



## Okul Öncesi Eğitim Programının Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (BGSÜ) Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi

Mecit Aslan <sup>1</sup>, Nur Uygun <sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim programının Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme modeline göre değerlendirilmesidir. Araştırmada karma araştırma yöntemi desenlerinden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Van il merkezi ve ilçelerindeki MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 124 okul öncesi öğretmeninden elde edilmiştir. Ayrıca, 27 çocuk ve bir okul öncesi öğretmenden gözlem verileri, 15 okul öncesi öğretmeninden görüşme verileri toplanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği", "gözlem formu" ve "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin en olumsuz görüş belirttiği boyut bağlam olarak tespit edilmiştir. Öğretmenler bu boyutta özellikle okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki altyapılarının uygun olmadığını ve programın geliştirilmesi sürecinde bölgesel koşulların yeterince dikkate alınmadığını belirtmişlerdir. Girdi boyutu ile ilgili olarak, programda aile faktörünün ve çocukların bireysel farklılıklarının yeterince dikkate alınmadığı belirtilmiştir. Süreç boyutunda, nitelikli ev uygulamalarının yapılması, değerlendirme çalışmalarının yapılması ve ihtiyaç durumunda öğrenme merkezlerin eklenmesi/çıkarılması en az yapılan çalışmalar olarak ortaya çıkmıştır. Ürün boyutunda ise programın genellikle etkili olduğu, sadece aileden kaynaklı sorunların çözümünde yeterince etkili olamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Okul öncesi eğitim  
Okul öncesi eğitim programı  
Program geliştirme  
Program değerlendirme  
BGSÜ değerlendirme modeli

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.01.2018  
Kabul Tarihi: 28.08.2019  
Elektronik Yayın Tarihi: 30.10.2019

DOI: 10.15390/EB.2019.7717

<sup>1</sup> Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [maslan4773@gmail.com](mailto:maslan4773@gmail.com)

<sup>2</sup> Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [nuruygun.13@gmail.com](mailto:nuruygun.13@gmail.com)

## Giriş

Öğrenme güdüsüyle doğan insan, yaşamını devam ettirebilme ve kendisine tamamen yabancı olan dünyayı tanıma, anlamlandırma çabasıdadır. İnsanlar yaşamsal ihtiyaçlarını karşılamak ve karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmak için birçok yol denemiş ve hayata dair deneyimlerini yeni nesillere aktarabilme uğraşı içine girmişlerdir. Bu uğraş eğitim kavramını beraberinde getirmiştir. Tyler (1949) eğitimi kişinin davranışlarını değiştirme süreci olarak ele alırken; Ertürk (2013) istedik ve kasıtlı olarak bireyin davranışlarını kendi yaşantıları yoluyla değiştirme süreci olarak ele almıştır. Eğitim insanlığın varoluşundan bu yana tüm toplumlar için yaşamsal bir öneme sahip olmakla birlikte, eğitimin amaçlı, planlı, programlı ve sistematik bir anlayışla yapılması insanlık tarihi kadar eskiye dayanmamaktadır. Amaçlı, planlı ve programlı eğitim anlayışı günümüz eğitim anlayışının önemli özelliklerini ortaya koymaktadır. Bu nedendir ki günümüz eğitim sistemlerinde eğitim programları son derece önemli bir yere sahiptir. Demirel (2015) eğitim programını okul içi ve dışında gerçekleştirilen eğitim yaşantıları düzeneği olarak tanımlamıştır. Eğitim programları bireyin davranışlarını sosyal, politik ve ekonomik düzende etkinlik sağlayacak biçimde geliştirmek için araç işlevi görmektedir (Özdemir, 2009).

