitap okuma, alet tanıtımı)	Tarih hakkında konuşulur (Gün, ay, yıl)
	Hava durumu hakkında konuşulur.
	Farklı yöntemlerle yoklama yapılır.
	O günkü duygu durumları hakkında konuşulur.
	O gün okulda neler yapılacağı hakkında kısa bir sohbet ve etkinlikler ile ilgili ön bilgilerle farkındalık kazandırılır.
	Fiziksel egzersiz ya da rahatlatıcı egzersizlere yer verilir.
	Öğrenme merkezleri ile ilgili haklar ve sorumluluklar çocuklar tarafından ifade edilir.
	Serbest zamana geçişte özgün ve farklı yöntemler kullanılır.
Öğretmen 9	Selamlaşma*
	Öğretmen ve çocuklar selamlaşır.*
	Gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet*
	O gün okulda neler yapılacağı hakkında kısa bir sohbet ve etkinlikler ile ilgili ön bilgilerle farkındalık kazandırılır.*
	Günlük yaşam hakkında sohbet*
	Çocukların o günlerde ev, okul ve çevresinde olan değişiklikler veya yaşanan olaylar hakkında konuşulur (çevredeki bir inşaat, bahçedeki bir bitkinin büyümesi, gördüğü bir olay vb.).*
	Oyun oynama
	O günkü duygu durumları hakkında konuşulur.
	Etkinliklerle ilgili görsel materyal asma (afiş, resim, poster)
	Çocukların o günlerde kendi yaşantısında ve ailesinde olan değişiklikler veya yaşanan olaylar hakkında konuşulur. (kardeş doğumu, anne veya baba ile yapılan bir etkinlik vb.)
	Hafta sonu yapılanlar hakkında sohbet
	Önceki gün okulda yapılan etkinlikler hatırlanır.
	Öğrenme merkezleri ile ilgili haklar ve sorumluluklar çocuklar tarafından ifade edilir.
	O gün okula gelene kadar neler yapıldığı hakkında konuşulur.
	Hava durumu hakkında konuşulur.
	Serbest zamana geçişte özgün ve farklı yöntemler kullanılır.
Öğretmen 10	Selamlaşma*
	Öğretmen ve çocuklar selamlaşır.*
	Gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet*
	O gün okulda neler yapılacağı hakkında kısa bir sohbet ve etkinlikler ile ilgili ön bilgilerle farkındalık kazandırılır.*
	Okuldan eve gidince ve okula gelmeden önce yaşananlar hakkında sohbet*
	O gün okula gelene kadar neler yapıldığı hakkında konuşulur.*
	Çocukların o günlerde ev, okul ve çevresinde olan değişiklikler veya yaşanan olaylar hakkında konuşulur. (çevredeki bir inşaat, bahçedeki bir bitkinin büyümesi, gördüğü bir olay vb.)
	O günkü duygu durumları hakkında konuşulur.
	Farklı yöntemlerle yoklama yapılır.
	Çocukların o günlerde kendi yaşantısında ve ailesinde olan değişiklikler veya yaşanan olaylar hakkında konuşulur. (kardeş doğumu, anne veya baba ile yapılan bir etkinlik vb.)
	Önceki gün okulda yapılan etkinlikler hatırlanır.

*Aynı satırdaki görüş ve uygulamaların benzerlik gösterdiğini belirtmektedir.

Tablo 4'te Öğretmenlerin güne başlama zamanı ile ilgili görüşleri ve uygulamalarının karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo incelendiğinde Ö1' in görüşme sonucunda *“Selamlaşma”* , *“Gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet”* , *“Hava durumu hakkında sohbet”* ve *“Oyun oynama”* yı belirttiği, ancak gözlem sonucunda güne başlama zamanını uygulamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ö2 ise görüşmeler sırasında *“Gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet”*, *“Herhangi bir konu hakkında sohbet”* ve *“U şeklinde oturma düzeni”* ni ifade etmiştir. Fakat gözlemlendiğinde uygulama yapmadığı görülmüştür.

Tabloya göre Ö3 ile yapılan görüşme sonucunda öğretmenin görüşleri ve uygulaması arasında üç maddenin ortak olduğu görülmektedir. Ö3 ile yapılan görüşme sonucunda güne başlama zamanında yapılacaklar arasında *“Selamlaşma”* yı ifade ettiği, uygulama sırasında da *“Öğretmen ve çocuklar selamlaşır.”* maddesinin gözlemlendiği sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde yoklama konusunda da Ö3'ün görüşleri ve uygulamasının ortak olduğu tabloda görülmektedir. Ö3' ün güne başlama zamanında, *“Gün içinde yapılacaklarla ilgili sohbet”* konusunda görüş ve uygulamalarının tutarlı olduğu yapılan sınıf içi gözlemleri sonucunda belirlenmiştir. Zira Ö3 görüşlerinde *“Gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet”* edilmesi gerektiğini belirtmiş, araştırmacı tarafından yapılan sınıf içi gözleminde ise *“O gün okulda neler yapılacağı hakkında kısa bir sohbet ve etkinlikler ile ilgili ön bilgilerle farkındalık kazandırılır.”* maddesini de yerine getirdiği görülmüştür.

Ö4 ile yapılan görüşme sonucunda öğretmenin görüşleri ve uygulaması arasında üç maddenin ortaklık gösterdiği Tablo 4'te görülmektedir. Yapılan görüşmede *“Selamlaşma”* yı ifade ettiği, uygulama sırasında da *“Öğretmen ve çocuklar selamlaşır.”* maddesinin gözlemlenmiştir. *“Gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet”* edilmesi ve *“Gün içinde yapılacakları birlikte planlama”* nın gerekli olduğunu belirtmesinin yanı sıra *“O gün okulda neler yapılacağı hakkında kısa bir sohbet ve etkinlikler ile ilgili ön bilgilerle farkındalık kazandırılır.”* maddesini de uygulamalarında yansıtmıştır. Aynı şekilde *“Mevsim hakkında sohbet”* konusunda da görüşlerinin ve uygulamalarının tutarlılık gösterdiği tabloda mevcuttur. *“Çocuk için önemli bir olay hakkında sohbet”* i söylediği sınıf içi gözlem sırasında da *“Çocukların o günlerde kendi*

yaşantısında ve ailesinde olan değişiklikler veya yaşanan olaylar hakkında konuşulur. (kardeş doğumu, anne veya baba ile yapılan bir etkinlik vb.)” maddesini uyguladığı belirlenmiştir.

Ö5’in görüşme sonucunda “Selamlaşma”, “Gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet”, “Sınıf kuralları hakkında sohbet”, “Herhangi bir konu hakkında sohbet” ve “Tarih hakkında sohbet” i ifadelerinde belirttiği ancak gözlem sırasında uygulama yapmadığı görülmüştür.

Ö6 ile yapılan görüşme sonucunda öğretmenin görüşleri ve uygulaması arasında dört maddenin ortak olduğu görülmektedir. Tabloya göre Ö6’nın görüşmede güne başlama zamanında yapılacaklar sorulduğunda “Selamlaşma” cevabını verdiği, uygulama sırasında da “Öğretmen ve çocuklar selamlaşır.” maddesinin gözlemlendiği görülmektedir. Ö6 “Gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet” etmenin gerekli olduğunu ifade etmiş sınıf içi gözlem sırasında da “O gün okulda neler yapılacağı hakkında kısa bir sohbet ve etkinlikler ile ilgili ön bilgilerle farkındalık kazandırılır.” maddesini de yerine getirmiştir. Aynı şekilde “Tarih hakkında sohbet” ve ; “Şarkı söyleme” konusunda da görüşlerinin ve uygulamaları tutarlılık gösterdiği tabloda mevcut bulunmaktadır. Tablo 5 incelendiğinde Ö6’ nın görüşme ve gözlem sonuçlarının büyük ölçüde benzerlik gösterdiği ancak bazı konularda farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Ö7 ile yapılan görüşme sonucunda öğretmenin görüşleri ve uygulamaları arasında dört maddenin tutarlı olduğu Tablo 4’te görülmektedir. Görüşmede “Günlük yaşam hakkında sohbet” edilmesi gerektiğini belirtirken ve uygulama sırasında da “Çocukların o günlerde kendi yaşantısında ve ailesinde olan değişiklikler veya yaşanan olaylar hakkında konuşulur. (kardeş doğumu, anne veya baba ile yapılan bir etkinlik vb.).” maddesini uygulamaya yansıttığı görülmüştür. “O gün yapılacak etkinlik ile ilgili ön hazırlık yapılması (şarkı varsa bir kez dinleme, hikaye varsa adından bahsetme)” gerektiğini ve “Çocukların derse(etkinlik) geçmeden dikkatlerini toplama ve eğitim sürecine hazırlanmaları” nı ifade ederken sınıf içi gözlemde de “O gün okulda neler yapılacağı hakkında kısa bir sohbet ve etkinlikler ile ilgili ön bilgilerle farkındalık kazandırılır.” maddesini uygulamıştır. Aynı şekilde “Okuldan eve gidince ve okula gelmeden önce yaşananlar hakkında sohbet” konusunda da görüşleri ve uygulamaları ortaklık göstermiştir. Ayrıca Ö7, “Fiziksel aktivite (jimnastik, spor)” yi görüşmede belirtmiş, gözlem sırasında da “Fiziksel egzersiz ya da rahatlatıcı egzersizlere yer verilir.” maddesini uygulamıştır.

Tablo incelendiğinde Ö8’ in altı maddede görüşleri ve uygulamalarının tutarlılık gösterdiği saptanmıştır. Örneğin; güne başlama zamanında yapılacaklar konusunda “Gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet” i ifade ettiği “O gün okulda neler yapılacağı hakkında kısa bir sohbet ve etkinlikler ile ilgili ön bilgilerle farkındalık kazandırılır.” maddesini de uyguladığı saptanmıştır. Ayrıca Ö8 “*Bilmece sorma*” yı belirttiği uygulamada da “*Daha önce öğrenilen şarkı, tekerleme, bilmece veya parmak oyunlarının çocuklar tarafından ifade edilmesine fırsat verilir.*” maddesine yer verdiği; “*Günlük yaşam hakkında sohbet*” i ifade ettiği ve uygulama sırasında da “*Çocukların o günlerde kendi yaşantısında ve ailesinde olan değişiklikler veya yaşanan olaylar hakkında konuşulur. (kardeş doğumu, anne veya baba ile yapılan bir etkinlik vb.).*” maddesini uyguladığı; “*Çocuk için önemli bir olay hakkında sohbet*” i belirttiği “*Çocukların o günlerde kendi yaşantısında ve ailesinde olan değişiklikler veya yaşanan olaylar hakkında konuşulur(kardeş doğumu, anne veya baba ile yapılan bir etkinlik vb.).*” seçeneğine yer verdiği; “*Mevsim hakkında sohbet*” i söylediği “*Mevsim hakkında konuşulur.*” maddesini uyguladığı ; “*Önceki gün okulda yapılanlar hakkında sohbet*” i ifade ettiği ve “*Önceki gün okulda yapılan etkinlikler hatırlanır.*” maddesini uyguladığı görülmektedir.

Tablo incelendiğinde Ö9 ile yapılan görüşme sonucunda öğretmenin görüşleri ve uygulaması arasında üç maddenin ortak olduğu görülmektedir. Ö9 ile yapılan görüşme sonucunda güne başlama zamanında yapılacaklar arasında “*Selamlaşma*” yı ifade ettiği, uygulama sırasında da “*Öğretmen ve çocuklar selamlaşır.*” maddesinin gözlemlendiği saptanmıştır. Bununla birlikte “*Gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet*” konusunda da Ö9’un görüşleri ve uygulamalarının ortak olduğu tabloda mevcuttur. Ö9’un “*Günlük yaşam hakkında sohbet*” konusunda görüş ve uygulamalarının tutarlı olduğu yapılan sınıf içi gözlemleri sonucunda belirlenmiştir. Ö9’ un, güne başlama zamanında yapılması gerekenlere ilişkin görüşlerinde “*Günlük yaşam hakkında sohbet*” edilmesi gerektiğini belirttiği, araştırmacı tarafından yapılan sınıf içi gözleminde ise “*Çocukların o günlerde ev, okul ve çevresinde olan değişiklikler veya yaşanan olaylar hakkında konuşulur (çevredeki bir inşaat, bahçedeki bir bitkinin büyümesi, gördüğü bir olay vb.).*” maddesini de yerine getirdiği görülmüştür. Tablo 4 incelendiğinde öğretmenin birçok görüşünün uygulamaları ile benzerlik gösterdiği, bazı görüşlerde de görüşler ile uygulamalar arasında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Tablo 4'e göre Ö10 ile yapılan görüşme sonucunda öğretmenin görüşleri ve uygulaması arasında üç maddenin tutarlı olduğu görülmektedir. Ö10'un görüşmede güne başlama zamanında "*Selamlaşma*" nın yerine getirilmesi gerektiğini ifade ettiği, uygulama sırasında da "*Öğretmen ve çocuklar selamlaşır.*" maddesine uygulamada yer verdiği görülmektedir. Aynı şekilde "*Gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet*" konusunda da görüş ve uygulamaları ortaklık gösterdiği tabloda mevcuttur. Tabloya göre Ö10'un "*Okuldan eve gidince ve okula gelmeden önce yaşananlar hakkında sohbet*" edilmesini ifade ettiği sınıf içi gözlemlerde de "*O gün okula gelene kadar neler yapıldığı hakkında konuşulur.*" maddesini uyguladığı saptanmıştır.

Tablonun geneline bakıldığında ise Ö4, Ö7, Ö8, Ö9 ve Ö10'un güne başlama zamanına ilişkin gözlem formunda gözlenen maddelerin, öğretmen görüşleri arasında belirtilen maddelerden daha fazla maddeyi uyguladıkları ancak bu maddeleri görüşlerinde belirtmedikleri görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin deneyimleri sonucu bu maddeleri uyguladıkları ancak görüş belirtirken ifadelerinde eksik bıraktıkları anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin beceride otomatikleşmeleri sebebiyle olduğu düşünülmektedir.

Işık (2015) çalışmasında, yedi yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenlerin %97,3'ünün güne başlama zamanını planlayabildiğini ve %92,9'unun uygulayabildiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularında ise güne başlama zamanını uygulamayan Ö1, Ö2 ve Ö5' in yedi yıl ve daha az kıdeme sahip oldukları bilinmektedir. (2015)'in elde etmiş olduğu sonuçlar mevcut araştırma ile kıdemle alakalı çelişki göstermektedir. Bu çelişkinin kıdemle alakalı olmadığı, öğretmenlerin önceki programı uygulayarak, yeniliklere direnç göstermesinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Cömert (2004), 2002 yılında yeni uygulamaya başlanan okul öncesi eğitim programının yeni uygulanmaya başlaması ve öğretmenlerin yeniliklere uyum sağlamada dirençli olmaları sebebiyle programı uygulamada eksiklik gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu durum araştırma bulgularını desteklemektedir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Güne Başlama Zamanı'nın Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	F		
Güne Başlama Zamanı'nın Faydaları	Gerekli Bulanlar (Ö2, Ö6, Ö7)	3		
	Güne Başlama Zamanı'na İlişkin Gereklilik Durumu	Her Gün Gerekli Bulmayanlar (Ö1,Ö5)	2	
		Açıklamada Bulunmayanlar (Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10)	5	
	Güne Başlama Zamanı'nı Uygulama Durumu	Uygulayanlar (Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10)	7	
		Uygulamayanlar (Ö1, Ö2, Ö5)	3	
	• Çocukların birbirleriyle paylaşımında bulunmalarını sağlaması (Ö1)		1	
		• Çocukların derse(etkinliğe) geçmeden dikkatlerini toplama ve eğitim sürecine hazırlanmaları(Ö3, Ö7)		2
			• Çocuğun özgürleşmesi (Ö10)	
		• Konuşmayan özgüveni az olan çocuğa konuşma ve kendini ifade etme fırsatı sunması (Ö10)		1
	Toplam		5	
Güne Başlama Zamanı'nda Yapılanlar	Selamlaşma ve Yoklama	• Selamlaşma (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10)	8	
		• Yoklama (Ö3, Ö10)	2	
	Sohbet ve Uyum Sağlama	• Gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10)	9	
		• Önceki gün okulda yapılanlar hakkında sohbet (Ö4, Ö8)	2	
		• Sınıf kuralları hakkında sohbet (Ö4, Ö5)	2	
		• Nezaket kuralları hakkında sohbet (Ö4)	1	
		• Hava durumu hakkında sohbet (Ö1)	1	
		• Herhangi bir konu hakkında sohbet (Ö2, Ö4, Ö5)	3	
		• Tarih hakkında sohbet (Ö5, Ö6)	2	
		• Okul dışı yaşantılar ve aile hakkında sohbet (Ö7, Ö8, Ö9)	3	
		• Çocuk için önemli bir olay hakkında sohbet (Ö4, Ö8)	2	
		• Okuldan gidince ve okula gelmeden önce yaşananlar hakkında sohbet (Ö4, Ö7, Ö10)	3	
		• Belirli gün ve hafta hakkında sohbet (Ö6)	1	
		• Mevsim hakkında sohbet (Ö8)	1	
		• Hafta sonu yapılanlar hakkında sohbet (Ö9)	1	
		• Fiziksel aktivite (jimnastik, spor) (Ö7)	1	
	Programdaki Etkinlikler	• Gün içinde yapılacakları birlikte planlama (Ö4)	1	
		• Oyun oynama (Ö1, Ö3, Ö6, Ö9)	4	
		• Hikaye inceleme/anlatma (Ö6)	1	
		• Proje kapsamında etkinlik (kitap okuma, alet tanıtımı) (Ö8)	1	
		• Etkinliklerle ilgili görsel materyal asma (afiş, resim, poster) (Ö9)	1	
		• O gün yapılacak etkinlikle ilgili ön hazırlık yapılması (Ö7)	1	
		• Şarkı söyleme, bilmece sorma (Ö6, Ö8)	2	
		• Sayı sayma çalışmaları (Ö8)	1	
		Toplam		54
		Toplam Görüş		59

Tablo 5’te öğretmenlerin güne başlama zamanının gerekliliğine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tabloya göre öğretmenlerin güne başlama zamanının gerekliliğine ilişkin görüşleri güne başlama zamanının faydaları ve güne başlama zamanında yapılanlar olarak iki kategori altında toplanmıştır.