İnsanın doğumuyla başlayan eğitim serüvenini nitelikli hale getirmek için eğitim programlarını oluşturmaya olabildiğince erken dönemde başlanması gerekmektedir. Yaşamın ilk yıllarının bir çocuğun zihinsel ve diğer özelliklerinin geliştirilmesinde, özellikle de kişilik gelişiminde kritik bir öneme sahip olduğu kabul edilmektedir. Normal koşullarda, bebekler ve çocuklar çok aktiftir, çevreyi sürekli keşfetmek için isteklidirler, taklit ve öykünme yoluyla çeşitli öğrenmeler gerçekleştirirler. Her ne kadar çocuklar öğrenme konusunda çok meraklı olsalar da, toplumda özgüven sahibi bireyler olarak rahat bir şekilde yaşayabilmeleri için uygun eğitim almaları konusunda yönlendirilmeleri ve desteklenmeleri gerekmektedir (Kitta ve Kapinga, 2015). Diken'e (2014) göre erken yaşlar, çocukların dış etkilere en fazla açık olduğu bir dönem olduğu için korunmaya en fazla gereksinim duyduğu, gelişmenin ve büyümenin en hızlı olduğu yaşamın kritik dönemlerinden biridir. Okul öncesi dönemde çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal özelliklerinde önemli değişiklikler meydana gelmektedir. Bu dönemdeki çocuklar fiziksel olarak daha güçlü ve hızlı olmaya başlarlar. Kaba ve ince motor kaslarının gelişmesi ile koşma, bir şey fırlatma, dengede durma, çatal-kaşıkla yemek yeme, temsili çizimler yapma, düğme ilikleme vb. becerileri yapabilmektedirler. Bu dönemdeki çocuklar bilişsel olarak eyleme geçmeden önce problem üzerinde düşünür, planlamalar yapar ve akıl yürütme süreçlerini hayata geçirir. Bu çocuklar dört yaşından itibaren inançların ve isteklerin davranış üzerinde etkili olduğunu fark etmeye başlarlar. Bununla birlikte, bu çocukların düşünceleri sembolik, algı temelli, tek boyutlu, özelden özele akıl yürütme şeklindedir. Bu dönemdeki çocukların sosyal-duygusal olarak ise özgüven sahibi, özgürlüklerine düşkün ve sosyal oldukları söylenebilir. Bu çocuklar akranları ve yetişkinlerle iletişime geçme konusunda isteklidirler. Bununla birlikte, bu dönemdeki çocuklarda saldırganlık davranışları sergilenir (Berk, 2013; Trawick Smith, 2013). Eğitimin insan kişiliğinin şekillenmesinde ve gelişiminde kritik bir öneme sahip olan erken dönemlerde başlaması gerektiği fikri okul öncesi eğitimin ortaya çıkmasında etkili olmuştur.

Okul öncesi eğitim, temel eğitimin önemli bir parçasıdır ve tüm eğitim sisteminin başlangıç aşamasıdır. Ayrıca, okul öncesi eğitim; okul eğitiminin ve yaşam boyu eğitimin temellerinin atıldığı (He, 2015) ve çocuğun bütün yaşamını etkileyen önemli bir eğitim basamağıdır (Duffy, 2006). Çevresini merak eden, öğrenmeye ve düşünemeye istekli olan çocuğun bu özelliklerini teşvik etme ve geliştirme görevini üstlenen okul öncesi eğitim çocuğun tüm gelişim alanlarını etkileyerek kişilik yapısını, benlik algısını, yaratıcılığını, iletişim becerisini, sosyal ve duygusal dengesini olumlu yönde desteklemeyi de amaçlamaktadır (Kuru Turaşlı, 2018; Senemoğlu, 1994). Ayrıca, okul öncesi eğitim ile çocukları ilkökula hazırlamak da hedeflenmektedir. Çocukların ilkökula hazır olabilmeleri için sadece bir alanda değil, tüm alanlarda (bilişsel, duygusal, sosyal, dil vb.) gelişmiş olmaları gerekmektedir (Commodari, 2013; Kuru Turaşlı, 2018). Okul öncesi eğitim ortamlarında sunulan zengin uyarıcılar sayesinde birey yeni durum ve bilgileri önceki öğrenmeleri ile karşılaştırma, ilişki kurma ve yeni bilgiler oluşturma fırsatı yakalayabilmektedir. Bir diğer ifadeyle bu zengin uyarıcılar bireyin bilişsel gelişimi için fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca, okul öncesi eğitim başta dezavantajlı çocuklar olmak üzere çocukların akademik

gelişimi, sosyal gelişimi, dil gelişimi, psiko-motor gelişimi ve özbakım becerilerinin gelişimi üzerinde önemli etkilere sahip olabilmektedir (Conyers, Reynolds ve Ou, 2003; İş, 2017; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; Taner ve Başal, 2005; Türkkaş Anasız, Ekinci ve Anasız, 2018). Okul öncesi eğitimin bütün bu etkileri dikkate alındığında, bireyin bir bütün olarak gelişmesinde son derece kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitimin olumlu etkisine ilişkin araştırma sonuçları (Erkan, 2011; Erkan ve Kırca, 2010; Taner ve Başal, 2005; Türkkaş Anasız vd., 2018) ve çağdaş eğitim sistemleri incelendiğinde, nitelikli bireylerin yetiştirilebilmesi için eğitimin erken dönemlerde başlaması gerektiği görülebilmektedir (İş, 2017). 2014 yılı verilerine göre OECD ülkelerinde üç yaşındaki çocukların %71'i, dört yaşındaki çocukların %86'sı ve beş yaşındaki çocukların %95'i okula kayıt yaptırmaktadır. Bu oran Avrupa Birliği ülkelerinde sırasıyla %71, %89 ve %95 iken Türkiye'de %8, %32 ve %71 şeklindedir (OECD, 2016). 2016 yılı verilerine göre ise 3-5 yaş grubunun OECD ülkelerinde okullaşma oranı %86 iken, Türkiye'de bu oran %37'dir. Fransa, Birleşik Krallık, İsrail, Belçika, Danimarka, İzlanda, İspanya, İsveç, Norveç, İtalya, Almanya ve Hollanda da bu oran %95'in üzerindedir (OECD, 2018). Türkiye son yıllarda erken çocukluk eğitiminde önemli bir mesafe almış olsa da, katılımın beklenen düzeyde olmadığı ve ülke genelinde dağılımın eşit olmadığı söylenebilir (Dünya Bankası, 2011).