Katılımcılardan Ö2, Ö6, Ö7 güne başlama zamanının gerekli olduğunu belirtirken, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10 gereklilikle ilgili bir açıklamada bulunmamıştır. Ö1 ve Ö5 ise güne başlama zamanına günlük akışta her gün yer vermenin gerek olmadığını şu şekilde belirtmişlerdir:

Ö1: *“Her gün uygulamaya da gerek olduğunu düşünmüyorum.”*

Ö5: *“Her gün gerekli olduğunu düşünmüyorum. Mesela hafta başı pazartesi, hafta ortası Çarşamba ve hafta sonuna girmeden Cuma günleri uygulanabilir diye düşünüyorum. Çocukların her gün paylaşacakları bir şey olmayabiliyor. Ama özellikle hafta sonu dönüşü pazartesi günü faydalı oluyor.”*

Öğretmen görüşmeleri ve gözlemleri sonucunda katılımcılardan üç öğretmenin güne başlama zamanını günlük eğitim akışı sırasında uygulamadıkları, kalan yedi öğretmenin uyguladığı görülmüştür. Öğretmenlerin güne başlama zamanında karşılaştıkları sorunlara Tablo 10’da yer verilirken bu sorunlardan biri de güne başlama zamanının uygulanmamasıdır. Ö1, Ö2 ve Ö5 uygulayamama gerekçelerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Ö1: *“Çocukların bazıları servisle, bazıları da yürüyerek geldiği için farklı saatlerde geliyorlar. O nedenle de etkili bir şekilde uygulayamıyorum.”*

Ö2: *“Çocukların hepsi aynı saatte gelmiyor, erken gelenler çok beklemek zorunda kalıyor. O yüzden uygulayamıyorum, direk merkezlere geçiyoruz.”*

Ö5: *“Etkin bir şekilde uygulayamıyorum maalesef. Herkes aynı saatte gelmiyor. O nedenle mümkün olmuyor.”*

Işık (2015) da araştırmasında güne başlama zamanını uygulayamama sebebi olarak öğretmenlerin % 1,49’u güne başlama zamanını gereksiz gördüklerini, çocukların gelince oyun oynamaya geçtiklerini belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulguları da bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Katılımcılardan dört öğretmen güne başlama zamanının faydalarına ilişkin görüş belirtirken, diğer altı öğretmen güne başlama zamanının faydalarına ilişkin hiçbir görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerin güne başlama zamanının faydalarına ait görüşleri şu şekildedir:

Ö7: *“Çocuklar okula yeni geldikleri için dikkat toplama açısından hemen derse geçilmemesi gerektiğini düşünüyorum. Bu anlamda faydalı buluyorum. Ruhsal durumları hakkında sohbet de ettiğimiz için güne hazırlanıyorlar. O günkü eğitim akışında olan şeylerden de bahsediyorum. Mesela o gün öğreneceğimiz şarkı varsa dinletiyorum, ya da hikaye okuyacaksak adını söylüyorum, kitabı gösteriyorum. Böylece çocuklar o gün yapılacak etkinliklere de ön hazırlık yapmış, farkındalık kazanmış oluyor.”*

Ö10: *“Çocuklardan bazılarının özgüveni düşük oluyor. Arkadaşlarının karşısında konuşurken zorlanıyor, utanıyor. Güne başlama zamanında her çocuğa konuşma fırsatı veriyorum. Bazı çocuklar konuşmak istememeye devam ediyor ama büyük ölçüde bu problemi çözüyoruz. Dönem sonuna doğru çocuklar kendini daha iyi ifade edebiliyor. Çocuklar özgürleşiyor.”*

MEB 2013'te yer alan “Çocukların birbirlerine ve gün içinde yapılacak diğer etkinliklere uyum sağlamalarına yardımcı olur. Bu süreçte çocukların birbirleriyle ve öğretmenleriyle yüz yüze etkileşimi sağlanır. Özellikle grup içinde utangaç olan veya kendini ifade etmekte zorlanan, kendini iyi hissetmeyen çocukların faydalanabileceği bir süreçtir.” ifadeleri ile Ö7 ve Ö10'un ifadeleri örtüşmektedir.

Tükel (2017)'in araştırmasında güne başlama zamanının çocukların birbirlerine uyum sağlamaları açısından yararlı olduğuna ilişkin olarak ortaya çıkan sonuçlar bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Tükel'in araştırmasına göre öğretmenlerin %57,8'inin katıldığını ve %35,6'sının da tamamen katıldığını ifade etmesiyle birlikte güne başlama zamanını faydalı bulduklarını göstermektedir. Bu ifadelere dayanarak güne başlama zamanının çocukların öğretmene, birbirlerine ve eğitim sürecine uyum sağlamalarına yardımcı olma yönünde faydaları bulunduğu ve gerekli olduğu, günlük akışta yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Güne başlama zamanında yapılanlar kategorisindeki görüşler ise üç alt kategoriye ayrılmaktadır. Katılımcılar tarafından en fazla görüş belirtilen bölüm “sohbet ve uyum sağlama” alt kategorisi

olurken öğretmenlerin neredeyse tamamının “gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet”e (f=9) yer verdiği görülmektedir.

Ö8 güne başlama zamanında neler yaptığını “Genel konuşmalar yapıyorum, Bugün kendilerini nasıl hissettiklerini soruyorum, mevsim, ay ve günü konuşuyoruz. Sayı sayma çalışmaları yapıyoruz. Dün neler yaptığımızı konuşuyoruz. Bugün neler yapacağımızla ilgili kısa bilgiler veriyorum, onlar da neler yapmak istediklerini söylüyor. Haftanın çocuğu uygulamamız oluyor. Bu proje kapsamında alet tanıtımı ya da kitap anlatımı olabiliyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Ö4 de “Sınıfa girince selamlaşıyoruz. Genellikle U şeklinde oturuyoruz. Birlikte sohbet ediyoruz. Çocuklar birbirini dinliyor ve sırasını bekliyor. Çocuk için o günlerde önemli bir olay varsa onu anlatıyor. Önceki gün neler yaptık diye soruyorum, hatırlamaya çalışıyorlar ve tekrar ediyoruz. Okuldan eve gidince ve okula gelmeden önce ne yaptıklarını da soruyorum. Bazen sınıf kurallarını da konuşuyoruz. Nezaket kurallarından bahsediyorum. O gün neler yapacağımızı konuşuyoruz. Çocuklar da planlamaya dahil oluyor, birlikte günü planlıyoruz.” cümleleri ile güne başlama zamanında yaptıklarını belirtmiştir.

Tablo 6

Müdürlerin Güne Başlama Zamanı'nın Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	F
Güne Başlama Zamanı'nın Faydaları	• Çocuğun aktif olması (M5, M7)	2
	• Çocuğun okula adapte olması (M2, M5, M9)	3
	• Günün planlanmasının sağlanması (M10)	1
	• Fırsat eğitimi için ipuçlarının alınması (M5)	1
	• Çocuğun etkinliklerde daha başarılı olması (M2)	1
	• Çocuğun etkinliklere motivasyonunun artması ve eğitime hazırlanması (M1, M3, M5, M9, M10)	5
	• Çocuk ile öğretmen arasındaki ilişkinin ve duygusal bağın kuvvetlenmesi (M4, M7, M10)	3
	• Çocuğun özgüveninin artması ve kendini önemli hissetmesi (M4, M7, M10)	3
	Toplam	19
Güne Başlama Zamanı'nda Yapılanlar	Selamlaşma ve Yoklama	1
	• Selamlaşma (M4)	1
	Sohbet ve Uyum	5
	• Önceki gün okulda neler yapıldığı hakkında sohbet (M1, M4, M8, M9, M10)	5
	• Sonraki gün okulda neler yapılacağı hakkında sohbet (M1)	1
	• Duygusal durumu hakkında sohbet (M1, M3, M4)	3
	• Hafta sonu yapılanlar hakkında sohbet (M9)	1
	• Gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet (M1, M2, M3, M4, M5, M7, M8, M9, M10)	9
	Sağlama	3
	• Okula gelmeden önce evde yaşananlar hakkında sohbet (M5, M6, M9)	3
	• Belirli gün ve hafta hakkında sohbet (M8)	1
	• Tarih hakkında sohbet (M10)	1
	• Okul dışı yaşantılar ve aile hakkında sohbet (M4)	1
	• Açık havada ya da sınıfta fiziksel aktivite (M1, M5)	2
	Programdaki Etkinlikler	1
	• Merkezlerin düzenlenmesi (M3)	1
	• Serbest oyun (M2)	1
	• Drama çalışmaları (M5)	1
	Toplam	31
Toplam Görüş		50

Tablo 6’da müdürlerin güne başlama zamanının gerekliliğine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tabloya göre müdürlerin güne başlama zamanının gerekliliğine ilişkin görüşleri güne başlama zamanının faydaları ve güne başlama zamanında yapılanlar olarak iki kategori altında toplanmıştır. Müdürlerin çoğunluğunun “*çocuğun etkinliklere motivasyonunun artması ve eğitime hazırlanması*” (f=5) noktasında güne başlama zamanının faydalı olduğunu belirttikleri Tablo 6’da görülmektedir. Bu faydayı belirten bazı müdür görüşleri şu şekildedir:

M5: “Güne başlama zamanını kesinlikle gerekli buluyorum. Öğretmenin hazırlıklı olması ve çocuğu aktif tutması gerekiyor. Çocukların o gün nasıl olduğunu anlayıp, neyi merak ettiklerini öğrenilebilir. Fırsat eğitimi için ipuçları alınmış oluyor. Çocuk gerekli motivasyonu sağlamış olur ve o gün uygulanacak etkinliklere, plana geçiş kolaylaşır.”

M7: “Güne başlama zamanında yapılan uygulamaları faydalı buluyorum. Çocukla öğretmen arasında birebir iletişim kurulduğu için çocuk kendisini değerli hissediyor. Bu anlamda öğretmenle çocuk arasındaki bağı da olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Çocuğun aktif olduğu bir süreç. O günkü eğitim sürecine ön bilgiler veriliyor. Çocuklar o gün öğreneceklerine bir farkındalık kazanmış oluyor.”

Müdürlerin okullarındaki güne başlama zamanı uygulamaları ve bu konudaki genel gözlem ve görüşlerine göre güne başlama zamanında en çok yapılan uygulamanın “gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet” (f=9) olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı müdür ifadeleri şu şekildedir:

M1: “Güne başlama zamanını çocuğu güne ve eğitime hazırlama noktasında güzel buluyorum. Okulumdaki öğretmenleri gözlemlediğim kadarıyla sohbet ediliyor. Gün içinde işlenecek konu ile ilgili ön bilgi veriliyor. Önceki gün yapılanlar ve sonraki gün yapılacaklar hakkında da konuşuyorlar. Güne başlama zamanında açık havada yapılabilecek etkinliklere de yer verilebilir.”

M4: “Gözlem yapma fırsatım oluyor. Tüm öğretmenlerimin derslerine giriyorum. Selamlaşma ile başlıyorlar. Hal hatır sorulduktan sonra önceki gün neler yaptıkları ile ilgili konuşuyorlar. Çocukların aileleri ile neler yaptıklarını, arkadaşlarıyla ilgili olayları, kardeşleriyle ilişkileri hakkında sohbet ediyorlar. Olumsuz bir durum yaşandıysa onun hakkında konuşup nasıl çözülebileceği hakkında fikir yürütüyorlar. Genellikle sohbet ağırlıklı oluyor.”

Tablo 7

Akademisyenlerin Güne Başlama Zamanı'nın Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Güne Başlama Zamanı'nın Faydaları	• Çocukların ilgilerini ve meraklarını gözlemleme fırsatı sunması (A1, A6, A10)	3
	• Çocukların öğrenme merkezine karar vermesine ve merkezlere yönelmesine kolaylık sağlaması (A1, A2)	2
	• Gün içerisinde yapılacak olan etkinliklere uyum sağlama (A2)	1
	• Grup dinamizmi sağlaması (A2, A8)	2
	• Çocuklar arasında etkileşimi artırması (A4, A5)	2
	• Çocuğun kendi seçimlerini yapmasına fırsat vermesi (A4, A8)	2
	• Öğretmen ve çocukların günü birlikte planlamasına fırsat vermesi (A3,A6, A8)	3
	Toplam	15
Güne Başlama Zamanı'nda Yapılanlar	Selamlaşma ve Yoklama	1
	• Yoklama (A4)	1
	• Selamlaşma (A7)	1
	Sohbet ve Uyum Sağlama	7
	• Gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet (A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8)	1
	• Öğrenme merkezleri hakkında bilgilendirme (A2)	2
	• Hava durumu hakkında sohbet (A4, A10)	2
	• Önceki gün yapılanlar hakkında sohbet (A4, A7)	2
	• Düşünme rutinlerinin gerçekleştirilmesi (A5, A6)	2
	• Açık havada fiziksel aktivite (A4, A9)	1
	• Okul dışı yaşantılar ve aile hakkında sohbet (A10)	2
	Programdaki Etkinlikler	3
	• Gün içerisinde yapılacak olan etkinliklere yönelik materyaller sunma (A1, A4)	3
	• Şarkı söyleme, parmak oyunu vb. etkinlikler (A4, A5, A7)	3
	• Oyun zamanında oynanacak öğrenme merkezinin seçilmesi (A4, A8, A10)	1
	• Drama çalışmaları (A9)	1
	Toplam	26
Toplam Görüş		41

Tablo 7’de akademisyenlerin güne başlama zamanının gerekliliğine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tabloya göre akademisyenlerin güne başlama zamanının gerekliliğine ilişkin görüşleri güne başlama zamanının faydaları ve güne başlama zamanında yapılanlar olarak iki kategori altında toplanmıştır.

Tablo 7’ye göre akademisyenlerin güne başlama zamanının faydası olarak “*çocukların ilgilerini ve meraklarını gözlemleme fırsatı sunması*” (f=3) ve “*öğretmen ve çocukların günü birlikte*

planlamasına fırsat vermesi” (f=3) olarak ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca görüşmeler sırasında akademisyenlerin tamamı güne başlama zamanını gerekli bulduğunu belirtmiştir. Bazı akademisyen görüşleri aşağıdaki gibidir:

A3: “Kesinlikle gerekli olduğunu hatta uygulamaya geçirilmek için gecikildiğini düşünüyorum.”

A4: “Güne başlama zamanı, çocuğun okula uyumunu sağlayan, gün içinde yapacağı çalışmalarına ilişkin planlama yaptığı bir geçiş zamanıdır. Çocukların evden okula geldiklerinde esnek bir geçiş sağlaması, çocuklar arasında etkileşimi arttırması, çocuğun kendi seçimlerini yapmasına fırsat vermesi bakımından gerekli olduğunu düşünüyorum.”

A8: “Çocukların kendi planlamalarını yapabilmeleri ve ne yapacaklarından önceden haberdar olmaları açısından önemli bir zaman dilimidir.”

A10: “Bence son derece güzel bir zaman dilimidir. Çocuklarla sohbet etmeyi, hava durumundan takvimden güncel konulardan ve onların okul dışı yaşantılarını hatta meraklarını öğrenmeyi kolaylaştırır. Çocuklar bu zaman diliminde serbest oyun sürecinde bulunmak istedikleri merkez için bir tercih ve karar verme sürecini bu zaman diliminde öğrenir. Güne başlama zamanı eğer öğretmenler tarafından yukarıda bahsettiğim içeriklerle yapılandırılıyorsa bence gerekli ve önemlidir.”

Güne başlama zamanında yapılanlar kategorisindeki görüşler ise üç alt kategoriye ayrılmaktadır. Katılımcılar tarafından en fazla görüş belirtilen bölüm sohbet ve uyum sağlama alt kategorisi olurken akademisyenlerin büyük çoğunluğunun “gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet” e (f=9) yer verdiği görülmektedir.

A5: “O günün kavram ve kazanımları doğrultusunda bir resim ile güne başlanabilir. Resim ile ilgili çocuklara sorular sorulabilir. Bir müzik dinletilebilir. O müzik üzerine konuşulabilir. Düşünme rutinleri gerçekleştirilebilir. Gösterilen resim, müzik, nesne ne ise ona ilişkin “Ne görüyorsun? , Ne düşünüyorsun? , Neyi merak ediyorsun?” soruları sorulabilir.”

A6 güne başlama zamanında yapılabilecekleri “Çocukların ve ailelerinin günlük yaşantılarından yola çıkılmasının önemli olduğunu düşünüyorum. Bunun yanında çocukların meraklarının da oldukça yönlendirici olduğunu düşünüyorum. Çocuklarının meraklarının

öğretmen tarafından tespitinde bu süreçte Düşünme Rutinleri' nin (Yakınlaştırma, Başlangıç-Orta-Son, Ne Görüyorsun? , Ne Düşünüyorsun? , Neyi Merak ediyorsun? gibi rutinler) kullanılmasını önemsiyorum. Bu rutinlerin öğretmen tarafından kullanılmasının hem çocukların merakları hakkında öğretmenin bilgi sahibi olması hem de çocukların günü planlama için hazırlanmasına katkı sağladığını düşünüyorum.” olarak ifade etmiştir.

Salmon ise düşünme rutinlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıfın işleyişinde çocukların düşünmesini sağlayan ve öğrenmeyi kolaylaştıran kolay ve küçük stratejilere yer verilir. Öğretmenler düşünme rutinlerini çember zamanında, oyun zamanında ya da büyük ve küçük grup etkinliklerinde kullanabilirler.”

Öğretmenlerin aşağıdaki adımları izlemeleri önerilmektedir:

- Sana bunu ne söyletiyor? (gerekçe bulma)
- Düşün / Bul / Keşfet (derin soruşturma aşaması için bir rutin)
- Düşün / Eşleştir / Paylaş (karşılaştırma ve açıklama için bir rutin)
- Bakış açıları çemberi (farklı bakış açılarını keşfetmek için bir rutin)
- Eskiden düşünürdüm.... Şimdi düşünüyorum.... (Düşüncenin nasıl ve neden değiştiğini düşünmek için bir rutin)
- Bak / Düşün / Merak et (Sanat eserlerini ve diğerlerini keşfetmek için bir rutin)

Bir uygulamanın ancak tekrarlandığı takdirde rutin haline gelebileceği ve çocukların da bir rutini ancak isimlendirdiklerinde aktif hale getirebileceği belirtilmektedir. Düşünme rutinleri, çocukların kendi kendilerine öğrenme ve düşünme becerilerini geliştirmektedir (Ritchart vd. den aktaran Salmon, 2010, s. 133).

A5 ve A6' nın ifade ettiği ve Salmon'un de belirttiği Düşünme Rutinleri'ne güne başlama zamanında uygulandığı takdirde sürecin daha etkili olabileceği söylenebilir.