Okul öncesi eğitimin olumlu sonuçlarının ortaya çıkması için öğrenme ortamlarının uygun hale getirilmesi, materyallerin ulaşılabilir olması ve nitelikli bir programın geliştirilmesi gerekmektedir (Ishimine ve Tayler, 2014). Yaşamın temelini oluşturan okul öncesi dönemde nitelikli bir okul öncesi eğitim programıyla kazandırılacak yaşantılar çocuğun öncelikle kendini tüm özellikleriyle tanımasını ve kabul etmesini çocuğun içinde bulunduğu toplumla uyum içinde yaşamasını sağlayacak, çok yönlü düşünme ve problem çözme becerilerini; estetik ve yaratıcılık becerilerini kazanabilecektir (Senemoğlu, 1994). Bu becerilerin kazandırılmasıyla birlikte farklı sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklardan kaynaklı seviye farkını asgari bir seviyeye getirmek mümkün olabilmektedir (Yazar, 2013). Okul öncesi eğitim ile çocuk içinde bulunduğu ortamdan en iyi şekilde yararlanarak gelecekteki hayatına daha iyi bir yatırım yapabilmektedir. Elbette çocuğun nitelikli bir okul öncesi eğitim alması için nitelikli bir eğitim programına ihtiyaç duyulmaktadır.

#### ***Okul Öncesi Eğitim Programı***

Son yıllarda Türkiye'de okul öncesi dönemin önemine yönelik farkındalığın artması nitelikli bir okul öncesi eğitim programını geliştirme ihtiyacını da artırmıştır. Son olarak 2013 yılında geliştirilmiş olan okul öncesi eğitim programının tarihi geçmişine bakıldığında farklı çalışmaların yapıldığı ve çeşitli programların geliştirildiği görülmektedir. Aşağıda bu çalışmaların ve programların bazılarını maddeler halinde yer verilmiştir (Düzgün, 2014; Gelişli ve Yazıcı, 2012; Köksal, Balaban Dağal ve Duman, 2016; MEB, 2006, 2013):

- 1952 yılında çıkarılan “Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği” okul öncesi eğitim alanıyla ilgili ilk önemli gelişmelerdendir.
- 1989'de 10. Milli Eğitim Şurası'nda anasınıfı için bir program hazırlanmış ve bu programda amaçlara ve içeriğe yer verilmiştir. Bu program 1994 yılında üç farklı program şeklinde geliştirilmiştir: (i) Kreş Programı (0-3 Yaş), (ii) Anaokulu Programı (3-5) ve (iii) Anasınıfı Programı (5-6).
- 2002 yılında daha önce geliştirilmiş olan Kreş Programının aynı kalması, Anaokulu ve Anasınıfı Programlarının “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” adı altında birleştirilerek düzenlenmesine karar verilmiştir. Bu programda konuların öğretiminden vazgeçilip, hedeflere ve kazandırılacak davranışlara odaklanılmıştır.

- 2005'te ilköğretim programlarının yeniden yapılandırılmasıyla 2006 yılında gelişimsel, bütüncül ve sarmal yaklaşım ile "Okul Öncesi Eğitim Programı" ve öğretmenler için kılavuz kitabı hazırlanmıştır. Bu programda değerlendirmenin çocuk, öğretmen ve program değerlendirmesi şeklinde olması öngörülmüştür.

- 2012'de "Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi" ile birlikte okul öncesi eğitim programının geliştirilmesi amacıyla bazı çalışmalar yapılmıştır. Üç farklı yaş grubu (36-48 ay, 48-60 ay, 60-72 ay) için düzenlenen bu programda bazı değişiklikler ve yenilikler yapılmıştır. Yeni programda kazanımlar *kazanım göstergeleri* şeklinde değiştirilmiştir. Ayrıca bu programla birlikte örnek etkinliklerin bulunduğu "Etkinlik Kitabı" ve "Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Programı" hazırlanmıştır. Geliştirilmiş olan bu program 2013-2014 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Günümüzde kullanılmaya devam edilen bu programın geliştirilmesi sürecinde çocuk merkezli, esnek, oyun temelli, öğrenme merkezlerine önem veren, çok yönlü değerlendirmeye yer veren, rehberlik çalışmalarına önem veren, çocukları bütüncül olarak geliştiren ve ilkökula hazırlayan vb. özellikleri taşıyan bir program olmasına dikkat edilmiştir.

Belli aşamalardan geçerek bilimsel ilkeler ışığında hazırlanmış olan bir programın gelişigüzel hazırlanmış bir programdan daha kaliteli olacağı düşünülse de, bu programın da eksiksiz uygulanacağı ve değerlendirmeye gerek olmayacağı garantisi verilemez (Ertürk, 2013). Aksine, geliştirilen programların düzenli olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Uşun (2012) tarafından da belirtildiği gibi değerlendirmenin amacına, benimsenen felsefeye, beklentilere ve yaklaşımlara bağlı olarak program değerlendirme ile ilgili farklı tanımlar ve açıklamalar yapılabilmektedir. Demirel (2015) program değerlendirmeyi "programın etkililiğiyle ilgili karar verme süreci" olarak tanımlarken; Tyler (1949) program geliştirme sürecinin en önemli işlemi olarak görmektedir. Ertürk (2013) ise, program değerlendirmenin geliştirme sürecinin tamamlayıcı basamağı olduğunu ve bu basamak sayesinde hedeflerin ulaşılma düzeyinin belirlendiğini ifade etmiştir. Nasıl tanımlanırsa tanımlansın değerlendirmenin program geliştirme sürecinin en önemli işlemlerinden biri olduğu bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla, tüm programların olduğu gibi insan hayatının kritik bir dönemi için geliştirilen okul öncesi eğitim programının sürekli olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programları ve okul öncesi eğitimini değerlendirmeye yönelik bazı çalışmalar (Dilek, 2013; Dilek ve Duman, 2014; Düzgün, 2014; Gelişli ve Yazıcı, 2012; Göle ve Temel, 2015; İş, 2017; Sapsağlam, 2013; Özsırkıntı, Akay ve Yılmaz Bolat, 2014; Yazar, 2013) yapılmıştır. Bu çalışmalarda ağırlıklı olarak 2006 programının değerlendirildiği, 2013 programının değerlendirildiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. İş (2017) tarafından 2013 programının değerlendirildiği çalışmada programın uygulanabilir olduğu ve kazanımları edindirdiği, diğer taraftan aile katılımını yeterince sağlamadığı tespit edilmiştir. Göle ve Temel (2015) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim programının nitelikleri ele alınmış ve program kuramsal açıdan nitelikli bulunmuştur. Düzgün (2014) tarafından yapılan çalışmada 2012'de programda yapılan değişikliklerin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşlerine başvurulmuş ve sonuç olarak yapılan değişiklikler uygulanabilir bulunmuştur. Özsırkıntı ve diğerleri (2014) 2012 değişiklikleri ile yapılan pilot uygulamada yer alan öğretmen görüşlerini incelemiş ve öğretmenlerin programı çocuk merkezli ve esnek bulduğunu fakat öğrenme merkezlerini oluşturmada sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu çalışmalar program ile ilgili önemli fikirler vermekle birlikte, program geliştirme sürecinin dinamik bir süreç olduğu (Demirel, 2015) ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını değerlendiren çalışmaların sınırlı olduğu gerçeğinden hareketle bu dinamikliği sağlayan değerlendirme çalışmalarının daha çok yapılması önem taşımaktadır. Değerlendirme çalışmalarının farklı bölgelerde ve farklı yöntemlerle gerçekleştirilmesi programa ilişkin bir yargıya varma konusunda ipucu verebilmektedir. Ayrıca, değerlendirme çalışmalarının çoğunda kullanılmayan değerlendirme modellerinin (Aslan ve Sağlam, 2017; Gökmenoğlu, 2015; Kurt ve Erdoğan, 2015) kullanılması çalışmalara hem bir kuramsal temel hem de bir sistematiklik kazandıracığı için önemlidir (Kürüm Yapıcıoğlu, Atik Kara ve Sever, 2016). Dolayısıyla, okul öncesi eğitim programının kapsamlı ve sistematik program değerlendirme modellerine göre değerlendirilmesinin eğitimcilerin ve araştırmacıların önünde duran bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

### ***Çalışmanın Amacı***

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim programının Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme modeli doğrultusunda kapsamlı ve sistematik olarak değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri görev yeri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi eğitim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Bağlam, girdi ve süreç boyutları ürünü anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

### **Yöntem**

#### ***Araştırma Deseni***

Bu çalışmada yöntem olarak karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem nicel ve nitel araştırma tekniklerinin, yöntemlerinin harmanlanarak kullanılması ile elde edilen verilerin tek bir çalışma içerisinde analiz edilip sunulmasıdır. Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Nicel araştırma ile elde edilen bulguların nitel araştırma teknikleriyle derinlemesine incelemeyi amaçlayan açıklayıcı desen nicel araştırmayla başlayıp nitel araştırmayla devam etmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2007).

Çalışmada program değerlendirme modeli olarak Stufflebeam tarafından ortaya konulan Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Modeli (Context, Input, Process, Product Evaluation Model [CIPP]) kullanılmıştır. Bağlamın değerlendirilmesinde mevcut durum analizi yapılmakta (Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan, 2002) ve programın uygulandığı ortamın betimlemesi yapılmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2004). Girdi değerlendirmesinde uygulanması öngörülen etkinlik planlarının, paydaşların ve materyallerin değerlendirmeleri yapılmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Süreç değerlendirmesinde, programın nasıl uygulandığı ve sürecin nasıl ilerlediği incelenerek süreçte karşılaşılan problemler tespit edilir. Program uygulanırken planlanan ve gerçekleştirilen etkinliklerin tutarlılığına da ayrıca bakılır (Demirel, 2015; Stufflebeam vd., 2002). Son olarak, ürün değerlendirmesinde programın genel ve özel çıktıları, beklenen ve beklenmeyen çıktılar değerlendirilir (Ornstein ve Hunkins, 2004).