Tablo 8

Öğretmenlerin, Müdürlerin ve Akademisyenlerin Güne Başlama Zamanı'nın Gerekliliğine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

	Öğretmen Görüşleri	f	Müdür Görüşleri	f	Akademisyen Görüşleri	f
Güne Başlama Zamanı'nın Gerekliliği	Çocuğun özgürleşmesi (Ö10)*	1	Çocuğun aktif olması (M5, M7)*	2	Çocuğun kendi seçimlerini yapmasına fırsat vermesi (A4, A8)*	2
	Konuşmayan özgüveni az olan çocuğa konuşma ve kendini ifade etme fırsatı sunması (Ö10)*	1	Çocuğun özgüveninin artması ve kendini önemli hissetmesi (M4, M7, M10)*	3		
	Çocukların birbirleriyle paylaşımında bulunmalarını sağlaması (Ö1)*	1			Çocuklar arasında etkileşimi arttırması (A4, A5)*	2
	Çocukların derse (etkinlik) geçmeden dikkatlerini toplama ve eğitim sürecine hazırlanmaları(Ö3, Ö7)*	2			Gün içerisindeki yapılacak olan etkinliklere uyum sağlama (A2)*	1
					Çocukların ilgilerini ve meraklarını gözlemleme fırsatı sunması (A1, A6, A10)	3
	Toplam	5	Toplam	5	Toplam	8
	Selamlaşma (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10)*	8	Selamlaşma (M4)*	1	Selamlaşma (A7)*	1
	Gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10)*	9	Gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet (M1, M2, M3, M4, M5, M7, M8 ,M9, M10)*	9	Gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet (A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8)*	7
	Önceki gün okulda yapılanlar hakkında sohbet (Ö4, Ö8)*	2	Önceki gün okulda neler yapıldığı hakkında sohbet (M1, M4, M8, M9, M10)*	5	Önceki gün yapılanlar hakkında sohbet (A4, A7)*	2
	Okul dışı yaşantılar ve aile hakkında sohbet (Ö7, Ö8, Ö9)*	3	Okul dışı yaşantılar ve aile hakkında sohbet (M4)*	1	Okul dışı yaşantılar ve aile hakkında sohbet (A10)*	1
Güne Başlama Zamanı'nda Yapılanlar	Fiziksel aktivite (jimnastik, spor) (Ö7)*	1	Açık havada ya da sınıfta fiziksel aktivite (M1, M5)*	2	Açık havada fiziksel aktivite (A4, A9)*	2
	Hafta sonu yapılanlar hakkında sohbet (Ö9)*	1	Hafta sonu yapılanlar hakkında sohbet (M9)*	1		
	Tarih hakkında sohbet (Ö5, Ö6)*	2	Tarih hakkında sohbet (M10)*	1		
	Hava durumu hakkında sohbet (Ö1)*	1			Hava durumu hakkında sohbet (A4, A10)*	2
	Okuldan gidince ve okula gelmeden önce yaşananlar hakkında sohbet (Ö4, Ö7, Ö10)*	3	Okula gelmeden önce evde yaşananlar hakkında sohbet (M5, M6, M9)*	3	-	
			Drama çalışmaları (M5)*	1	Drama çalışmaları (A9)*	1
	Belirli gün ve hafta hakkında sohbet (Ö6)*	1	Belirli gün ve hafta hakkında sohbet (M8)*	1		
	Yoklama (Ö3, Ö10)*	2			Yoklama (A4)*	1
	Şarkı söyleme, bilmece sorma vb. etkinlikler (Ö6, Ö8)*	2			Şarkı söyleme, parmak oyunu vb. etkinlikler (A4, A5, A7)*	3
	Toplam	35	Toplam	25	Toplam	20
	Genel Toplam	40	Genel Toplam	30	Genel Toplam	28

*Aynı satırdaki görüş ve uygulamaların benzerlik gösterdiğini belirtmektedir.

Tablo 8’de güne başlama zamanının gerekliliği hakkında öğretmen müdür ve akademisyen görüşlerinin karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Güne başlama zamanının faydaları konusunda öğretmen, müdür ve akademisyen görüşleri karşılaştırıldığında, üç meslek grubunun da görüşlerinin ortak olduğu sadece bir madde bulunmaktadır. Ö10, güne başlama zamanının faydalarını belirtirken çocuğun özgürleştiğini; M5 ve M7 çocuğun aktif olduğunu; A4 ve A8 ise çocuğun kendi seçimlerini yapmasına fırsat verdiğini belirtmiştir. 2013 programının temel özelliklerinden biri olan çocuk merkezli bir program olması da çocukların etkinliklere aktif katılımının sağlanmasını ve etkinliklerde ona özgürlük tanınmasını sağlamaktadır (Köksal Akyol, 2015, s. 41). Bu bağlamda öğretmen, müdür ve akademisyen görüşlerinin programı destekler nitelikte olduğu saptanmıştır.

Güne başlama zamanında yapılanlar hakkında öğretmen, müdür ve akademisyen görüşleri karşılaştırıldığında ise beş görüşün ortak olduğu tabloda mevcuttur. Üç meslek grubunun da güne başlama zamanında “*selamlaşma*” ya yer verilmesi gerektiğini belirttikleri görülmüştür. En çok desteklenen görüşün ise “*gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet*” olduğu saptanmıştır. Ayrıca “*önceki gün okulda yapılanlar hakkında sohbet*” ve “*okul dışı yaşantılar ve aile hakkında sohbet*” in de güne başlama zamanında yapılacaklar arasında ortak görüş olarak ifade edildiği belirlenmiştir. Aynı şekilde Ö7 “*fiziksel aktivite (Jimnastik, spor)*”ye yer verilebileceğini söylerken; M1 ve M5 “*açık havada ve veya sınıfta fiziksel aktivite*” yi ifade etmiş ; A4 ve A9 da “*açık havada fiziksel aktivite*” yapılabileceğini belirtmiştir. Üç meslek grubunun görüşlerinin bu maddede ortaklık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Günümüzde uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programında da çocukların temel hareket becerilerinin gelişmesini amaçlayan ve fiziksel motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, gelişimine ile öz bakım becerilerine katkı sağlayan hareket etkinliğine günlük akışta yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2013, s.49). Fiziksel aktiviteler ile hedeflenen kazanım ve göstergelere de programda yer verilmiştir (MEB, 2013, s.32-33). Fiziksel aktiviteye güne başlama zamanında yer verilmesi programın etkin uygulanmasını sağlayarak kazanım ve göstergelere ulaşılmasına da katkı sağlayacaktır.

Tablo 9

Güne Başlama Zamanı'ndan Oyun Zamanına veya Diğer Etkinliklere Geçişte Yararlanılan Stratejiler

Geçiş Stratejileri	Öğretmen Görüşleri	f	Müdür Görüşleri	f	Akademisyen Görüşleri	f
	Bilmece, tekerleme, parmak oyunu, hikaye ve kukla (Ö1, Ö2, Ö5)*	3	Bilmece, tekerleme, parmak oyunu, hikaye ve kukla (M3, M4, M6, M7, M9, M10)*	6	Bilmece, tekerleme, parmak oyunu, hikaye ve kukla (A7)*	1
	Merak uyandırıcı materyal (Ö9)*	1	Merak uyandırıcı materyal (M7)*	1	Merak uyandırıcı materyal (A7)*	1
	Müzik ve ritim çalışması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9)*	6	Müzik ve ritim çalışması (M1, M2, M3, M5, M6, M7, M8, M10)*	8	Müzik ve ritim çalışmaları (A2, A4)*	2
	Oyun ve drama (Ö7, Ö8, Ö9)*	3	Oyun ve drama (M1, M4, M5, M8, M9)*	5	Oyun ve drama (A1, A2, A3, A4, A8, A9)*	6
	Sözel yönerge (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10)*	6	Sözel yönerge (M3, M8, M9)*	3	Güne başlama zamanında yapılan sohbet ve günü planlama (A4)	1
	Öğrenme merkezlerini çekici hale getirme ve yönlendirme (Ö8)*	1	Spor ve hareket etkinliği (M1)	1	Öğrenme merkezlerini çekici hale getirme ve yönlendirme (A1, A2, A4, A5, A10)*	5
	İlginç ve dikkat çekici soru (Ö1)*	1	Çocukların o günkü durumuna uygun yöntem (M1, M3, M5, M10)	4	İlginç ve dikkat çekici soru (A7)*	1
	Soru-cevap ve sohbet (Ö7)*	1			Soru-cevap ve sohbet (A10)*	1
	Sayı sayarak (Ö9)	1			Düşünme rutinleri (A6)	1
	Toplam	23	Toplam	28	Toplam	19
					Genel Toplam	70

*Aynı satırdaki görüş ve uygulamaların benzerlik gösterdiğini belirtmektedir.

Tablo 6’da öğretmenlerin nlerin, müdürlerin ve akademisyenlerin güne başlama zamanından oyun zamanına veya diğer etkinliklere geçişte yararlanılan stratejilere ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tabloya göre güne başlama zamanına veya diğer etkinliğe geçişte en çok “sözel yönerge” (f=6), “müzik ve ritim çalışması” (f=6) stratejilerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden

bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö2: *“Yapacağım etkinliğe göre değişebiliyor. Genellikle müzik kullanıyorum. Ama Türkçe dil etkinliğine geçeceksem tekerleme söyleyerek geçiyorum.”*

Ö4: *“Müzik yoluyla geçiş yapıyoruz. Bir şarkımız var çocuklar o şarkı çaldığında oyun zamanına geçtiğimizi anlıyorlar.”*

Ö5: *“Daha çok benim sözel yönergelerimle farklı bir etkinliğe geçiyoruz. Mesela haydi çocuklar oyun zamanına geçiyoruz ya da etkinliğe geçiyoruz gibi yönergeler veriyorum.”*

Ö6: *“Her çocuğun her merkezde aynı anda oynaması mümkün olmadığı için sözel yönerge veriyorum ve grup grup geçiş yapıyoruz.”*

Ö8 ise bazen sözel yönergeyle bazen oyun yoluyla geçiş sağladığını belirtirken şunları ifade etmiştir: *“Bazen tek tek hangi merkezde oynamak istiyorsun? diye sorup merkezlere yönlendiriyorum. Bazen de küçük oyunlar oynayarak kendilerinin merkezlere geçmelerini sağlıyorum. Mesela; sabah kahvaltıda yumurta yiyenler blok merkezine, pembe giyenler fen merkezine gibi. Daha sonra yeterli vakit geçtiğinde merkezlerdeki kişileri değiştiriyorum.”*

Ö9 strateji olarak merak uyandırıcı materyali kullandığını *“O günkü konuyla alakalı meraklandırarak bir materyal getiriyorum. Bir kutuya ya da sepete koyuyorum. Dokunmalarını hissetmelerini sağlıyorum ya da özelliklerinden bahsediyorum. Ne olduğunu merak edip tahmin etmelerini sağlıyorum.”* olarak ifade etmiştir. Fraser ve Gestwicki (2002), Reggio öğretmenlerini diğer öğretmenlerden farklı olarak iletişim kurma şeklinin değişerek dinleme ve öğrenme daveti sunmayı benimsediklerinden bahsetmişlerdir. Merak uyandırıcı materyal yolu ile çocuklara öğrenme daveti sunularak geçiş yapılması alternatif bir geçiş stratejisi olarak eğitim sürecinde yer verilerek eğitim sürecinin etkin hale gelmesi sağlanabilir.

Tablo 6’ya bakıldığında güne başlama zamanından oyun zamanına veya diğer etkinliğe geçişte müdürlerin çoğunluğunun *“müzik ve ritim çalışması”* (f=8) stratejisinin kullanılabileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Müdürlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

M6: *“Müzik ve tekerleme yoluyla geçilebileceğini düşünüyorum. Mesela elle ritim tutularak sıradaki etkinlik ile ilgili ipuçları verilip yönlendirilebilir.”*

M4: *“Okuldaki öğretmenlerimi zaman zaman gözleme fırsatım oluyor. Güne başlama zamanından sonra genellikle oyun zamanına geçiliyor. Bu geçişi de genellikle bir şarkı açarak, tekerleme söyleyerek ya da parmak oyunları ile yapıyorlar.”*

Akademisyenlerin güne başlama zamanından oyun zamanına veya diğer etkinliklere geçişte kullanılabilecek stratejilere ilişkin görüşlerine bakıldığında sıklıkla “oyun ve drama” (f=6) stratejisinin kullanılabileceğini belirttikleri görülmektedir. Öğrenme merkezlerini çekici hale getirme de sıklıkla belirtilen diğer bir stratejidir. Bu strateji hakkında akademisyenler şunları belirtmişlerdir:

A1 : *“Oyun zamanında çocukların öğrenme merkezlerini kullanma biçimlerinden yola çıkarak kullanılmayan merkezleri ilgi çekici hale getirme ya da merkezlere farklı materyaller koyma, bir oyunla içinde seçilen rollere göre öğrenme merkezlerine geçiş gibi düzenlemeler yapılabilir.”*

A4: *“Öğrenme merkezleri ve bu merkezlerde oynayacak çocuk sayısının bulunduğu bir şeme hazırlanarak çocuklardan bu sayılara dikkat ederek seçim yapmaları istenebilir.”*

A5: *“ Merkezlerdeki düzenlemelere ilişkin bir geçiş düşünülebilir. Örneğin dramatik oyun merkezine şapkalar koyulmuşsa buna ilişkin öğretmen şapka takabilir, ya da ilginç şapkaların kullanıldığı bir video izletilebilir vb.”*

A10: *“Bazı merkezlerde yeni bazı materyallerin oluşu çocukları olumlu etkiler ve çoğu o merkezlerde oyun oynamak ister. Dramatik oyun merkezi, sanat ve yazı yazma merkezlerinde daha çok kız çocukların; blok, manipülatifler ve teknoloji alanında daha çok erkek çocukların oynamak istediğine öğretmenlik yaptığım yıllarda tanık oldum. Bu noktada cinsiyet tercihindan bağımsız olarak çocuklara tüm seçenekleri deneme ve değerlendirmeleri için uygun içerikte sohbetler yapılabilir.”*

Diffilly vd., (2001) de iyi yapılandırılmış ve iyi donanımlı merkezlerin, çocukların bütün gelişim alanlarını desteklemek için imkan sağladığını belirtmişlerdir.

MEB(2013) Okul Öncesi Eğitim programında “öğrenme merkezlerine kazanımlara uygun olarak yeni materyaller eklenmesi, bazı materyallerin kaldırılması, bazılarının da tekrar yerine

konması şeklinde güncellenmesi gerektiği ve böylelikle çocukların materyallere olan ilgileri canlı tutulabileceği belirtilmiştir (s. 37).

Programda (MEB, 2013, s. 38).ayrıca şu ifadeler de yer verilmektedir:

“Öğretmen gerekli zaman ve durumlarda seçilen temalara uygun olarak bir süreliğine yeni merkezler de oluşturabilir. Örneğin, belirli gün ve haftalardan Kızılay haftasına girildiyse, Kızılay etkinliklerini çağrıştıran materyalleri barındıran bir merkez oluşturulabilir veya sınıfta kardeşi olan bir çocuk varsa bebekler ve gereksinimlerinin yer aldığı bir merkez hazırlanabilir. Bunun yanı sıra çocukların banka, postane, restoran, sağlık kurumları, alışveriş mağazaları vb. yerlerde yaşam becerilerini bağımsızca geliştirip uygulayabilecekleri farklı merkezler de hazırlanabilir. Geçici bir süre için oluşturulan bu merkezler çocukların ilgisine göre iki veya üç gün, bazen de bir hafta boyunca sınıfta yer alabilir.”

Bütün bu ifadeler de akademisyenlerin ifadelerini destekler niteliktedir.

Thornton ve Brunton ‘dan aktaran Temel vd. (2015), tetikleyici fikirlerin uzun dönem projeleri başlatabilecek fikirler ve deneyimler olarak tanımlandığını ifade etmişlerdir. Yaratıcı bir düşünceyi veya eylemi teşvik eden her şeyin bir tetikleyici olabileceğini, tetikleyicinin bir nesne, deneyim, fikir, soru veya zorluk olarak ortaya çıkabileceğini aktarmışlardır. Öğretmenlerin ve akademisyenlerin ortak olarak bahsetmiş olduğu ilginç ve dikkat çekici soru stratejisi Reggio Emilia yaklaşımında da bahsedilen tetikleyici fikirler ile aynı doğrultudadır. Bu stratejinin kullanılması halinde etkinliğe daha etkili bir geçiş sağlanabilir.

Oyun ve drama yoluyla geçiş yapılabileceğini belirten A8 ise şu ifadelerde bulunmuştur: *“Öğrenciyi aktif kılacak ve gelişimine uygun çeşitli uygulama stratejileri belirlenebilir. Örneğin, öğretmen madem planımızı yaptık (güne başlama zamanında) o zaman oyun biraz eğlenerek enerji toplayıp yapacağımız işleri daha güzel yapalım diyerek (eğer öğrenme merkezlerine çocukları dağıtacaksa) kendisi lokomotif olup çocukları yolcu ve merkezleri istasyon gibi hayal ettirerek çocukları dağıtıp toplatabilir. Yağmur-bulut, bahçıvan-tohum, tavuk civciv gibi hem planlamayı kolaylaştıran hem de eğlendiren stratejiler kullanabilir.”*

Tabloya göre görüşler karşılaştırıldığında ise katılımcılardan üç grubun da ortak olarak belirtmiş olduğu stratejilerin *“bilmece, tekerleme, parmak oyunu, hikaye ve kukla”, “merak uyandırıcı materyal”, “müzik ve ritim çalışmaları”* ve *“oyun ve drama”* olduğu tabloda görülmektedir.

Tabloya genel olarak bakıldığında ise öğretmen, müdür, akademisyen ifadelerinde üç meslek grubunun da ortak olarak belirttiği dört stratejinin bulunduğu görülmektedir. Bu stratejilerden öğretmenler sıklıkla *“sözel yönerge”* (f=6) ve *“müzik ve ritim çalışması”* (f=6) stratejilerini;

müdürler sıklıkla “*müzik ve ritim çalışması*” (f=8) stratejisini ifade ederken, akademisyenlerin çoğunluğu ise “*oyun ve drama*” (f=6) stratejisinin kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ve müdürlerin daha çok önceden hazırlık gerektirmeyen geleneksel yöntemleri tercih ettikleri, akademisyenlerin ise alternatif olacak farklı stratejilerin kullanılabileceği konusunda görüş bildirdiği ortaya çıkmaktadır. Bu farklılığın sebebinin MEB 2013 programında güne başlama zamanından oyun zamanına geçişin nasıl olacağının açıkça belirtilmemiş olmasından ya da müdürlerin almış oldukları lisans eğitimleri sırasında program hakkındaki aktarımların yeterli olmaması ile ilişkilendirilebilir. Zira eğitim yöneticisi yetiştirme konusunda üniversiteler ile MEB arasında etkili bir koordinasyon sağlanamamıştır. Ülkemizde 30 yıla yakın bir dönemi kapsayan bir süreden beri eğitim yöneticisi yetiştirme politikasının, bilimsel bir temele oturtulmadığı bilinmektedir (Çelik, 2002, s.10).