#### ***Çalışma Grubu***

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Van il merkezi, ilçe ve köylerdeki Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı bağımsız okul öncesi eğitim kurumları ve ilkökul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel boyutu basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 124 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Bu örnekleme yönteminde yansızlık söz konusudur ve her birimin örnekleme girme şansı eşittir (Balcı, 2010). Öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.



**Tablo 1.** Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Göre Dağılımları

| Demografik değişken | Kategori    | Sayı (n) | Yüzde (%) |
|---------------------|-------------|----------|-----------|
| Cinsiyet            | Kadın       | 105      | 84.7      |
|                     | Erkek       | 19       | 15.3      |
| Mesleki deneyim     | 1-3         | 52       | 41.9      |
|                     | 4-9         | 50       | 40.4      |
|                     | 10 ve üzeri | 22       | 17.7      |
| Görev yeri          | İl          | 83       | 66.9      |
|                     | İlçe        | 22       | 17.8      |
|                     | Köy         | 19       | 15.3      |
| Hizmet içi eğitim   | Evet        | 69       | 55.6      |
|                     | Hayır       | 55       | 44.4      |

Tablo 1 verilerine göre, çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının 105'i kadın, 19'u erkek; mesleki deneyimi 1-3 yıl arasında değişen 52 ve 4-9 yıl arasında değişen 50, 10 yıl ve üzeri olan 22 öğretmen bulunmaktadır. Örnekleme yer alan öğretmenlerin 83'ü ilde, 22'si ilçede ve 19'u köyde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 69'u program ile ilgili hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmış, 55'i katılmamıştır.

Yukarıda değinilen çalışma grubunun yanı sıra, bir okul öncesi sınıfta gözlem yapılmıştır. Tipik durum örneklemesine uygun olarak seçilen bu sınıftaki bir okul öncesi öğretmeninden ve 27 çocuktan gözlem verisi toplanmıştır. Öğretmen il merkezinde görev yapan sekiz yıllık mesleki kıdeme sahip bir kadın öğretmendir. Gözlem yapılan sınıftaki çocukların 13'ü kız ve 14'ü erkektir. Ayrıca, nicel verileri daha ayrıntılı bir şekilde açıklamak amacıyla 15 okul öncesi öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin ikisi "bir yıl", üçü "iki yıl", beşi "üç yıl", ikisi "dört yıl" ve biri "beş yıl" mesleki deneyime sahip; dördü ilde, dördü ilçede ve yedisi köyde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır.

#### *Veri Toplama Araçları*

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği", "Gözlem Formu" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Aşağıda bu araçlara ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

#### *Okul Öncesi Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği*

Bu çalışmada okul öncesi eğitim programının niteliğini belirlemek amacıyla Aslan, Soyalp, Karahan ve Altuntaş (2016) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. 5'li likert türündeki ölçek 50 madde ve 4 boyuttan (bağlam, girdi, süreç, ürün) oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin tamamı için .925 olarak tespit edilen güvenilirlik katsayısı alt boyutlar açısından incelendiğinde; bağlam boyutu için .706, girdi boyutu için .796, süreç boyutu için .930 ve ürün boyutu için .930 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada güvenilirlik katsayısı ölçeğin toplamı için .908, bağlam boyutu için .680, girdi boyutu için .771, süreç boyutu için .901 ve ürün boyutu için .887 olarak saptanmıştır.

#### *Gözlem Formu*

Sınıf ortamında öğretme-öğrenme sürecinin nasıl yürütüldüğünü belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmış ve haftanın bir günü olmak üzere 5 hafta toplam 25 saatlik gözlem yapılmıştır. Gözlem formunun geliştirilmesi sürecinde öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda hazırlanan taslak form ile ilgili iki okul öncesi eğitim alanı, iki eğitim programları ve öğretim alanı ve iki dil uzmanının görüşü alınmıştır. Gözlem çalışması Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç, ürün modelinin boyutları temele alınarak yürütülmekle

birlikte, özellikle modelin süreç boyutu ile ilgili verilere yoğunlaşmıştır. Gözlem yapılırken sınıfın fiziksel durumu (öğrenme merkezleri, materyaller), günlük eğitim akışı (güne başlama, oyun, beslenme, etkinlik ve günü değerlendirme zamanı), öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk iletişimine dikkat edilmiştir. Gözlemlerde günlük eğitim akışının planlandığı gibi yürütülüp yürütülmediği, etkinlik zamanında yapılan ve yapılmayan etkinliklerin neler olduğu ve yapılan etkinliklerin nasıl yapıldığına odaklanılmıştır. Araştırmacı gözlemler sırasında tüm sınıfı görebileceği bir yerde oturmuş ve katılımcı olmayan gözlemci olarak rol almıştır. Bu gözlem türünde ortama herhangi bir müdahalede bulunulmadan gözlemler gerçekleşir (Creswell, 2009).