Tablo 10

Öğretmenlerin Güne Başlama Zamanı 'nda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri

	Kodlar	f
Karşılaşılan Sorunlar	Çocukların aynı anda okula gelmeyişi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10)	9
	Çocukların o günkü duygu durumlarının uygun olmaması (Ö3)	1
	Çocukların uzun süre oturmaktan ve dinlemekten sıkılmaları (Ö3, Ö4, Ö5)	3
	Merkezlere yönlendirmede zorluk (Ö1)	1
	Çocukların konuşma sırası beklemekten sıkılmaları (Ö5, Ö6, Ö10)	3
	Çocukların konuşmak istememesi ve kendini ifade etmekte zorlanmaları (Ö5, Ö9)	2
	Dikkati toplamada güçlük (Ö10)	1
	Küçük yaş grubunda uygulamanın zorluğu (Ö5)	1
Toplam		20

Tablo 10’da öğretmenlere sorulan “Güne başlama zamanının uygulanmasında karşılaştığınız sorunlardan bahseder misiniz?” sorusunda öğretmenler tarafından verilen yanıtlara ait kodlar yer almaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin neredeyse tamamı “*çocukların aynı anda okula*

gelmeyişi” ni (f=9) sorun olarak belirttikleri görülmektedir. Öğretmenler bu sorunlara ilişkin şu ifadelerde bulunmuşlardır:

Ö3: “Çocukların bazıları servisle geliyor ve velileri ile gelenler daha erken sınıfta oluyorlar. Özellikle sabahçı olduğum zaman çocuklar erken uyanamadıkları için aynı anda gelmiyorlar. Tüm çocuklar aynı anda sınıfta bulunmayınca uygulamada zorlanıyorum.”

Ö5: “Çocuklar başka birisi konuşurken dinlemek istemiyorlar, oturmak istemiyorlar, başka şeylerle ilgileniyorlar. Herkese söz hakkı vermek istiyorum ama bazen konuşmak istemeyen çocuklar oluyor. Özellikle de küçük yaş grubunda uygulama daha da zor oluyor.”

Ö7: “Sınıfa geç gelenler oluyor, güne başlama zamanı sürekli bölünüyor.”

ve özellikle Ö1, Ö2 ve Ö6 bu sorunlardan dolayı güne başlama zamanını uygulayamadıklarını belirtmişlerdir:

Ö1: “Çocukların bazıları servisle, bazıları da yürüyerek geldiği için farklı saatlerde geliyorlar. O nedenle de etkili bir şekilde uygulayamıyorum.”

Ö2: “Çocukların hepsi aynı saatte gelmiyor, erken gelenler çok beklemek zorunda kalıyor. O yüzden uygulayamıyorum, direk merkezlere geçiyoruz.”

Ö6: “Etkin bir şekilde uygulayamıyorum maalesef. Herkes aynı saatte gelmiyor. O nedenle mümkün olmuyor.”

Bu sorundan sonra sıklıkla belirtilen sorunlar da “*çocukların uzun süre oturmaktan ve dinlemekten sıkılmaları*” (f=3) ve “*çocukların konuşma sırası beklemekten sıkılmaları*” (f=3) olmuştur. Bu sorunların ortaya çıkmasının sebebi öğretmenlerin geleneksel oturma düzenlerine göre bir oturma düzeni oluşturması ve çocukların dikkat süresini aşacak kadar uzayan ve oturarak edilen sohbetler olabilir. Sohbetlerin aralarında çocukların daha aktif ve hareket halinde olabilecekleri farklı etkinliklere (spor, jimnastik vb.) yer verildiğinde bu sorunun önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Güne Başlama Zamanı'nın Daha Etkili Uygulanmasına İlişkin Önerileri

	Kodlar	f
Öneriler	Fiziki şartların ve kullanılan materyallerin iyileştirilmesi (Ö1)	1
	Her gün yerine ara ara (hafta başı, ortası ve sonu) olması (Ö5)	1
	Aile katılım etkinlikleri ile çocukların okulu benimsemesi (Ö10)	1
	Farklı oturma düzenleri oluşturulması (Ö4)	1
	Öğretmenin daha hazırlıklı olması (Ö3)	1
	Çocuk merkezli olması (Ö2)	1
	Kukla gösterisi, şarkı, parmak oyunu ve videodan faydalanılması (Ö2, Ö4)	2
	Merak uyandırıcı materyal desteğinin sağlanması (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5)	4
	Toplam	12

Tablo 11’de öğretmenlerin güne başlama zamanının daha etkili olması için belirttikleri önerilere yer verilmiştir. Ö3 önerilerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Çocuklar bazen sıkılıyorlar, dinlemek istemeyebiliyorlar. Bu nedenle görsel materyallerin bu sorunu çözebileceğini düşünüyorum. Çocuklar sınıfa gelmeden o gün neler yapılacağı ile ilgili gerekli hazırlıklar, görsel dikkat çekici merak edecekleri materyaller hazırlanıp sınıfa yerleştirilebilir.”

Ö8 de *“Geç gelen öğrenciler problem olabiliyor bazen. Bu konuda velilerle bir düzenleme yapmamız gerekiyor. Çocukların kendilerini ifade etmeleri için Dil gelişimleri önemli buluyorum. Duygular ve kendini ifade etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.”*

Ö10 ise aile katılım etkinliklerine katılan çocukların güne başlama zamanında daha aktif olduğunu şu şekilde ifade etmiştir.

“Aile katılımı etkinliklerini her çocuğun velisiyle yapmaya çalışıyoruz. Ailesiyle etkinlik yaptığımız çocuklar sohbete daha iyi katılırken aile katılım etkinliği yapmayanlar daha çekingen oluyor. Çocuğun okulu benimseyebilmesi için aile katılım etkinliklerini mutlaka yapmak gerekiyor diye düşünüyorum.”

Fiziksel mekanların okul öncesi eğitim verilen yerlerdeki tüm öğrenme ve öğretme faaliyetlerini etkilediği bilinmektedir. Bu sebeple, öğrenme ortamı önem verilen her türlü öğrenme deneyimini desteklemekte ve kolaylaştırmaktadır (Delany, 2011, s. 2). Özellikle küçük çocukların kendilerini çevrelerindeki ortamlara karşı doğuştan gelen oldukça yüksek bir algısı bulunmaktadır. Çocukların algıları ilerleyen yıllarda olmadığı kadar açıktır; ve bu nedenle duyuşal faktörler oldukça önemlidir. Bu bağlamdan yola çıkarak Reggio Emilia yaklaşımı ortamların düzenlenmesinde çevresel özelliklere dikkat çekmektedir (Rinaldi, 2006, s. 82). Reggio Emilia anaokullarında iç ve dış mekanlar öğrenme sürecinin aktif bileşenleri olarak kabul edilmekte ve çevre de üçüncü bir öğretmen kadar etkili ve önemli görülmektedir. Bu nedenle, Reggio okullarında da renklere, ışığa, fiziksel alanlara, materyallere ve mobilyalara özellikle bir önem verilerek öğrenme ortamı görsel açıdan cazip ve uyarıcı bir hale getirilmektedir (Clark, 2007, s. 4). Çullu (2019) da okul öncesi eğitime yönelik görüşlerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin, %45,4'ünün sınıf alanının küçük olması, %27,2'sinin materyal eksikliği ve %18,1'inin ısınma sorunu şeklinde sınıflarında yaşadıkları fiziksel sorunları belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Bunlardan yola çıkarak Ö1'in de bahsetmiş olduğu "Fiziki şartların ve kullanılan materyallerin iyileştirilmesi" önerisinin uygulanması güne başlama zamanında karşılaşılan sorunlara da çözüm sağlayabileceği öngörülebilir.

Tablo 9'ya bakıldığında ise öğretmenlerin çoğunluğunun çocukların etkin olduğu etkinlik stratejilerine yer vermedikleri, daha çok önceden hazırlık gerektirmeyen "*sözel yönerge*" (f=6), "*müzik ve ritim çalışması*" (f=6) gibi geleneksel yöntemleri kullandıkları görülmektedir. Yaşanan sorunların temelini bu sebepten kaynaklandığı ileri sürülebilir. Tablo 11'e bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun (f=4) öneri olarak sunmuş olduğu "*merak uyandırıcı materyal desteği*" sağlandığı takdirde Tablo 10'da belirtilen güne başlama zamanının uygulanmasında karşılaşılan sorunların büyük ölçüde ortadan kalkabileceği düşünülebilir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Günü Değerlendirme Zamanı'na İlişkin Görüşleri ve Uygulamalarının Karşılaştırılması

	Öğretmenlerin Görüşleri	Öğretmenlerin Uygulamaları
Öğretmen 1	U şeklinde oturma Herhangi bir konu hakkında sohbet Gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi	Uygulamıyor.
Öğretmen 2	U şeklinde oturma Herhangi bir konu hakkında sohbet Gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi	Uygulamıyor.
Öğretmen 3	Gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi Gün içindeki etkinliklerden hangilerinin ve hangi bölümlerin beğenildiği hakkında sohbet	Uygulamıyor.
Öğretmen 4	Gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi* Gün içindeki etkinliklerden hangilerinin ve hangi bölümlerin beğenildiği hakkında sohbet* Herhangi bir konu hakkında sohbet	Gün içindeki etkinlikler hatırlatılır.* • Eğitim sürecinin değerlendirilmesine ilişkin sohbet edilir.* • Etkinlik değerlendirmesine ilişkin çocukların görüşlerini alınır.* • Etkinliklerin değerlendirilmesi duyuşsal sorulara sorularına yer verilir.* Etkinliklerin değerlendirilmesinde yaşamla ilişkilendirme sorularına yer verilir. Çocukların geleneksel yöntemler dışında da oturmasına fırsat verilir. Etkinliklerin değerlendirilmesi çalışma sayfaları ile yapılır.
Öğretmen 5	U şeklinde oturma Gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi Gün içindeki etkinliklerden hangilerinin ve hangi bölümlerin beğenildiği hakkında sohbet Öğrenilen şarkıların tekrarı	Uygulamıyor.
Öğretmen 6	Gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi* Gün içindeki etkinliklerden hangilerinin ve hangi bölümlerin beğenildiği hakkında sohbet* U şeklinde oturma	Gün içindeki etkinlikler hatırlatılır.* • Eğitim sürecinin değerlendirilmesine ilişkin sohbet edilir.* • Etkinlik değerlendirmesine ilişkin çocukların görüşlerini alınır.* • Etkinliklerin değerlendirilmesi duyuşsal sorulara sorularına yer verilir.*
Öğretmen 7	Gün içindeki etkinliklerden hangilerinin ve hangi bölümlerin beğenildiği hakkında sohbet U şeklinde oturma	Uygulamıyor.
Öğretmen 8	Gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi*	Gün içindeki etkinlikler hatırlatılır.*

	Gün içindeki etkinliklerden hangilerinin ve hangi bölümlerin beğenildiği hakkında sohbet*	• Eğitim sürecinin değerlendirilmesine ilişkin sohbet edilir.* • Etkinlik değerlendirmesine ilişkin çocukların görüşlerini alınır.* • Etkinliklerin değerlendirilmesi duyuşsal sorulara sorularına yer verilir.* Etkinliklerin değerlendirilmesi betimleyici sorulara sorularına yer verilir.
Öğretmen 9	Gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi*	Gün içindeki etkinlikler hatırlatılır.*
	Gün içindeki etkinliklerden hangilerinin ve hangi bölümlerin beğenildiği hakkında sohbet *	• Eğitim sürecinin değerlendirilmesine ilişkin sohbet edilir.* • Etkinlik değerlendirmesine ilişkin çocukların görüşlerini alınır.* • Etkinliklerin değerlendirilmesi duyuşsal sorulara sorularına yer verilir.* Çocukların etkin olduğu değerlendirme yöntemleri kullanılır.*
	Çocukların ilgilerine göre sorular sorulması*	
	Öğrenilen şarkıların tekrarı	
	Herhangi bir konu hakkında sohbet	
Öğretmen 10	Gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi	Uygulamıyor.
	Gün içindeki etkinliklerden hangilerinin ve hangi bölümlerin beğenildiği hakkında sohbet	

*Aynı satırdaki görüş ve uygulamaların benzerlik gösterdiğini belirtmektedir.

Tablo 12’de öğretmenlerin günü değerlendirme zamanına ilişkin görüşleri ve uygulamalarının karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo incelendiğinde Ö1’in görüşme sonucunda “*U şeklinde oturma*”, “*Herhangi bir konu hakkında sohbet*” ve “*Gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi*” ni ifade ettiği fakat gözlem sırasında günü değerlendirme zamanını uygulamadığı görülmüştür.

Ö2’ nin görüşme esnasında “*U şeklinde oturma*”, “*Herhangi bir konu hakkında sohbet*” ve “*Gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi*” ni ifade ettiği, günü değerlendirme zamanını da uygulamadığı tabloda belirtilmiştir.

Tabloya bakıldığında Ö3’ ün görüşmede “*Gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi*” ve “*Gün içindeki etkinliklerden hangilerinin ve hangi bölümlerin beğenildiği hakkında sohbet*” i ifade etmiş olduğu ancak uygulamasında günü değerlendirme zamanına yer vermediği görülmüştür.

Ö4 ile yapılan görüşme sonucunda öğretmenin görüşleri ve uygulaması arasında iki maddenin ortak olduğu görülmektedir. Ö4’ün görüşmede “*Gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi*” ni ifade ettiği ve uygulama sırasında da “*Gün içindeki etkinlikler hatırlatılır.*”

maddesine uygulamada yer verdiği görülmüştür. Aynı zamanda Ö4'ün “*Gün içindeki etkinliklerden hangilerinin ve hangi bölümlerin beğenildiği hakkında sohbet*” konusunda da görüşleri ve uygulamaları arasında tutarlılık olduğu tabloda mevcuttur. Öğretmenin görüş ve uygulamaları arasında benzerlik olduğu görülmektedir.

Ö5'in görüşme sonucunda “*U şeklinde oturma*”, “*Herhangi bir konu hakkında sohbet*”, “*Gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi*”, “*Gün içindeki etkinliklerden hangilerinin ve hangi bölümlerin beğenildiği hakkında sohbet*” ve “*Öğrenilen şarkıların tekrarı*” nı ifade ettiği fakat gözlem sırasında günü değerlendirme zamanını uygulamadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 12 incelendiğinde Ö6 ile yapılan görüşme sonucunda öğretmenin görüşleri ve uygulaması arasında iki maddenin tutarlı olduğu görülmektedir. Ö6 görüşmede “*Gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi*” ni ifade ederken, sınıf içi gözlem sırasında da “*Gün içindeki etkinlikler hatırlatılır.*” maddesini uygulamıştır. Ö6' nın günü değerlendirme zamanında “*Gün içindeki etkinliklerden hangilerinin ve hangi bölümlerin beğenildiği hakkında sohbet*” konusundaki görüşleri ve uygulamalarının ortaklık gösterdiği tabloda mevcuttur. Zira Ö6 “*Gün içindeki etkinliklerden hangilerinin ve hangi bölümlerin beğenildiği hakkında sohbet*” i görüşme sırasında belirtmiş, uygulamada da “*Eğitim sürecinin değerlendirilmesine ilişkin sohbet edilir.*” , “*Etkinlik değerlendirmesine ilişkin çocukların görüşlerini alınır.*” ve “*Etkinliklerin değerlendirilmesi duyuşsal sorulara sorularına yer verilir.*” maddelerini yerine getirdiği gözlemlenmiştir.

Tablo incelendiğinde Ö7'nin görüşme sonucunda “*U şeklinde oturma*” ve “*Gün içindeki etkinliklerden hangilerinin ve hangi bölümlerin beğenildiği hakkında sohbet*” i belirttiği ancak uygulama sırasında günü değerlendirme zamanını uygulamadığı sonucuna varılmıştır.

Tabloya göre Ö8 ile yapılan görüşme sonucunda öğretmenin görüşleri ve sınıf içi uygulaması arasında iki maddenin ortak olduğu görülmektedir. Ö8, “*Gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi*” ni görüşme sırasında ifade ederken, gözlem sırasında da “*Gün içindeki etkinlikler hatırlatılır.*” maddesini uyguladığı gözlemlenmiştir. Aynı şekilde “*Gün içindeki etkinliklerden hangilerinin ve hangi bölümlerin beğenildiği hakkında sohbet*” konusunda da görüşleri ve uygulamalarının tutarlı olduğu Tablo 9 incelendiğinde görülmektedir.

Tablonun tümüne bakıldığında ise Ö4, Ö6 ve Ö8' in günü değerlendirme zamanına ilişkin gözlem formunda gözlenen maddelerin, öğretmen görüşleri arasında belirtilen maddelerden daha fazla maddeyi uyguladıkları ancak bu maddeleri görüşlerinde belirtmedikleri görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin deneyimleri sonucu bu maddeleri uyguladıkları ancak görüş belirtirken eksik bıraktıkları anlaşılmaktadır.

Ö9 ile yapılan görüşme ve uygulamalarının gözlemlenmesi sonucunda üç maddenin tutarlı olduğu Tablo 12'de görülmektedir. Ö9, görüşme sırasında ise *“Gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi”* gerektiğini ifade etmiş, sınıf içi gözlem sırasında da *“Gün içindeki etkinlikler hatırlatılır.”* maddesini uyguladığı görülmüştür. Bununla birlikte Ö9'un *“Gün içindeki etkinliklerden hangilerinin ve hangi bölümlerin beğenildiği hakkında sohbet”* i görüşlerinde belirttiği uygulamalarında da *“Eğitim sürecinin değerlendirilmesine ilişkin sohbet edilir.”* , *“Etkinlik değerlendirmesine ilişkin çocukların görüşlerini alınır.”* ve *“Etkinliklerin değerlendirilmesi duyuşsal sorulara sorularına yer verilir.”* maddelerine yer verdiği gözlemlenmiştir. Aynı şekilde *“Çocukların ilgilerine göre sorular sorulması”* konusunda da Ö9'un görüşleri ve uygulamalarının ortaklık gösterdiği tabloda mevcuttur. Ayrıca tabloya bakıldığında öğretmenin görüşlerinin uygulamada gözlemlenenden daha çok olduğu görülmektedir. Uygulamadaki bu eksiklik öğretmenin çıkış saatine yakın bir zamanda uygulama yapmasından ve vakti yeterince etkili kullanamamasından kaynaklanıyor olabilir. Ö9' un günü değerlendirme zamanında yaşadığı bu sorun Tablo 17'de görülmektedir.

Ö10'un ise *“Gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi”* ve *“Gün içindeki etkinliklerden hangilerinin ve hangi bölümlerin beğenildiği hakkında sohbet”* i görüşme sırasında ifade etmesine karşın gözlem sırasında günü değerlendirme zamanını uygulamadığı gözlemlenmiştir.