#### ***Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu***

Çalışmada kullanılan üçüncü veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi için ilgili literatür taranmış, ölçekten elde edilen sonuçlar ve gözlem notları dikkate alınmıştır. Bunun neticesinde 22 soruluk soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzundan öncelikle Stufflebeam'ın CIPP modelinin bağlam, girdi, süreç, ürün boyutları temele alınarak sorular seçilip taslak form oluşturulmuştur. Taslak görüşme formuyla ilgili iki okul öncesi eğitim alanı, iki eğitim programları ve öğretim alanı ve iki dil uzmanının görüşü alınarak 11 soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form iki okul öncesi öğretmenine sesli bir şekilde okutulmuş ve anlaşılır olduğu öğretmenler tarafından teyit edilmiştir. Bu aşamanın neticesinde görüşme formu son haline getirilmiştir. Görüşme formunda yer alan bazı sorular aşağıda verilmiştir.

- *Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki koşullarının niteliği ile ilgili neler düşünüyorsunuz? (Bağlam)*
- *Okul öncesi eğitim öğretmenleri ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Gerekli yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını düşünüyorsunuz? (Girdi)*
- *Günlük eğitim akışı sürecinde (güne başlama, oyun, beslenme, etkinlik, günü değerlendirme) yaşadığınız sorunlar nelerdir? Sizce, bu sorunların nedenleri nelerdir? (Süreç)*
- *Okul öncesi eğitim programının sonucu olarak yılsonunda çocukların gelişim alanlarında ve düşünme becerilerinde ne gibi değişiklikler olmuştur? Programın gözlemlediğiniz olumlu ve olumsuz sonuçları nelerdir? (Ürün)*

Görüşmeler öğretmenlerin uygun gördüğü yerlerde ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde veri kaybını önlemek için katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan sonuçların doğruluğu ile ilgili katılımcı teyidi alınmıştır.

#### ***Verilerin Analizi***

Elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Analiz öncesi verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiş, bu değerlerin -0.612 ile 0.209 arasında değişmesi nedeniyle verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Huck, 2000). Ayrıca, Levene Testi sonucunda homojenlik varsayımının karşılandığı görülmüştür ( $p > .05$ ). Varsayımların karşılanması nedeniyle parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programını Değerlendirme Ölçeğinin boyutlarına ilişkin görüşlerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin görüşlerinin görev yeri değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA Testi kullanılmıştır. Bu test sonucunda anlamlı fark çıkması durumunda bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey Testi kullanılmıştır. Ölçek boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi, bağlam, girdi ve sürecin ürünü yordama gücünü belirlemek için basamaklı regresyon analizi yapılmıştır. Çalışmadaki bütün analizlerde anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak kabul edilmiştir.

Betimsel analiz tekniği ile nitel verilerin analizi yapılmıştır. Bu analiz tekniğinde verilerin önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda betimlenmesi ve yorumlanması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler Stufflebeam'ın bağlam, girdi, süreç, ürün boyutları altında analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Gözlem ve görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Gözlemlerden elde edilen bulgular gözlem numarasıyla birlikte G1, G2, G3 vb.; görüşmelerden elde edilen bulgular ise Ö1, Ö2, Ö3 vb. şeklinde belirtilerek sunulmuştur. Nitel verilerin güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü ile test edilmiştir. Veri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve karşılaştırılmıştır. Fikir birliği olmayan konular ile ilgili ortak bir karara varılmaya çalışılmıştır. Uzlaşma sağlanamayan kodlarla ilgili Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman olan bir araştırmacının görüşüne başvurulmuştur. Neticede, iki araştırmacı arasındaki uyum .94 olarak belirlenmiştir. Bu değer .70'in üzerinde olması nitel verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

## Bulgular

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programının niteliğine ilişkin görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda öğretmenlerin okul öncesi eğitim programını değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerini, bu görüşlerin görev yerlerine bağlı olarak nasıl değiştiğini ve boyutlar arasındaki ilişkileri ortaya koyacak şekilde düzenlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur.

### *Okul Öncesi Eğitim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutlarına İlişkin Bulgular*

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programının Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Boyutlarına İlişkin Görüşleri

| Boyut  | n   | $\bar{x}$ | ss   | Çarpıklık (Skewness) | Basıklık (Kurtosis) |
|--------|-----|-----------|------|----------------------|---------------------|
| Bağlam | 124 | 3.03      | 0.53 | -.031                | -.531               |
| Girdi  | 124 | 3.72      | 0.55 | -.047                | -.052               |
| Süreç  | 124 | 4.09      | 0.48 | -.347                | -.266               |
| Ürün   | 124 | 4.03      | 0.59 | -.612                | .209                |
| Toplam | 124 | 3.79      | 0.39 | -.095                | -.177               |