Tablonun genel olarak incelendiğinde ise günü değerlendirme zamanını uygulamayan öğretmenlerin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö10) görüşme sırasında görüş belirttiği fakat gözlem sırasında uygulama yapmadığı görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun günü değerlendirme zamanını uygulamadıkları görülmüştür. Öğretmenlerden bazıları uygulamama ya da uygulamadaki eksiklerinin sebebi olarak *“çıkış saatine yakın olduğu için vaktin kısıtlı olması, bazen hiç kalmaması”* (f=4) belirtmişlerdir. Ancak 2013 programında günü değerlendirme zamanının günün herhangi bir

bölümünde de yapılabileceği ifade edilmiştir (MEB, 2013, s. 53). Öğretmenlerin günü değerlendirme zamanına ilişkin bilgi sahibi olmasına rağmen uygulamıyor olmaları Tablo 18’ de belirtilen sorunlardan, öğretmenlerin lisans eğitimini 2013 programına göre almamış olmasından, program konusunda yeterince bilgi sahibi olmamasından ya da programı anlaşılır bulmamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Işık (2015) çalışmasında öğretmenlerin %38,3’ünün okul öncesi eğitim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almadığı ve %9,0’ unun programın içeriğini anlaşılır bulmuyor iken, %35,8’i kısmen anlaşılır bulduğu sonucunu elde etmiştir. Bu durum günü değerlendirme zamanının bazı öğretmenler tarafından uygulanmayış sebepleri benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin günü değerlendirme zamanını uygulama oranının düşük olması öğretmenlerin genel olarak değerlendirme ile ilgili eksiklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Gündoğdu, Turan, Kızıldaş, Çimen ve Kayserili (2008), 2002 ve 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı’ nda yer alan değişikliklere yönelik yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin değerlendirme aşamasında zorluk yaşadığı ve bu konuda öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kandır vd. (2009)’ nin çalışmasında, öğretmenlerin değerlendirme konusundaki bilgilerden emin olamama ve değerlendirmenin ne sıklıkla yapılacağı ile ilgili yıllık plan değerlendirmelerinde güçlük çektiklerini belirlemiştir. Varol (2012), okul öncesi eğitim müfredatının uygulanması aşamasındaki sorunlara ilişkin yaptığı çalışmada, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda yeterince bilgiye sahip olmadıklarını, günlük değerlendirmeleri yapamadıklarını saptamıştır.

Erden (2010), de okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını uygulamada yaşadığı sorunlara yönelik yaptığı çalışmada, öğretmenlerin en çok değerlendirme konusunda zorlandıkları, günlük değerlendirmeleri gereksiz gördükleri, öğretmenin iş yükünün çok olduğu ve gün içinde değerlendirmeye zaman kalmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların sonuçları araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Günü Değerlendirme Zamanı'nın Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Günü Değerlendirme Zamanı'nın Faydaları	Günü Değerlendirme Zamanı'na İlişkin Gereklilik Durumu	Gerekli Bulanlar (Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) 5
		Açıklamada Bulunmayanlar (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö10) 5
	Günü Değerlendirme Zamanı'nı Uygulama Durumu	Uygulayanlar (Ö4, Ö6, Ö8, Ö9) 4
		Uygulamayanlar (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö10) 6
	• Günü içindeki ilgi çeken durumların ve etkinliklerin belirlenmesini sağlama (Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10)	6
	• Günü içinde öğrenilenlerin pekiştirilmesi (Ö1, Ö8)	2
	• Etkinlik sürecinde uygulanan yöntemlerin başarı durumu hakkında bilgi vermesi (Ö4)	1
	• Kazanım ve göstergelere ulaşılma durumunu ve eğitim sürecinin verimliliği hakkında bilgi vermesi (Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10)	5
	• Sonraki günlerde uygulanacak planlara yol gösterici olması (Ö3)	1
	• Çocuğun kendini değerlendirmesini sağlama ve öğrenme durumu hakkında bilgi verme (Ö6, Ö8, Ö9)	3
	• Çocukların kendilerini değerli hissetmesi (Ö6, Ö10)	2
Toplam		20
Günü Değerlendirme Zamanı'nda Yapılanlar	• U şeklinde oturma (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7)	5
	• Herhangi bir konu hakkında sohbet (Ö1, Ö2, Ö4, Ö9)	4
	• Günü içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10)	9
	• Günü içindeki etkinliklerden hangilerinin ve hangi bölümlerin beğenildiği hakkında sohbet (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10)	8
	• Çocukların ilgilerine göre sorular sorulması (Ö9)	1
	• Öğrenilen şarkıların tekrarı (Ö5, Ö9)	2
Toplam		29
Toplam Görüş		49

Tablo 13'te öğretmenlerin günü değerlendirme zamanının gerekliliğine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tabloya göre öğretmenlerin günü değerlendirme zamanının gerekliliğine ilişkin

görüşleri günü değerlendirme zamanının faydaları ve günü değerlendirme zamanında yapılanlar olarak iki kategori altında toplanmıştır.

Katılımcıların çoğunluğunun günü değerlendirme zamanını, “gün içindeki ilgi çeken durumların ve etkinliklerin belirlenmesini sağlama” (f=6) noktasında faydalı bulduklarını ifade ettikleri tabloda mevcuttur. Tabloya göre günü değerlendirme zamanında öğretmenlerin neredeyse tamamı günü değerlendirme zamanında “gün içinde yapılanların hatırlanarak pekiştirilebileceğini” (f=9) söylemişlerdir. Yine büyük çoğunluğun “gün içindeki etkinliklerden hangilerinin ve hangi bölümlerin beğenildiği hakkında sohbet edilebileceği” (f=8) hakkında görüş belirttikleri görülmektedir. Bazı öğretmen görüşleri ise şu şekildedir:

Ö1: “Kısa da olsa uygulamaya çalışıyorum. U şeklinde oturuyoruz. “Bugün neler yaptık?” , “Yarın neler yapacağız?” gibi sorular soruyorum. Hatırlayıp öğrenilenleri pekiştiriyoruz. Programdaki gibi ayrıntılı sorular soramıyorum. Sıkılıyorlar. O yüzden daha çok genel sorular soruyorum. Günlük yaşam ve yaşamla ilişkilendirmeye yönelik soruları daha çok soruyorum sanırım.”

Ö6: “Günü değerlendirme zamanını kesinlikle gerekli buluyorum. O gün neler yaptığımızı çocuğun ağızından dinliyoruz. Anlık dönütler alıyoruz. Değerlendirmeye de tek tek dinleyip, direk çocukların cevaplarını yazıyorum. Bu sayede çocuklar da kendini değerli hissediyor. Çocukların o gün işlediğimiz konuları anlayıp anlamadıklarını, kazanım ve göstergelere ulaşıp ulaşamadığını öğrenmiş oluyoruz. Programda belirtilen soruları sormaya çalışıyorum ama her zaman yeterli vakit kalmayabiliyor, etkinlikler yetişmiyor.”

Ö8: “Genel olarak gün içinde neler yaptığımızı konuşuyoruz ve tekrar ediyoruz. Öğrenilenler pekiştirilmiş oluyor. Çocukların en çok hoşuna giden ya da gitmeyen etkinliklerin hangileri olduğunu öğreniyorum. Çocuklar da kendilerini değerlendirmiş oluyor.”

Ö10: “Uygulamak gerekiyor diye düşünüyorum. Günün verimli geçip geçmediğini anlıyorum. Çocuklar gün boyunca neler yaptıklarını hatırlıyorlar. Öğrenilenleri de tekrar ediyoruz. Örneğin o gün planda şarkı, parmak oyunu ya da tekerleme varsa tekrar söylüyoruz. Etkinliklerin hangisinin daha çok hoşlarına gittiğini, neleri beğenmediklerini söyleyebiliyorlar. Çocuklar kendilerini önemli hissediyorlar çünkü hepsini dinliyorum, ama programdaki soruların hepsini sormaya vakit kalmıyor, soramıyorum. Daha genel sorular soruyorum.”

Özsırkıntı vd. (2014)' nin güncellenen programa yönelik yaptıkları çalışmada etkinlik değerlendirmesinin betimsel, duyuşsal, kazanımlara yönelik ve yaşamla ilişkilendirme sorularıyla yapılması öğretmenler tarafından olumlu bir değişiklik olarak görülmüştür.

Güncellenen 2013 okul öncesi eğitim programında günlük eğitim sürecinin ve etkinliklerin değerlendirilmesi, günlük eğitim akışının günü değerlendirme zamanında yer verilen, sürecin gözden geçirilerek öğrenilenlerin pekiştirildiği önemli bir aşama olduğu belirtilmektedir(MEB, 2013, s.55). Değerlendirme aşamasındaki sohbetleri yönlendirmek için Betimleyici Sorular, Duyuşsal Sorular, Kazanımlara Yönelik Sorular ve Yaşamla İlişkilendirme Soruları olarak dört tipte soru başlıkları ve örnek sorulara yer verilmiştir (MEB, 2013, s.55-56). Ancak öğretmenler günü değerlendirme zamanı kapsamında bu sorulara yeterince yer veremediklerine ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin çoğunluğunun da günü değerlendirme zamanını uygulamadığı da göz önünde bulundurulduğunda tüm bunların; öğretmenlerin yeni programı benimseyememelerinden ya da program hakkındaki yeterince bilgi sahibi olmamalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin uygulama sürecinin gözlemlenmesi sonucunda altı öğretmenin günü değerlendirme zamanını uygulamadığı görülmüştür. Aydemir (2018), çalışmasında katılımcılardan 12 öğretmenin yapılan gözlemlerde günü değerlendirme zamanına önem verdiklerini belirttikleri, 11 öğretmenin günü değerlendirme zamanını uygulamadığı sonucuna varmıştır. Araştırma incelenen araştırma ile paralellik göstermektedir.

Sapsağlam (2013) ise, “Değerlendirme boyutuyla Okul Öncesi Eğitim Programları” adlı makalesinde programın değerlendirilmesinin; etkinliklerin ve günlük eğitim sürecinin değerlendirilmesinin, günlük eğitim akışının günü değerlendirme zamanında yapılan, öğrenilen bilgilerin pekiştirildiği, sürecin gözden geçirildiği önemli bir aşamasını oluşturduğunu ifade etmiştir. Işık (2015)' ın araştırmasında da günlük eğitim akışında yer alan günü değerlendirme zamanını, öğretmenlerin neredeyse tamamının planlayabildiği (% 92,1) ve çoğunluğunun da (% 76, 7) uygulayabildiği ortaya çıkmıştır. Uygulama oranlarının planlama oranlarına göre kısmen düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 14

Müdürlerin Günü Değerlendirme Zamanı' nın Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Günü Değerlendirme Zamanı' nın Faydaları	• Öğrenilenlerin hatırlanması hafıza gelişimi sağlama (M4, M5)	2
	• Gün içindeki ilgi çeken durumların ve etkinliklerin belirlenmesini sağlama (M2)	1
	• Kazanım ve göstergelere ulaşılma durumunu ve eğitim sürecinin verimliliği hakkında bilgi vermesi (M3, M4, M5, M6, M8)	5
	• Kalıcı öğrenmenin sağlanması (M6)	1
	• Çocuğun kendini değerlendirmesini sağlama ve öğrenme durumu hakkında bilgi verme (M4)	1
	• Çocuğun aktifleşmesi (M3)	1
	• Çocukların öğrenmeye karşı motivasyonlarının artması (M10)	1
	• Çocukların kendini ifade etme becerisinin gelişmesi (M10)	1
	• Çocukların çevrede olan biteni anlama becerisinin gelişmesi (M10)	1
	• Eve gidişe hazırlık olması (M4, M5)	2
Toplam		16
Günü Değerlendirme Zamanı' nda Yapılanlar	• Gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi (M2, M3, M6, M8, M9)	5
	• Drama tekniği kullanılması (M1, M4)	2
	• Soru cevap şeklinde olması (M2, M4, M7, M9)	4
	• Gün içinde yapılmış olan sanat etkinliklerinin incelenerek değerlendirilmesi (M9)	1
	• Görsel materyaller kullanılması (M1)	1
	• Açık uçlu sorular sorulması (M3)	1
	• İlginç bir olay anlatılması (M1)	1
Toplam		15
Toplam Görüş		31

Tablo 14'te müdürlerin günü değerlendirme zamanının gerekliliğine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tabloya göre müdürlerin günü değerlendirme zamanının gerekliliğine ilişkin görüşleri günü değerlendirme zamanının faydaları ve günü değerlendirme zamanında yapılanlar olarak iki kategori altında toplanmıştır.

Katılımcılar günü değerlendirme zamanını en çok, “kazanım ve göstergelere ulaşılma durumunu ve eğitim sürecinin verimliliği hakkında bilgi vermesi” (f=5) noktasında faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Tabloya göre günü değerlendirme zamanında müdürlerin çoğunluğu günü değerlendirme zamanında “gün içinde yapılanların hatırlanarak pekiştirilebileceğini” (f=5) söylemişlerdir.

M3: “Faydalı buluyorum. Gün içinde çocukları özgürleştiren bir süreç. Çocuklar ayrı bir birey olduğunun farkına varıyor. Okul öncesi dönemde sınav yapılmadığı için çocukların neyi ne kadar öğrendiğini ölçemiyoruz. Günü değerlendirme zamanında bir hatırlama ve özetleme oluyor. Çocuklar neyi ne kadar öğrenmiş, kazanım ve göstergelere ne kadar ulaşılmış bilgi sahibi olunabilir.”

M4: “Günü değerlendirme zamanını hiç gözlemlemedim. Ama genel olarak tekrar yapılıyor. “Ne yaptık?”, “Konuşalım tekrar edelim”, “Hatırlıyor musunuz?” gibi soru ve yönergelerle günlük genel tekrar yapılıyor. Çocuklar hatırlıyor, ne öğrendiğinin farkında oluyor. Eve gitmeye hazırlanmış oluyorlar. Öğretmen de kazanım ve göstergelere ulaşip ulaşmadığını kontrol edebiliyor.”

M5: “Günü değerlendirme zamanına kesinlikle yer verilmeli. Çok etkili bir süreç olduğunu düşünüyorum. Nelerin öğrenilip nelerin öğrenilmediğini görme fırsatı sağlıyor. Gün içerisinde yapılan ürünle de değerlendirme yapılabilir. O gün yapılanların hepsini sırayla hatırladıkları için hafıza gelişimi için de çok faydalı buluyorum. Aynı zamanda eve gidiş sürecine de hazırlık olmuş oluyor.”

Gelfer ve Perkins (1996), değerlendirme süreçlerinin, potansiyel öğrenme hedeflerini planlamaya ve sonrasında geri dönüt sağlamaya yardımcı olacağını belirtmişlerdir (s.5).Scweinhart (1988), müdürlerin değerlendirmeyi yönetsel niteliğin önemli bir parçası haline getirmenin iyi bir erken çocukluk eğitim programının göstergesi olduğu fikrini benimsemeleri gerektiğini ifade etmektedir (aktaran Gullo, 1994).Ayrıca uzmanlar değerlendirmenin amacının, erken çocukluk eğitiminde, belirli yaşantıların sonucunda ne bildiklerini ve hangi becerileri kazandıklarını belirlemek olduğunu ifade etmişlerdir (Gullo, 1994). MEB 2013 programında ise temel alınan “kazanım” ve “gösterge” lere ulaşılma durumu ancak değerlendirmeler sonucunda görülebilmektedir (MEB, 2013, s. 14). Bu da çocukların okul

öncesi eğitimden faydalanma durumları için akademik çalışmalar ve ilkokula hazır olma özelliklerini destekleyerek okul öncesi eğitim programının nitelikli olmasını sağlamaktadır (Pianta vd., 2005, s.145). Tüm bunlar da müdürlerin sıklıkla günü değerlendirme zamanının yararı olarak belirtmiş olduğu “*Kazanım ve göstergelere ulaşılma durumunu ve eğitim sürecinin verimliliği hakkında bilgi vermesi*” bulgusunu desteklemektedir.

Tablo 15

Akademisyenlerin Günü Değerlendirme Zamanı'nın Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	F
Günü Değerlendirme Zamanı'nın Faydaları	• Sonraki günlerde uygulanacak planlara yol gösterici olması (A1)	1
	• Gün içindeki ilgi çeken durumların ve etkinliklerin belirlenmesini sağlama (A1, A2, A8, A10)	4
	• Çocukların duygularını fark etmelerini sağlama (A3, A10)	2
	• Çocuklarda planlama ve öz düzenleme becerisinin gelişimini sağlama (A3)	1
	• Çocukların değerlendirme sürecine aktif katılımının sağlanması (A4)	1
	• Çocukların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi (A8)	1
Toplam		10
Günü Değerlendirme Zamanı'nda Yapılanlar	• Gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi (A1, A2, A3, A4, A7, A8, A10)	7
	• Gün içinde yapılanlara ilişkin resim çizme (A1, A4, A5, A7)	4
	• Drama çalışmaları ile değerlendirme (A1,A7)	2
	• Hikaye oluşturma (A1, A4)	2
	• Gün içinde yapılanların video veya fotoğraf yoluyla kaydedilmesi ile değerlendirme (A1, A4, A8)	3
	• Gün sonunda çocukların hissettiklerini duygu kartları ile ifade etmesi (A2)	1
	• Sonraki gün yapılacaklar ve beklentiler hakkında sohbet (A4)	1
	• Etkinliklerin beğenilme düzeyine ilişkin grafik oluşturma (A5)	1
	• Çocukların gün içinde yaptıkları çalışmaları sergilemeleri ve sunum yapmaları (A7)	1
Toplam		22
Toplam Görüş		32

Tablo 15'te akademisyenlerin günü değerlendirme zamanının gerekliliğine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tabloya göre akademisyenlerin günü değerlendirme zamanının gerekliliğine

ilişkin görüşleri günü değerlendirme zamanının faydaları ve günü değerlendirme zamanında yapılanlar olarak iki kategori altında toplanmıştır.