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının *bağlam* boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması 3.01, *girdi* boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması 3.69, *süreç* boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması 4.07 ve *ürün* boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması 3.99 olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ölçeğin tamamına ilişkin görüşlerinin ortalaması ise 3.77 olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin en olumsuz görüş belirttikleri boyut *bağlam* olarak tespit edilmiştir. Nicel bulgular öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi için yeterli materyal olmadığını, okulların fiziksel özelliklerinin yeterli olmadığını ve programda bölgesel koşulların yeterince dikkate alınmadığını göstermektedir. Bu konularla ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin bir kısmı programın esneklik özelliğinden dolayı bölgesel koşulların dikkate alındığını belirterek, öğretmenlerin kendi koşullarına göre programı esneterek uygulayabileceklerini vurgulamışlardır. Öğretmenlerden bazıları ise bölgesel koşulların dikkate alınmadığını belirtmişlerdir. Bu öğretmenler özellikle kırsal bölgelerin ve köy okullarının dikkate alınmadığını belirtmişlerdir.



*“Okul öncesi eğitim programı esnek bir program olduğu için bölgesel koşullara öğretmen uydurabilir. Günlük planlarla düzenlemesini yapabilir bence. Planın esnek olduğu için bölgesel koşullar dikkate alınmıştır.”(Ö7-İlçe)*

*“Okul öncesi programı hazırlanırken tüm bölgesel koşulların dikkate alındığını düşünmüyorum. Bence köyde görev yapmayanların köydeki koşullardan haberi bile yok. Program hazırlanırken buradaki şartlar da göz önünde bulundurulmalıdır.” (Ö14-Köy)*

*“Bölgesel koşulların dikkate alındığını düşünmüyorum. Köydeki koşullarla merkezdeki koşullar kesinlikle aynı olamaz. Ama aynı program uygulanıyor. Köy okullarından dönütler olarak programa yansıtılabilir.” (Ö13-Köy)*

Öğretmenlerin görüşüne başvurulmuş bir diğer konu olan okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ortamları ile ilgili görüşme yapılan bütün öğretmenler olumsuz görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler merkezde bulunan bazı okulların fiziki koşulların nispeten daha iyi olduğunu, kırsal kesimlerdeki fiziki koşulların ise kötü olduğunu ve genel olarak okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki koşullarının programda belirtilen özelliklerle uyuşmadığını vurgulamışlardır. Okullarda sınıfların küçük olduğu, ısınma, su ve temizlik sorunlarının yaşandığı yapılan görüşmelerde öğretmenler tarafından belirtilmiştir. İl merkezinde bulunan gözlem yapılan okulun/sınıfın genel olarak uygun bir fiziki ortama sahip olduğu fakat öğrenme merkezlerinin eksik olduğu gözlenmiştir.

*“Fiziki koşullar olarak pek yeterli bulmuyorum. Özellikle açık alan uygulama bahçelerinin eksik olduğunu düşünüyorum. Kalabalık sınıflar içerisinde sınıf alanlarının olması gerektiğinden çok daha küçük olduğunu düşünüyorum.” (Ö7-İlçe)*

*“Fiziki koşullar ve okul öncesi eğitim programının örtüşmediğini düşünüyorum. En basitinden programdaki merkez yerleşimi ile sınıftaki arasında çok fark var. Çünkü sınıfım çok küçük.” (Ö8-İlçe)*

*“Köylerdeki fiziksel koşullar kötü değil çok kötü. İklim nedeniyle kış çok sert geçmekte ısınma problem olmaktadır. Ayrıca, ciddi alt yapı sorunları mevcut. Su günde bir iki saat akıyor. Temizlik, hijyen büyük problem oluşturuyor.” (Ö12-Köy)*

*“Okuldan okula değişiyor elbette. Merkezde olanların ve anaokulların fiziki koşulları daha iyi olabilir. Fakat buradaki fiziki koşullar gerçekten kötü. Sınıfta çocukların kullanabileceği lavabolar yok. Sınıfım sobalı. Tüm bunların çözüme kavuşması bile fiziki durumu bizim için bir nebze de olsa iyi hale getirebilir.” (Ö14-Köy)*

*“İl merkezinde ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokulu olarak hizmet sunan bir binada bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim sınıfları okulda ayrı bir bölümde yer almakta ve giriş çıkışları okulun girişinden farklı bir yerdedir. Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin kullanabileceği bir mutfak, okul öncesi eğitim malzemelerinin bulunduğu bir depo mevcuttur. Lavabolar çocuklara uygun olarak tasarlanmıştır. Koridor halılarıyla kaplanmış duvarlar çiçek, kelebek ve kuş resimleriyle boyanmıştır. Okul bahçesinde çocukların kullanabileceği park ve spor binası bulunmaktadır. Bilgi teknolojileri sınıfı, fen laboratuvarı, kantin ve kütüphane bulunmaktadır.” (G1)*

*“Sınıfın bir duvarı çocukların boylarına uygun dolaplarla kaplıdır ve bu dolapların üstüne oyuncaklar dizilmiştir. Çocuklara ait özel dolaplar bulunmamaktadır.” (G2)*