Günü değerlendirme zamanının faydası olarak en çok belirtilen görüşün “*gün içindeki ilgi çeken durumların ve etkinliklerin belirlenmesini sağlama*” (f=4) olduğu tabloda mevcuttur. Tabloya göre günü değerlendirme zamanında akademisyenlerin büyük çoğunluğu değerlendirme zamanında “*gün içinde yapılanların hatırlanarak pekiştirilebileceğini*” (f=7) söylemişlerdir. Bazı akademisyenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

A1: “*Özellikle öğretmenin gün boyunca yapılan tüm uygulamalara yönelik bir geri bildirim alması ve bundan sonra düzenleyeceği uygulamalarda çocuklardan yola çıkması, bir ölçüde planlamayı birlikte yapabilmeleri için gerekli. Tüm günde yaptıklarına ilişkin bir resim çizme, rol oynama, hikaye oluşturma, yapılan etkinliklerin belli bölümlerinin videoya çekilmesi ya da fotoğraflanarak aşama aşama konuşulması gibi etkinliklerle yapılabilir.*”

A3: “*Kesinlikle güne başlama zamanı ile birlikte kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Planlamanın ardından sürecin ve hedeflerin değerlendirilmesinin uzun vadede öz düzenleme becerilerinin gelişimi için ve planlama yapma, motivasyon sağlamak için, diğer yandan aynı yaşantıya ilişkin başka bakış açıları ve görüşler, duyguların olabileceğini farketme ve kabul etme için önemli bir süreç olduğunu düşünüyorum, sürecin hakkını vererek yürütecek bir öğretmen modeli ile.*”

A4: “*Çocukların değerlendirmeye katılması ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi bakımından önemli bir zaman olduğunu düşünüyorum. Gün içerisinde yapılanlar hakkında sohbet edilebilir. Çocukların etkinlikler hakkında birbirlerine soru sormaları istenebilir. Gün içerisinde en sevdikleri etkinliğin ne olduğunu çizmeleri istenebilir. Daha sonra çizdiklerini anlatmalar istenebilir. Etkinliklere ilişkin fotoğraflar çekilerek duvara yansıtılabilir ve çocukların değerlendirme yapmaları sağlanabilir. Gün sonunda kendilerini nasıl hissettiklerine ilişkin kısa bir öykü oluşturulabilir. Bir sonraki gün ile ilgili hem öğretmen hem de çocuklar beklentilerini söyleyebilirler.*”

A7: “*Çocukların değerlendirmeye katılımı açısından olumlu buluyorum. Ancak yine öğretmenin bu değerlendirme bölümünü uygulayıp uygulamadığı ile yakından ilişkilidir. Günü değerlendirme zamanında bu anlamda birçok uygulamaya yer verilebilir. Günü anlatan drama*

yapılabilir. Çocuklar sergi hazırlayabilir, birbirlerine sunu yapabilirler, günü tartışabilirler ve resimler çizebilirler.”

A8: “Çocukların problemi algılama ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemek açısından gerekli. Sohbetin dışında yapılan etkinlikler videoya kaydedilip çocuklarla kısa kısa izlenerek günün gözden geçirilmesi sağlanabilir. (Bunun için çocukların hoşlandıkları ve hoşuna gitmeyen yerler için yeşil ve kırmızı kartlar kaldırarak görüşleri alınabilir.)”

A10: “Teoride güçlü bir strateji gibi gözükse de uygulamada bir angarya olarak yapıldığına tanık oldum. Küçük çocuklarla bir günü geçirmek yoğun ve yorucu bir iştir ve bu tip düzenli yazı yazma zorunlulukları (elzem not almalar ve gözlem notları haricinde) günün yoğunluğu içinde amacına ulaşamama riski ile karşı karşıyadır. Değerlendirme önemli bazı notlar hariç sözel olarak yapılabilir ve çocukların süreçten keyif alıp almadığı sorgulanabilir. Çocuklara “Günün en güzel bölümü hangi kısımdı?”, “Bugün hangi oyunları oynamak keyifliydi?”, “Bir eğlenceli bir şey oldu mu?”, “Günün senin için en zor anı neydi hangi kısmıydı?”, “Bana bugün öğrendiğin bir şeyi öğretebilir misin?”, “Bugün benim -öğretmenin- yerine geçsen ne yapardın?” gibi sorular sorulabilir.”

Araştırmacılar, erken çocukluk eğitimcilerinin çocukların öğrenme süreçlerini veya yeni bir bilgiyi öğrenirken kullandığı süreçleri, problem çözme yöntemlerini, materyalleri kullanma yöntemlerini gözlemleyerek elde ettikleri bilgilere odaklandıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca eğitimcilerin çocuklara sorular sorarak, onların verdikleri sözel tepkilere bakarak gelişimsel ilerlemeleri hakkında istedikleri bilgiyi edindiklerini ve bu yolla değerlendirme amaçlarına ulaştıklarını ifade etmektedirler (Gullo, 1994; Wortham, 1994). Akademisyenlerin belirttiği gibi günü değerlendirme zamanının bu becerilerin gözlenmesi bakımından önemli bir fırsattır.

Tablo 16

Öğretmenlerin, Müdürlerin ve Akademisyenlerin Günü Değerlendirme Zamanı'nda Yapılanlara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

		Öğretmen Görüşleri	f	Müdür Görüşleri	f	Akademisyen Görüşleri	f
Günü Değerlendirme Zamanı' nın Gerekliliği	Günü Değerlendirme Zamanı' nın Faydaları	Gün içindeki ilgi çeken durumların ve etkinliklerin belirlenmesini sağlama (Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10)*	6	Gün içindeki ilgi çeken durumların ve etkinliklerin belirlenmesini sağlama (M2)*	1	Gün içindeki ilgi çeken durumların ve etkinliklerin belirlenmesini sağlama (A1, A2, A8, A10)*	4
		Çocuğun kendini değerlendirmesini sağlama ve öğrenme durumu hakkında bilgi verme (Ö6, Ö8, Ö9)*	3	Çocuğun kendini değerlendirmesini sağlama ve öğrenme durumu hakkında bilgi verme (M4)*	1	Çocukların değerlendirme sürecine aktif katılımının sağlanması (A4)*	1
		Kazanım ve göstergelere ulaşılma durumunu ve eğitim sürecinin verimliliği hakkında bilgi vermesi (Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10)*	5	Kazanım ve göstergelere ulaşılma durumunu ve eğitim sürecinin verimliliği hakkında bilgi vermesi (M3, M4, M5, M6, M8)*	5		
		Sonraki günlerde uygulanacak planlara yol gösterici olması (Ö3)*	1			Sonraki günlerde uygulanacak planlara yol gösterici olması (A1)*	1
		Toplam	15	Toplam	7	Toplam	6
	Günü Değerlendirme Zamanı' nda Yapılanlar	Gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 Ö6, Ö8, Ö9, Ö10)*	9	Gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi (M2, M3, M6, M8, M9)*	5	Gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi (A1, A2, A3, A4, A7, A8, A10)*	7
				Drama tekniği kullanılması (M1, M4)*	2	Drama çalışmaları ile değerlendirme (A1, A7)*	2
		Gün içindeki etkinliklerden hangilerinin ve hangi bölümlerin beğenildiği hakkında sohbet (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 Ö8, Ö9, Ö10)*	8			Etkinliklerin beğenilme düzeyine ilişkin grafik oluşturma (A5)*	1
		Toplam	17	Toplam	7	Toplam	10
	Genel Toplam		32	Genel Toplam		14	Genel Toplam 16

*Aynı satırdaki görüş ve uygulamaların benzerlik gösterdiğini belirtmektedir.

Tablo 16'da günü değerlendirme zamanının gerekliliği hakkında öğretmen, müdür ve akademisyen görüşlerinin karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Günü değerlendirme zamanının faydaları hakkında öğretmen, müdür ve akademisyen görüşleri karşılaştırıldığında, üç meslek grubunun da görüşlerinin ortak olduğu iki madde bulunduğu görülmektedir. Öğretmenler, müdürler ve akademisyenlerin “*gün içindeki ilgi çeken durumların ve etkinliklerin belirlenmesini sağlama*” yönünden faydalı olduğu hakkında görüş birliğinde oldukları

tabloda mevcuttur. Ayrıca günü değerlendirme zamanının “*çocuğun kendini değerlendirmesini sağlama ve öğrenme durumu hakkında bilgi verme*” ve “*çocukların değerlendirme sürecine aktif katılımının sağlanması*” noktasında fayda sağladığı konusunda üç öğretmen, bir müdür ve bir akademisyenin görüş birliğinde oldukları saptanmıştır. Bu durumu destekler nitelikte Tablo 18’de Ö1’in günü değerlendirme zamanının daha etkili olabilmesine yönelik olarak “*çocuğun kendi kendini test ettiği materyaller kullanılması*” önerisi ile birlikte alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılması da günü değerlendirme zamanını daha faydalı kılacağı düşünülmektedir. Çünkü alternatif değerlendirme yaklaşımları çocukların bireysel farklılıklarını daha iyi tespit edebilmekte ve onlara uygun eğitim programı oluşturulmasında rehberlik görevini üstlenmektedir. Çocuğun gelişimi de birçok faktörden etkilenen dinamik ve karmaşık bir yapıda olduğundan öğretmenlerin eğitim sürecinde bu yaklaşımları kullanmaları değerlendirmenin etkililiği noktasında da fayda sağlayacaktır (Mindes, 2003, s. 72).

Günü değerlendirme zamanında yapılanlar konusunda öğretmen, müdür ve akademisyen görüşleri karşılaştırıldığında ise üç meslek grubunun da görüşlerinin ortak olduğu yalnızca bir madde olduğu Tablo 16’da görülmektedir. Dokuz öğretmen, beş müdür ve yedi akademisyen günü değerlendirme zamanında “*Gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi*” nin yapıldığı hakkında ortak görüş bildirmişlerdir. Çocuğun gelişiminin düzenli olarak değerlendirilmesinin oldukça önem taşıdığı bilinmektedir. Çocukların gelişimlerinin gözlenerek gelişimsel olarak hangi alanlarda desteklenmesi gerektiği belirlenip bunlara göre planlar yapılması ve bu planların çocukların gereksinimlerine duyarlı olması gerekmektedir. Çocukların gereksinimlerini dikkate almadan yapılacak çalışmaların etkili olması mümkün olmamaktadır. Bu sebeple de günü değerlendirme zamanında gün içinde yapılanların hatırlanarak pekiştirilmesi öğrenilenlerin etkililiğini arttırmaktadır (Köksal Akyol, 2015, s. 15).

Tablo 17

Öğretmenlerin Günü Değerlendirme Zamanı'nda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri

	Kodlar	f
Karşılaşılan Sorunlar	Çocukların sorulara cevap vermek istememeleri (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7)	6
	Uygulamanın uzun sürmesi (Ö2)	1
	Programdaki soru türlerinin hepsine yer verilememesi (Ö3, Ö10)	2
	Eve gidişe hazırlık olduğundan yorulmuş olmaları ve dikkatlerini toplamada zorlanma (Ö4, Ö9, Ö10)	3
	Çıkış saatinde yakın olduğu için vaktin kısıtlı olması, bazen hiç kalmaması (Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10)	4
	Çocukların sıra beklemekte zorlanmaları (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö9)	5
	Küçük yaş gruplarındaki çocukların cevap vermekte zorlanmaları (Ö9)	1
	Öğretmenin çocukların verdikleri cevapları not almakta zorlanması (Ö7)	1
	Çocukların genelde kısa ve aynı cevapları vermeleri (Ö8)	1
	Çocukların birbirlerini dinlemek istememeleri, birbirlerine karışmaları (Ö7)	1
Toplam		25

Tablo 17’de öğretmenlere sorulan “Günü değerlendirme zamanının uygulanmasında karşılaştığınız sorunlardan bahseder misiniz?” sorusunda öğretmenler tarafından verilen yanıtlar yer almaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin çoğunluğu “*çocukların sorulara cevap vermek istememeleri*”ni (f=6) sorun olarak belirttikleri görülmektedir. Bir diğer sık rastlanan sorunun da “*çocukların sıra beklemekte zorlanmaları*” (f=5) olduğu tabloda görülmektedir. Öğretmenler bu sorunlara ilişkin şu ifadelerde bulunmuşlardır:

Ö9: “*Bazen konuşmak için birbirlerini beklemek istemiyorlar. Küçük yaş grubu ile daha da zor oluyor, Hem dikkat süresi kısa hem de kendilerini ifade edemiyorlar.*”

Ö8: “*Çocukların duygularını ve düşüncelerini sınırlı kelimelerle anlatmaları sorun oluyor. Bir soru sorduğumda ilk cevap veren çocuk ne dediyse diğerleri de aynı cevabı veriyor. Mesela en çok hangi etkinliği beğendiklerini soruyorum. Bir kişi oyunu beğendiğini söylediğinde geri kalan herkes oyunu beğendiğini söylüyor. Bir de etkinliği nasıl bulduklarını soruyorum. Sadece güzel, iyi gibi sınırlı cevaplar veriyorlar.*”

Ö10: *“Etkinlikler bittikten sonra günü değerlendirme zamanına vakit az kalıyor. Programdaki soruları çok fazla buluyorum. Hepsini sormaya fırsatım olmuyor, her gün o kadar çeşitli soru soramıyorum. Çocuklar da zaten hep monoton cevaplar veriyorlar”*

Tabloya bakılarak günü değerlendirme zamanının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar incelendiğinde *“eve gidişe hazırlık olduğundan yorulmuş olmaları ve dikkatlerini toplamada zorlanma”* (f=3) ve *“çıkış saatine yakın olduğu için vaktin kısıtlı olması, bazen hiç kalmaması”* nın da (f=4) sık rastlanan sorunlardan oldukları görülmektedir.

Ö4: *“ Eve gideceklerini anladıkları için dikkatleri dağılıyor. Zaten bütün gün hem beden hem de zihnen aktif oldukları için gün sonunda yorulmuş oluyorlar. Dikkatleri dağınık oluyor, dikkat çekmede zorlanıyorum. Sorduğum sorulara cevap vermek istemiyorlar. Sıra beklemek istemiyorlar.”*

Ö5: *“Etkinlikleri yetiştirmeye çalışıyorum. Çoğunlukla vaktim kalmıyor, uygulamıyorum. Zaten çocuklar da yorulmuş, dikkatleri dağılmış oluyor. Cevap vermek istemiyorlar, eve gitmeye hazırlanıyorlar.”*

Ö8: *“Çıkış zamanına yakın olduğu için bazen zaman kalmayabiliyor, ya da yeterli zaman kalmayabiliyor.”*

Ö9: *Çıkış saatine yakın uygulandığı için çocuklar yorulmuş oluyor. Dikkatlerini toplamakta zorlanıyorum. Dinlemiyorlar, sıkıldıklarını ifade edip konuşmak istemediklerini söylüyorlar*

Ö10: *“Gitmeye odaklandıkları için konuşmak da istemiyorlar.”*

Yukarıdaki ifadeleri belirten öğretmenlerin günü değerlendirme zamanını gün sonunda eve gitmeden uyguladıkları ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Işık (2015) da öğretmenlerin günü değerlendirme zamanını fırsat bulamadıkları ve son ana kaldığı için uygulayamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Günü değerlendirme zamanına ayrılan vaktin kısıtlı olmasının, bazen hiç kalmamasının ve eve gidişe hazırlık olduğundan çocukların yorulması buna bağlı olarak da öğretmenlerin çocukların dikkatlerini çekememelerinin sebebi öğretmenlerin günü değerlendirme zamanını gün içerisinde değil, gün sonunda eve gitmeden hemen önce uygulamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ancak 2013 programında günü değerlendirme zamanının günün herhangi bir

bölümünde de yapılabileceği ifade edilmiştir (MEB,2013, s. 53). Bu durum öğretmenlerin program konusunda yeterince bilgi sahibi olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin günü değerlendirme zamanını gün içerisinde başka herhangi bir zaman diliminde uygulamaları halinde bu sorunların çözülebileceği düşünülebilir. Ayrıca öğretmenlerin günü değerlendirme zamanında sıklıkla soru sorma stratejisini kullandıkları anlaşılmaktadır. Oysa okul öncesi eğitim programında değerlendirmenin sunu, afiş, fotoğraf, grafik vb farklı yöntemlerle de yapılması gerektiği belirtilmektedir (Elibol, 2015, s.29).

Ö7 ise günü değerlendirme zamanında değerlendirmeleri not almakta zorlandığını ve önerilerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Günün değerlendirmesini yapmak için sorduğum sorulara her çocuk cevap veremiyor. Bazıları kendini ifade edemiyor, bazıları da birbirlerinin konuşmasını bölüyor, beklemiyorlar. Sınıfta bir kargaşa olabiliyor. Çocukların hepsini dinlemeye çalışıyorum ama her çocuğun her söylediğini de not alamıyorum. Değerlendirmenin anında yazılması gerektiğini düşünüyorum ama işte özellikle kalabalık sınıflarda anında yazmak mümkün olmuyor. Not almayınca da sıkıntı oluyor, unutuluyor. Öğretmenlerin programı kolay anlayabilmesi için programda daha ayrıntılı açıklama ve örnekler olsa, bir de bu değerlendirme için sistematik bir form olsa daha kolay uygulanabilir.”

Çaltık (2004), öğretmenlerin sınıflarının kalabalık olması nedeniyle öğretmenlerin programı uygulamakta zorlandıklarını tespit etmiştir. Ö7'nin belirtmiş olduğu bu sorunun da sınıfların kalabalık olmasından ve sınıfta sadece bir öğretmenin bulunmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Oysa, dünyada bir çok okul öncesi eğitim programında öğretmen çocuk oranı yirmi çocuğa iki yetişkin şeklindedir (Temel vd., 2015, s. 114).

Tablo 18

Öğretmenlerin Günü Değerlendirme Zamanı'nın Daha Etkili Uygulanmasına İlişkin Önerileri

	Kodlar	f
Öneriler	Çocuğun kendi kendini test ettiği materyaller kullanılması (Ö1)	1
	Farklı mekanlarda uygulanması (Ö3)	1
	Soruların önceden yazılması, hazırlanması (Ö8)	1
	Çocukların konuşmaya teşvik edilmesi ile ifade etme becerilerinin geliştirilmesi (Ö6, Ö8)	2
	Çocuğun aktif olması (Ö10)	1
	Merak uyandırıcı materyaller kullanılması (Ö1, Ö5, Ö9)	3
	Çeşitli görsellerin kullanılması (Ö1, Ö6, Ö9, Ö10)	4
	Programda bu bölümün daha açık anlatılması (Ö7)	1
	Dikkati canlı tutacak sorular sorulması (Ö2)	1
	Farklı teknikler ve oyunlar kullanılması (Ö3, Ö4)	2
	Uygulama süresinin çocuklara konuşmaları için yeterli fırsatı tanıyacak uzunlukta olması (Ö2, Ö5, Ö6)	3
	Toplam	20

Tablo 18’de öğretmenlerin günü değerlendirme zamanının daha etkili uygulanması için önerilerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenler tarafından öneri olarak en fazla “*çeşitli görsellerin kullanılması*” (f=4) en fazla önerilen seçenektir. Ö10 “*Çeşitli görsel materyallerle gün içinde yapılanlar hatırlanabilir. Böylece günü değerlendirme zamanına çocukların daha fazla ilgisi olur.*” ifadeleriyle bu görüşü destekleyenler arasındadır.

Çocukların konuşmaya teşvik edilmesi gerektiğini öneren Ö8’in ifadeleri şu şekildedir: “*Çocukların duygularını tanıması ve ifade etme gücünü oldukça önemli görüyorum. Çocuk kendini ifade edemiyorsa öğrenip öğrenmediğini anlayamadığım zamanlar oluyor. O çocuklarla ayrı başka zamanlarda da konuşup utangaçlığını yenmesi için fırsat veriyorum. Bu konuda da öğretmenin çocuğu konuşmak için teşvik etmesi, söylediklerini dinlediğini ve önemli olduğunu hissettirmesi gerekiyor.*”

Ö6 da “Çocuklar bazen konuşmak istemiyorlar. Sorulara cevap vermek istemeyebiliyorlar. Bazen de yanlış söylerim korkusu oluyor galiba. İlgi bekliyorlar. Konuşmaları için destek olmak gerekiyor, teşvik etmek gerekiyor.” ifadelerinde bulunmuştur.

Aydemir (2018), on iki öğretmen ile yapılan çalışmasında etkinlikler sırasında üç öğretmenin çekingen çocukların kendilerini ifade etmeleri için fırsat tanıdığını, kalan dokuz öğretmenin uygulamasının doğru olmadığı sonucuna varmıştır. Ancak yapmış olduğu bireysel görüşmelerde bütün öğretmenlerin, sınıfta çekingenlik gösteren ve etkinliğe katılmak istemeyen çocuklarla konuşmasının ve ilgi göstermesinin önemli olduğunu belirttiklerini saptamıştır. Bu çalışma Ö6 ve Ö8’in görüşlerinden elde edilen araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 18 incelendiğinde “*Farklı teknikler ve oyunlar kullanılması*” önerisini öğretmenlerden yalnızca iki tanesinin (Ö3, Ö4) belirtmiş olduğu tabloda mevcuttur. Araştırma bulgularına paralel olarak Aydemir (2018) de çalışma grubu olan 12 öğretmenden yalnızca beş tanesinin farklı tekniklere etkinliklerinde yer verdiği sonucuna ulaşmıştır. Oysa ki Dağlıoğlu (2009), okul öncesi öğretmenin, sahip olduğu bilgi, beceri ve yeterlilikleriyle eğitim sürecini yürütürken; farklı yöntem, teknik ve stratejileri de kullanarak okul öncesi eğitim programında yer verilen kazanım ve göstergelerin çocuklara kazandırılmasında başrolü oynadığını belirtmektedir. Bu sebeple Ö3 ve Ö4’ün önerilerinden olan öğretmenler tarafından “*Farklı teknikler ve oyunlar kullanılması*”nın günü değerlendirme zamanını etkin uygulamak için fayda sağlanabileceği düşünülmektedir.

Tablo 19

Günü Değerlendirme Zamanı'nda Yapılan Değerlendirmelerin Ailelerle Paylaşım Yolu ve Sıklığına İlişkin Öğretmen, Müdür ve Akademisyen Görüşlerinin Karşılaştırılması

Günü Değerlendirme Zamanında Yapılan Değerlendirmeler ve Değerlendirme Süreçlerinin Ailelerle Paylaşım Yolu ve Sıklığı	Öğretmen	f	Müdür	f	Akademisyen	f
	Haftalık bülten (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5)*	4	Haftalık bülten (M1, M2, M5, M6, M7, M9)*	6	Haftalık bülten (A4, A6, A8, A10)*	4
	Eve not, çalışma kağıdı ve etkinlik gönderme (Ö1, Ö10)*	2	Eve not, çalışma kağıdı ve etkinlik gönderme (M9)*	1	Eve not, çalışma kağıdı ve etkinlik gönderme (A1, A7)*	2
	Gerekli durumlarda yüz yüze (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8)*	6	Gerekli durumlarda yüz yüze görüşme (M2, M5, M6, M8, M10)*	5	Gerekli durumlarda yüz yüze görüşme (A6)*	1
	Gelişim raporu (Ö6, Ö10)*	2	Gelişim raporu (M4, M8, M9)*	3	Gelişim raporu (A1)*	1
	Veli toplantısı (Ö3, Ö5, Ö7)*	3	Veli toplantısı (M4, M8)*	2	Veli toplantısı (A2, A9)*	2
	Bireysel görüşme (Ö7)*	1	Bireysel görüşme (M5)*	1	Bireysel görüşme (A2)*	1
	Giriş çıkışlarda yüz yüze görüşme (Ö7, Ö9)*	2		1	Giriş çıkışlarda yüz yüze görüşme (A1)*	1
	Mesaj (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö10)*	5			Mesaj (A8)*	1
	Telefon görüşmesi (Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9)*	5	Telefon görüşmesi (M6)*	1	Duyuru panosunda yer verme (A5)	1
	Aile katılımı (Ö5)	1			Aylık bülten (A1, A4, A6)	3
	Velinin talebi ile yüz yüze görüşme (Ö6, Ö9)	2			Günlük iletişim defterleri (A2, A10)	2
	Portfolyo (Ö6)	5				
	Toplam	34	Toplam	19	Toplam	19
					Genel Toplam	72

*Aynı satırdaki görüş ve uygulamaların benzerlik gösterdiğini belirtmektedir.

Tablo 19'da günü değerlendirme zamanında yapılan değerlendirmelerin ailelerle paylaşım yolu ve sıklığına ilişkin öğretmen, müdür ve

akademisyen görüşlerinin karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Tabloya göre öğretmenlerin çoğunluğu “*gerekli durumlarda yüz yüze görüşülmesi*” gerektiğini (f=6) Tablo 19’da belirtirken; müdürlerin (f=6) ve akademisyenlerin (f=4) çoğunluğu ise değerlendirmelerin “*haftalık bülten yoluyla paylaşılması*” gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu farklılığın öğretmenlerin programın uygulayıcısı olmasından ve hem veliyle hem de çocukla bire bir iletişim halinde olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Tablonun geneline bakıldığında ise en fazla görüşü öğretmenlerin bildirdiği görülmektedir (f=34). Bunun sebebi Millî Eğitim Bakanlığı aile eğitimi ve katılımı, okul ve ev arasındaki işbirliği için yönlendirici ve destekleyici olması amacı ile hazırlanan Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi “OBADER” olabilir. Özşırkıntı vd. (2014), güncellenen okul öncesi eğitim programına yönelik yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin hazırlanan aile eğitim programının öğretim sürecine katkı sağladığı yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Işık (2015) da OBADER’in programın uygulanmasında öğretmenlere rehberlik etmesi ile ilgili öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%52,7) olumlu düşündüğünü tespit etmesi araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

OBADER’de aile iletişim etkinlikleri kapsamında aile ve öğretmenler arasında iletişimi sürdürmek ve geliştirmek amacıyla farklı tekniklerden bahsedilmektedir. (MEB, 2013a, s.72-77). Tablo 19’da öğretmenler, müdürler ve akademisyenlerin bu tekniklerden bültenler, gelişim raporları, toplantılar, bireysel görüşmeler, telefon görüşmeleri, kısa ileti hizmetleri ve iletişim defteri tekniklerini görüşme sırasında ifade ettikleri tabloda görülmektedir. Tabloya göre programda belirtilen aile iletişim etkinliklerine yeterince yer verilmediği saptanmıştır. Oysa ki aile eğitimi ve aile katılımının gerçekleşmesi çocuğun gelişiminde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Aile katılımının gerçekleştirilmesi ve gerekli verimin sağlanması için dikkat edilmesi gereken hususlar şu maddeler halinde önerilmektedir (Faust Horn, 2003, s. 41):

- Düzenli, ve iletişimin karşılıklı sıkıntı yaşanmadan sağlanmasını gerçekleştirilebilmek,
- Ailelerin eğitimi daha kolaylaştırabilecek yeteneklerinden yararlanmaya çalışmak,
- Çocuk eğitim sürecinde ebeveyne düşen sorumlulukların kazandırılması,
- Ailelerden gönüllülük esası ile katılım sağlanması,
- Okul ile aile arasındaki iletişimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi.

Değerlendirmeleri paylaşım yolu olarak haftalık bültenleri ifade eden, dört öğretmen; altı müdür ve dört akademisyenin ifade etmiş oldukları haftalık bültenler, aileler için düzenli olarak haftalık, iki haftalık veya aylık hazırlanan, birkaç sayfadan oluşan ve ailelere çocukların yaptıkları etkinlikler, öğrendikleri oyunlar, şarkılar, şiirler, yaptıkları geziler, etkinlik fotoğrafları gibi sınıftaki genel olaylar hakkında bilgi vermektedir (MEB, 2013a, s.74). Çocuğun bireysel değerlendirmelerine yer verilmesi bültenler yoluyla mümkün olmamaktadır. Telefon görüşmeleri, kısa ileti hizmetleri, yazışmalar/iletişim defterleri, geliş gidiş zamanları ve internet temelli uygulamalar gibi aileyle çocuk hakkında özel bilgilerin paylaşılabileceği yöntemlerle daha uygun olduğu düşünülmektedir (Temel vd., 2018, s. 334).

Tabloya göre bireysel görüşmeyi öğretmenlerden yalnızca Ö7'nin ifade ettiği görülmektedir. Şunları belirtmiştir:

“Müsait zamanda veli ile randevulaşarak çocukla ilgili olumlu olumsuz değerlendirmelerimi paylaşıyorum. Bir sorun olmasını beklemeden bence her çocuğun velisiyle mutlaka görüşülmesi gerekiyor.”

OBADER' de ise çocuğun gelişimini, güçlü ve desteklenmesi gereken yönlerini ve sorunları aile ile paylaşmak, kardeş doğumu, taşınma gibi özel durumlarda benimsenmesi gereken tutum ve davranışlarla ilgili aileye bilgi vermek ve çözüm yolları aramak amacıyla düzenli görüşmelerin dönemde en az bir kez olmak üzere yılda iki kez yapılması gerektiği belirtilmektedir. Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin bireysel görüşmelere daha sık yer vermeleri halinde okul aile iletişimi sağlanarak çocuğun gelişimine olumlu katkılar olabileceği söylenebilir (Temel vd. , 2018, s. 353).

Ev ile okul arasında gidip gelen günlükler olarak bahsedilen iletişim defterlerinden yalnızca akademisyenlerden A2 ve A10 bahsetmişlerdir(MEB, 2013a, s. 74). İfadeleri aşağıdaki gibidir:

A2: *“Aile ile iletişim etkinlikleri çerçevesinde paylaşılabilir. Çoğu okul günlük iletişim defterleri kullanılıyor. İletişim defterlerinin birçoğunda ebeveynler çocuğun o gün kendini nasıl hissettiğini görme fırsatına sahip oluyor. Bunun dışında öğretmenin not olarak yazabildiği kısım bu amaçla kullanılabilir. Belirli aralıklarla günü değerlendirme zamanına ilişkin olarak öğretmen tarafından çocuğun söyledikleri buraya yazılabilir.”*

A10: *“Olağan durumlarda bu değerlendirme haftalık olarak yapılabilir. Bir not defteri tutularak çocukların o hafta okulda geçirdikleri zaman hem gelişim yönünden hem katılım*

yönünden hem de davranış durumları açısından değerlendirilebilir. Bir ajanda tutmak ve aile ile ev arasında rutin zamanlarda ajandanın kullanılması uygun bir seçenek olabilir.”

Öğretmenlerin ve müdürlerin iletişim defterlerinden bahsetmemesi OBADER hakkında yeterince bilgi sahibi olmamasından ve kullanmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 19 incelendiğinde değerlendirmeleri aileler ile paylaşma yolu olarak programda OBADER kapsamında aile katılım etkinliği olarak belirtilen ve yılda iki kez yapılması önerilen ev ziyaretlerinden hiçbir grubun bahsetmemiş olduğu görülmektedir. Oysa uzmanlar okul öncesi eğitim kurumlarında ev ziyaretleri aile katılımı çalışmaları içinde çok önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir (Temel vd., 2018, s. 360). Ev ziyaretleri sayesinde öğretmen çocuğu ve aileyi daha iyi tanıyarak aynı zamanda ailenin güvenliğini kazanabilir. Ev ortamında ebeveyn, kendisini daha rahat hisseder, öğretmen ile daha fazla iletişim kurarak fikirlerini, duygularını paylaşır ve sorular sorabilir. Bu sayede ailenin değer yargıları, çocuğa karşı tutum ve davranışları, çocuktan beklentileri öğrenilir. Çocuğun ise, öğretmenin kendisini önemseydiğini ve değer verdiğini düşüneceğinden özsaygısı gelişir. Ev ziyaretleri, çocuğun yaşam alanını, ebeveynleri ile olan ilişkilerini, evde aldığı sorumlulukları görme fırsatı sağlar.

Öğretmen ev ziyaretlerine; okula uyum süreci sonrasında ve çocukları tanıdığından emin olduktan, I. dönem veli toplantısında ev ziyaretleri hakkında bilgi verdikten ve velilerle bireysel görüşmeler yaptıktan sonra başlamak gerekmektedir. Her bir çocuğun ayrı ayrı ziyaret edilerek, ziyaretlerin mümkün olduğunca yılda iki kez gerçekleştirmesi önerilmektedir (MEB, 2013a, s. 80). Öğretmenlerin günü değerlendirme zamanındaki değerlendirme sonuçlarını ev ziyaretleri yoluyla da veliler ile paylaşabilirler.

Öğretmenlerin değerlendirmeleri paylaşma yöntemleri göz önüne alındığında programı ve OBADER' i etkili bir biçimde uygulayamadıkları görüşlerinden anlaşılmaktadır. Çaltık (2004) tarafından yapılan araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı etkinliklerinin planlanması ve uygulanması sırasında güçlük çektikleri belirlenmiştir. Dilek (2013) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin aile katılımını etkinliklerde uygulamalarına ilişkin görüşlerde, öğretmenlerin 9' unun (% 45) bütün aile katılımı etkinliklerini uyguladıklarını, 11 öğretmenin (% 55) aile katılımı etkinliklerini uygulamadıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Oysa Çelenk (2003) yaptığı araştırmada, aile faktörünün çocukların okul başarısında önemli bir rolü olduğu, eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan

ailelerden gelen çocukların okul başarılarının daha yüksek olduğu; aile bakım, şefkat ve korumasının okul başarısının artışıında önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen ve anne-babalar ancak birbirleri ile iletişim halinde olduklarında aradaki engelleri aşılabilmektedir. Okul-aile arasındaki oluşturulacak etkili paylaşımların en fazla çocuklara fayda sağlayacağı göz önüne alındığında da bu etkileşimin ev ile eğitim kurumu arasındaki paylaşımların oldukça önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Ensari ve Zembat, 1999, s. 180; Poyraz ve Dere, 2001, s. 101).

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu araştırmada MEB 2013 programında yer alan güne başlama zamanı ve günü değerlendirme zamanının etkin uygulanmasına ilişkin öğretmen, müdür ve akademisyen görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular üzerinde gerekli analizler yapılmış ve bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Öğretmenlerden üçünün güne başlama zamanını gerekli bulduğu, ikisinin her gün gerekli olmadığını düşündüğü ve kalan beş öğretmenin gereklilik durumu ile ilgili bir açıklamada bulunmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yedisinin güne başlama zamanını uyguladığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin güne başlama zamanının en fazla çocukların derse (etkinliklere) geçmeden dikkatlerini toplama ve eğitim sürecine hazırlanma noktasında fayda sağladığını ifade ettikleri, en çok yapılan uygulamanın da gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet etmek olduğu tespit edilmiştir.

Müdürlerin güne başlama zamanının en fazla çocuğun etkinliklere motivasyonunun artması ve eğitime hazırlanmasını sağlamak bakımından yararlı olduğunu ve güne başlama zamanında gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet edilmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Akademisyenlerin güne başlama zamanının faydası olarak en fazla çocukların ilgilerini ve meraklarını gözlemleme fırsatı sunduğunu, öğretmen ve çocukların günü birlikte planlamasına fırsat verdiğini ifade ettikleri, güne başlama zamanında yapılması gerekenler

olarak da gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet edilmesini en fazla belirttikleri tespit edilmiştir.

Güne başlama zamanının faydaları konusunda öğretmen, müdür ve akademisyen görüşleri karşılaştırıldığında, üç meslek grubunun ortak olarak görüşü olarak güne başlama zamanının çocuğu özgürleştirme noktasında fayda sağladığı tespit edilmiştir. Güne başlama zamanında en çok yapılan uygulamanın da selamlaşma, yoklama, gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet, okul dışı yaşantılar hakkında sohbet ve fiziksel aktivite olduğu her üç meslek grubunun ortak görüşü olarak saptanmıştır.

Öğretmenlerin, güne başlama zamanından oyun zamanına veya diğer etkinliklere geçişte en çok müzik ve ritim çalışmalarıyla sözel yönerge stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Müdürlerin güne başlama zamanından oyun zamanına veya diğer etkinliklere geçişte en çok önerdikleri stratejinin müzik ve ritim çalışması olduğu saptanmıştır.

Akademisyenlerin güne başlama zamanından oyun zamanına veya diğer etkinliklere geçişte çoğunluğunun oyun ve drama stratejisini önerdiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin, müdürlerin ve akademisyenlerin güne başlama zamanından oyun zamanına veya diğer etkinliklere geçişte yararlanılan stratejilere ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında; bilmece, tekerleme, parmak oyunu, hikaye ve kukla ile merak uyandırıcı materyal ile müzik ve ritim çalışmaları veya oyun ve drama stratejilerinin kullanımından görüş birliğinde oldukları saptanmıştır.

Öğretmenlerin dokuzunun güne başlama zamanında karşılaştıkları sorun olarak çocukların aynı anda okula gelmeyişiini belirttikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin güne başlama zamanının daha etkili uygulanması için en çok merak uyandırıcı materyal desteğinin sağlanmasını önerdikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin beşinin günü değerlendirme zamanını gerekli bulduğu kalan beşinin ise gereklilik durumu ile ilgili bir açıklamada bulunmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin altısının ise günü değerlendirme zamanını uygulamadığı tespit edilmiştir.

On öğretmenden altısı günü değerlendirme zamanının, gün içindeki ilgi çeken durumların ve etkinliklerin belirlenmesi yönünden fayda sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden dokuzu ise günü değerlendirme zamanında gün içinde yapılanların hatırlandığını ve pekiştirildiğini belirtmişlerdir.

Müdürler günü değerlendirme zamanının en fazla kazanım ve göstergelere ulaşılma durumu ve eğitim sürecinin verimliliği hakkında bilgi vermesi konusunda faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca müdürlerin günü değerlendirme zamanında gün içindeki ilgi çeken durumların ve etkinliklerin belirlenmesini sağladığını sıklıkla ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Akademisyenler günü değerlendirme zamanının gün içinde ilgi çeken durumların ve etkinliklerin belirlenmesini sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca akademisyenler günü değerlendirme zamanında gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesinin gerektiğini belirtmişlerdir.

Günü değerlendirme zamanının faydaları hakkında öğretmen, müdür ve akademisyen görüşleri karşılaştırıldığında; üç meslek grubunun ortak olarak görüşü olarak, günü değerlendirme zamanının gün içindeki ilgi çeken durumların ve etkinliklerin belirlenmesini sağlama noktasında fayda sağladığını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Her üç meslek grubu da günü değerlendirme zamanında en çok yapılan uygulamanın gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi olduğu konusunda ortak görüş ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin onundan altısının günü değerlendirme zamanında karşılaştıkları sorun olarak çocukların sorulara cevap vermek istememelerini belirtmişlerdir. Bir diğer sık karşılan sorunun ise çocukların sıra beklemekte zorlanmaları olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin günü değerlendirme zamanının daha etkili uygulanması için en çok merak uyandırıcı materyallerin kullanılmasını önerdikleri tespit edilmiştir.

Günü değerlendirme zamanında yapılan değerlendirmelerin ailelerle paylaşım yoluna ilişkin öğretmenlerin çoğunluğunun gerekli durumlarda yüz yüze görüşmeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Günü değerlendirme zamanında yapılan değerlendirmelerin ailelerle paylaşım yoluna ilişkin olarak haftalık bültenler konusunda müdürlerin ve akademisyenlerin çoğunluğunun fikir birliğinde oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin, müdürlerin ve akademisyenlerin günü değerlendirme zamanında yapılan değerlendirmelerin ailelerle paylaşım yoluna ilişkin görüşlerinde haftalık bülten, veli toplantısı, gerekli durumlarda yüz yüze görüşme, gelişim raporu eve not, çalışma kağıdı ve etkinlik gönderme stratejisini ortak olarak ifade ettikleri saptanmıştır.

Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan güne başlama ve günü değerlendirme zamanının etkin uygulanmasına ilişkin öğretmen, müdür ve akademisyen görüşlerinin incelenmesi amacı ile yapılan araştırma sonuçları doğrultusunda, öğretmenlere, müdürlere ve akademisyenlere sunulabilecek önerilere aşağıda yer verilmiştir.

- Araştırmada programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerine ve uygulamalarına bakıldığında güne başlama zamanı ve günü değerlendirme zamanının uygulanması sırasında ciddi eksiklerin ve sorunların olduğu görülmektedir. Uzmanlar tarafından yeni program geliştirilirken, bütün bu bölümler daha açık, net ve ayrıntılı bir şekilde ifade edilebilir. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programıyla ilgili yaşadığı sorunları ve hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirlemeye yönelik araştırmalar da yapılabilir.
- Hizmet içi eğitim sisteminin gözden geçirilmesi önerilmektedir.
- Okul öncesi eğitim programının öğretmen tarafından etkin bir şekilde uygulanabilmesi için belirli dönemlerde uygulamalı işbaşında hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Müdürler ve akademisyenler öğretmenlere gerekli ortamları sağlayarak ve bilgi paylaşımında bulunarak destekleyebilirler.
- Aileler okul öncesi eğitim uygulamaları ve faydaları hakkında bilgilendirilerek programın uygulamalarına destek sağlanabilir.
- Araştırmaya, Sakarya ili sınırları içinde MEB' e bağlı bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi 10 öğretmen ve 10 müdür, en az "Dr. Öğr. Üyesi" ünvanına sahip çeşitli illerden 10 akademisyen katılmıştır. Araştırma sonuçları tüm okul öncesi öğretmenlerine, okul öncesi eğitim veren kurumların müdürlerine ve okul öncesi eğitim alanında çalışan akademisyenlere genellenemez. Bu nedenle, benzer çalışmalar farklı illerde ve Türkiye genelinde, farklı çalışma grupları ile yapılabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre güne başlama zamanından oyun zamanına ya da etkinlik zamanına geçişte sıklıkla geleneksel yöntemlerin kullanıldığı görüldüğünden, öğretmenlerin çocukların aktif olacağı alternatif geçiş stratejilerinden faydalanmaları önerilmektedir.
- Araştırmadan elde edilen bilgilerde öğretmenlerin günü değerlendirme zamanında elde edilen değerlendirme sonuçlarını ailelerle paylaşma yolu olarak OBADER'de

belirtilen tekniklerin çok azını uyguluyor oldukları görülmüştür. Bu sebeple OBADER ile ilgili uygulamalı bir hizmet içi eğitim düzenlenebileceği önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akgün, E. (2013). Okul Öncesi Eğitimde Sabah Rutinlerinin İncelenmesi: Fransa Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 77-85.
- Akman, B. (2002). Okul Öncesi Dönemde Matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 244-248. http://efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-969.html adresinden 25 Haziran 2018 tarihinde alınmıştır.
- Aksoy, A. B., & Dere Çiftçi, H. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Ankara: Pegem.
- Aktaş Arnas, Y. (2011). Dramada ortam ve araç gereçler. A. Köksal Akyol, (Ed.), *İlköğretimde Drama* (s. 67-74). İstanbul: Kriter.
- Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Yapa.
- Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Yapa.
- Aral, N., & Can Yaşar, M. (2015). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı. A. Köksal Akyol (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları içinde* (s. 77-114). Ankara: Hedef.
- Aydemir, F. (2018). *Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programını planlama ve uygulamaya yönelik çalışmalarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barresi, J. (2013). *The Early Childhood Learning Environment. Early Childhood/Family*. Oklahoma, Education Programs Oklahoma State Department of Education. <http://ok.gov/sde/sites/ok.gov.sde/files/EarlyChildLearnEnv.pdf> adresinden alınmıştır.
- Başal, H. A. (2005). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Morpa.
- Baştürk, S. (Ed.). (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Vize Basın.

- Bay, E., & Karakaya, Ş. K. (2006). Program Değerlendirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar. *Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 82-91.
- Bayrak, İ., & Duruhan, K. (2013). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Yeterlilik Algıları (Cumhuriyet Üniversitesi ile İnönü Üniversitesi Örneği). *International Journal of Social Science*, 6 (5), 199-216.
- Bliss, T., Robinson, G. & Maines, B. (1995). *Developing circle time: taking circle time much further*. Sage.
- Bliss, T., & Tetley, J., (2006). *Circle Time: A resource book for primary and secondary scholls*. Sage.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Can Gül, Ş. (2009). *Okul öncesi eğitimde okul öncesi ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Catron E.C., & Allen, J. (2003). *Early childhood curriculum, A creative play model*. Merrill Prentice Hall: New Jersey.
- Clark, A. (2007). *Early childhood spaces: Involving young children in the design process*. Working Papers in Early Child Development, 45, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522693.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Collins, B., & Kavanagh, A. M. (2013). *Student teachers' experiences of circle time: implications for practice*. <http://www.diceproject.ie/wp-content/uploads/2014/03/DICE-Report-Circle-Time-24th-September-2013.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Cömert, S. (2003). *2002 Yılı Okulöncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşleri ve uygulamaları (Sakarya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Çakmak, A., & Elibol, F. (2011). *Çocuk ve Oyun*, Ankara: Vize.
- Çaltık, İ. (2004). *Milli eğitim bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelenk, S. (2003). İlk okuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 1-2.
- Çelik, V. (2002, Mayıs). *Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön veren temel eğilimler*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi'nde sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çullu, F. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimine yönelik görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Dağlıoğlu, E. (2012). Okul öncesi öğretmenin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s.42-75). Ankara: Anı.
- Darling, L. (2007a). *Understanding the Xompetencies and Objectives ,Using the Mississippi Early Learning Guidelines:A Complete Curriculum for Three-Year-Olds*, Mississippi State, Mississippi State University Early Childhood İnstitute, Mississippi.
- Darling, L. (2007b). *Preparing the Classroom, Using the Mississippi Early Learning Guidelines:a Complete Curriculum for Three-Year-Olds*, Mississippi State University Early Childhood İnstitute, Mississippi.
- Decker, A., & Decker, J. (2007). *Planning and administering early childhood programs*, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Delany, K. (2011). *Waking the 'third teacher' : The whys and hows Te Whāriki*, Principle to Practice. https://www.elp.co.nz/files/delany_k_waking_the_third_teacher.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulama eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğrenme sanatı*. Ankara: Pegem.
- Deniz Kan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178.

- Deniz, Ü., & Yükselen, A. İ. (2015). 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı. A. Köksal Akyol (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları* içinde (s. 37-38). Ankara: Hedef.
- Diffily, D., Donaldson, E. & Sassmani, C. (2001). *The Scholastic Book of Early Childhood Learnincenters*. New York: Scholastic Professional Books.
- Dilek, H. (2013). *2006 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dodge, D. T., & Colker, L. J. (1992). *The creative curriculum for early childhood*. Washington, DC: Teaching Strategies.
- Düşek, G. (2008). *2006 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren okul müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi (Ordu ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Düşek, G. & Dönmez, B. (2012). Türkiye’de yayınlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1, 68-75.
- Elibol, F. (2015). Alternatif değerlendirme ve çeşitleri. A. Köksal Akyol, & Z. F. Temel (Ed.), *Okul öncesi dönemde alternatif değerlendirme* içinde (s.23-32). Ankara: Hedef.
- Emilson, A., & Johansson E., (2013). Participation and gender in circle-time situations in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 21(1), 56-69.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Erden, E. (2010). *Problems that preschool teachers face in the curriculum implementation*. Master’s thesis. The Graduate School of Social Sciences Middle East Technical University. Ankara.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş*,. Ankara: Arkadaş.
- Erdoğan, S. (2012). Okul öncesi dönemde matematik programı. (Ed.) B. Akman, *Okul öncesi matematik eğitimi* (s. 172-187). Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.

- Faust, K., & Horn, L. (2003). *Parent and Teacher Perceptions of The Relationship Between Home-School Collaboration and Student Success in The Classroom*. The Graduate School University of Wisconsin-Stout, January.
- Gelfer, J., & Perkins, P. (1996). A Model for Portfolio Assessment in Early Childhood Education Programs. *Early Childhood Education Journal*, 24(1), 5-10. <http://link.springer.com/article/10.1007/BF02430543#page-1> adresinden erişilmiştir.
- 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.
- Gould, P., & Sullivan, J. (1999). *Inclusive early childhood classroom: Easy ways to adapt learning centers for all children*. Beltsville: Gryphon House.
- Gordon, M., & Browne, K.W. (2007). *Beginning essentials in early childhood education: Canada*.
- Göle, M.O. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklerin önem derecesi hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gullo, D.F. (1994). *Understanding Learning and Assessment in Early Childhood Education*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Güler, D. S. (2001). *4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin Akduman, G. (2011). Okul öncesi eğitimin ve önemi. G. Uyanık-Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 1-15). Ankara: Pegem.
- Gündoğdu, K., Turan, S., Kızıldaş, E., Çimen, N. & Kayserili T. (2008). 2002 ve 2006 okul öncesi öğretim programlarında yer alan değişikliklerin öğretmen algılarına göre karşılaştırılması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 17, 47-71.
- Gürkan, T. (2012). Okul öncesi eğitim programı. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* içinde (s.35-76). Ankara: Anı.
- Güven, G. (2013). Okul öncesi eğitim programı. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s.82-133). Ankara: Pegem.

- Güven, B., & İleri, S. (2006). Program değerlendirme kavramı ve ilköğretimde program değerlendirme çalışmalarına kuramsal bir bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1-2), 141-163.
- Hewitt, T.W. (2006). *Understanding and shaping curriculum. What we teach and why*. Sage Publications. California.
- Holt, N. (2007). *Bringing the HighScope approach to your early years practice*. London: Routledge.
- Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumu*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jackman, H. (2005). *Early Education Curriculum: A Child's Connection to the World*. United State: Thomson Delmar Learning.
- Jolongo, M., & Stamp, L. (1997). *The Arts in Children's Lives: Aesthetic Education in Earlychildhood*. Boston: Allyn Bacon.
- Kabadayı, A., & Sapsağlam, Ö. (2011). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan usta öğreticilerin öğretmenlik yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Tokat ili örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 10(37). 182-201.
- Kandır, A., Özbey, S., & İnal, G. (2011). *Okul öncesi eğitimde program (1) kuramsal temeller*, Ankara: Morpa.
- Kandır, A., Can Yaşar, M., İnal, G., Yazıcı, E., Ceylan, Ş., Yazıcı, Z., Çalışkandemir, F., Özbey, S. & Uyanık, Ö. (2012); *Etkinliklerle Bilim Eğitimi*, Ankara: Efil.
- Knopf, H., & Welsh, K. (2010). *Preschool Materials Guide*, University Of South Carolina. Child Development Research Center.
- Koçer, H., & Meral, S. (2014). High scope programı. Z. Fulya Temel (Ed.), *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar* içinde (s. 67-100). Ankara: Hedef.
- Koçyiğit, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumlarında personel. G. Uyanık-Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 184-204). Ankara: Pegem.
- Köksal Akyol, A. (2015). Okul öncesi eğitimin amaçları ve ilkeleri. A. Köksal Akyol (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları* içinde (s. 10-16). Ankara: Hedef.

- Kuru Turaşlı, N. (2011). Okul öncesi eğitimin tanımı kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 1-23). Ankara: Anı.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. Ankara: Nobel.
- Lang, P., (1998). Getting round to clarity: what do we mean by circle time?. *Pastoral Care in Education*, 16(3), 3-10.
- Ledoux, M., Yoder, N. & Hanes, B. (2010). The Use of Personal Data Assistants in Early Childhood Assessment. *Computers in the Schools*, 27(2), 132-144. <http://dx.doi.org/10.1080/07380561003801566> .
- Lown, J. (2002) Circle time: the perceptions of teachers and pupils, *Educational Psychology in Practice*, 18(2), 93–102.
- Melendez, R., Beck, V. & Fletcher, M. (2000). *Teaching social studies in early education*, Boston: Delmar Thomson Learning.
- Merriam, S. B. 2013. *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1994). *Anasınıfı programı* (61-72). İstanbul: Milli Eğitim.
- MEB (2006), *Okul Öncesi Eğitim Programı* (36-72 aylık çocuklar için), Ankara.
- MEB (2013), *Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ankara.
- MEB (2013a), *Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Eğitim Programı*, Ankara.
- Mindes, G. (2003). *Assessing young children*. NJ: Merrill Prentice Hall.
- NAEYC (1996). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. http://www.msjc.edu/ChildDevelopmentandEducation/ChildDevelopmentEducationCenters/Documents/Child_Development_and_Education_Centers/developmentally_appropriate_practice.pdf adresinden alınmıştır.
- Oğuz, T. (2013). *2006 yılı okul öncesi eğitim programıyla ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.

- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Kandır, A. & Turla, A. (2006). *Müziğin okul öncesi eğitimde kullanılması*. Ankara: Kök.
- Özkan, F. (2015). *Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile-öğretmen görüş ve beklentilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., and Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?. *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159. <http://www.leg.state.vt.us/PreKEducationStudyCommittee/Documents/impact%20of%20teacher%20and%20classroom%20quality.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Reich, L. R. (1994). Circle time in preschool: An analysis of educational praxis. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2, 51-59.
- Rinaldi, C. (2006). The space of childhood. C. Rinaldi (Ed.), In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning içinde (s. 76-88). New York: Routledge.
- Rush, K. K. (2011). Using sign language throughout the daily routine. *Extensions*, 25(6), 1-6.
- Salmon, A.K. (2010). Tools to enhance young children's thinking. *Young Children*, 65(5), 26-31.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yetenekleri kazandırmalıdır. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, s. 21-30.
- Sezer, C. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeylerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şıvgın, N. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Timmerman, W., & Ballard, J. (1975). *Strategies in humanistic education*. Mandala.
- Tanrıverdi, D.H., & Erişen, Y. (2010). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarıyla yeni okul öncesi eğitim programının hedeflerine ulaşılma derecesi arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(4), 1643-1657. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/185725> adresinden erişilmiştir.
- Temel, Z. F. (Ed.). (2015). *MEB okul öncesi eğitim programına göre hazırlanmış etkinlik plan örnekleri*. Ankara: İzge.
- Temel, Z. F., Kurtulmuş, Z., & İmir, H. M. (2015). Reggio Emilia yaklaşımı ve uygulamaları. Z. F. Temel (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim içinde*. (s.101-132). Ankara: Hedef.
- Temel, Z. F., Aksoy, A. B., & Kurtulmuş, Z. (2018). Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. Z. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları içinde*. (s.327-362). Ankara: Anı.
- Tezcan, M. (2009). Eğitimin toplumsal temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde. (s. 96-118). Ankara: Anı.
- Toran M. (2015). Steiner pedagojisi ve Waldorf okulları. Z. F. Temel (Ed.), *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar içinde* (s. 11-36). Ankara: Hedef.
- Tükel, A. (2017). *2013 Okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ulutaş, İ., & Tutkun, C. (2015). Montessori eğitim yöntemi ve uygulama örnekleri. Z. F. Temel (Ed.), *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar içinde* (s. 37-66). Ankara: Hedef.
- Uyanık Balat, G. (2016). Okul öncesi eğitimde anlatım, tartışma, soru-cevap, örnek olay, gezi, gözlem ve gösteri öğretim yöntemleri. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri içinde* (s. 239-264). Ankara: Anı.
- Uzun, H. (2007). *Malatya ilinde okul öncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Varol, F. (2012). Anaokulu öğretmenleri konuşuyor: Kaliteli eğitim. *Uluslararası katılımlı çocuk ihtiyaçları sempozyumu bildiri kitabı*, s.29-36. Ankara: Mutlu Çocuklar Derneği.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-73.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Alkım.
- Wildenger, L. K., McIntyre, L. L., Fiese, B. H. & Eckert, T. L. (2008). Children's daily routines during kindergarten transition. *Early Childhood Education Journal*, 36, 69-74.
- Wortham, S. (1994). Acting out participant examples in the classroom. Philadelphia: John Benjamins.
- Yazar, A. (2007). *1914-2006 Okul öncesi eğitim programlarında yaratıcılığın incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

EKLER

EK 1. Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Resmi İzin Yazısı

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10284503-605-E.12447896
Konu: Araştırma İzinleri

04.11.2016

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Merve Nur YILDIZ'ın Prof. Dr. Fulya TEMEL danışmanlığında Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan "Güne Başlama Zamanı ve Günü Değerlendirme Zamanının Etkin Uygulanmasına İlişkin Akademisyen, Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin incelenmesi" konulu anket çalışması uygulama talebi, Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün 15/08/2016 tarih ve 27067 sayılı yazıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, ilimiz dahilindeki ekli listede adı geçen okullarda görev yapan Öğretmen ve Yöneticilere, eğitim öğretimin aksamasına mahal vermeden gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda uygulanması, yasal gerekliliğin ilgili Okul Müdürlüklerince yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun mütalan edilmekte ise de;

Makamlarınızca uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan ÇELİK
Şube Müdürü

OLUR
04.11.2016

Mevlüt KUNTOĞLU
İl Milli Eğitim Müdürü

Eki: Anket Çalışması Yapılacak
Okulların Listesi (1 adet)

Resmî Daireler Kampüsü
B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
<http://sakarya.meb.gov.tr/temelgitim54@meb.gov.tr>

Ayrıntılı Bilgi İçin : Memur : İsa GEM
Tel : 0 364 251 36 14-15-16
Fax : 0 364 251 36 04

Bu evrak güvenli elektronik imza ile transkripttir. <http://evrak.sakarya.meb.gov.tr> adresinden c339-c3fa-3284-975c-0647 kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..