*“Okul öncesi eğitim programında belirtilen öğrenme merkezleri bu sınıfta bulunmamaktadır. Sadece oyun merkezi var fakat bu merkezin sınırları ve ismi belirtilmemiştir.” (G4)*

Çalışmanın nicel boyutunda mevcut durum analizi kapsamında ele alınan materyallerin okullardaki mevcudiyeti ile ilgili yukarıda da değinildiği gibi olumsuz bir sonuç elde edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu sınıflarındaki materyallerin yetersiz olduğunu ve bu durumun sürece olumsuz yansıdığını belirtirken, öğretmenlerden bazıları sınıflardaki materyallerin okuldan okula değiştiğini ve öğretmenin yaratıcılığını kullanarak yeni materyaller geliştirebileceğini

belirtmişlerdir. Materyal sorunu yaşandığını belirten öğretmenler bakanlık tarafından materyal desteğinin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Gözlem yapılan sınıfta kullanılabilir çeşitli materyallerin bulunduğu, fakat eksikliklerin olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, bazı materyallerin (örneğin, hikâye kitapları) yeterli nitelikte olmadığı ve kullanılabilir bazı materyallerin depoda tutulduğu belirlenmiştir. Aşağıda bu konuyla ilgili bazı öğretmen görüşlerine ve gözlem notlarına yer verilmiştir.

*“Yeterli materyal okulun bulunduğu yerden yere göre değişiyor. Merkezi yerlerdeki özellikle anaokulları olmak üzere anasınıfların yeterli materyal bulunuyor. Ama ne yazık ki böyle okulların sayısı oldukça az. Yetersiz materyal bulunan yerlerde ise öğretmen oyuncak, kukla, müzik aleti yaparak gidermeye çalışabilir.” (Ö7-İlçe)*

*“Sınıfımın küçük olması ve materyallerimin hiç olmaması sınıfımda öğrenme merkezlerini düzenlememi engelliyor. Bakanlık tarafından materyallerin verildikten sonra öğretmenimde yaratıcılığını kullanıp kendi yapabileceği materyallerle öğrenme merkezleri oluşturularak zenginleştirilebilir.” (Ö15-Köy)*

*“Öğrenme merkezini düzenlemek için yeterli materyale sahip değilim. Kendim yapmaya çalıştığım materyaller ise çok çabuk yıpranıyor. Bakanlık tarafından eksikliklerin giderilmesi gerekir.” (Ö14-Köy)*

*“Öğrenme merkezlerinin olmadığı sınıfta materyal eksikliği de bulunmaktadır. Oyuncak olarak bowling, Legolar, arabalar, toplar, bebekler bulunmaktadır ve çocuklar oyuncaklara rahatlıkla ulaşabilmektedirler. Fen merkezinde bulunması gerekenlerden insan vücudu maketi, terazi, dünya küresi ve mevsim şeridi var ve bunlar çocukların ulaşamayacağı yerde, dolapların üzerindedir. Sanat etkinliğinde kullanılacak olan malzemeler depoda saklanmaktadır.” (G1)*

*“Hikâye etkinliğinde kullanılan birçok kitap eskimiş ve bazı kitapların görselleri oldukça küçüktür. Hikâye etkinliğinde kullanılabilir dört kukladan başka kukla bulunmamaktadır.” (G3)*

Öğretmenler girdi boyutunda genel olarak olumlu bir görüşe sahip olduğu nicel verilerden anlaşılabilir. Birlikte, en olumsuz görüş belirttikleri maddeler okul öncesi eğitim programında aile faktörünün dikkate alınması ve programda çocukların bireysel farklılıklarının dikkate alınması ile ilgili olan maddeler olmuştur. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde girdi boyutunun önemli unsurları olan çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğretmenlerin yeterliği ele alınmıştır. Öğretmenlerin çoğu – özellikle köyde görev yapan öğretmenler- çocukların programın gerektirdiği özelliklere sahip olmadığını belirtirken, bazı öğretmenler çocukların yeterli hazırbulunuşluğa sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Köyde görev yapan öğretmenler başta dil olmak üzere çocukların hazırbulunuşluklarının yeterli olmadığını belirtmişlerdir. İki öğretmen ise bireysel farklılıkları vurgulayarak bu durumun çocuktan çocuğa değiştiğini belirtmiştir. Programda çocukların bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin yeterliği konusunda ise, bazı olumsuz öğretmen örnekleri olsa da, genel olarak yeterli eğitim almış nitelikli öğretmenlerin görev yaptığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

*“Bu durumda çocuğun geldiği aile sosyo-kültürel durum, maddi durum yaşadığı yerle ilgili değişebiliyor. Fiziksel özelliklerde çok farklılık olmasa da, öz-bakım, sosyal ve dil gelişiminde farklılıklar çok olabiliyor. Bazı yerlerde iyiyken, bazı yerlerde olması gereken gelişim seviyesinin çok altında olabiliyor” (Ö7-İlçe)*

*“Köylerde çocukların programın gerektirdiği özelliklere sahip olduğunu düşünmüyorum. Özellikle dil ve öz bakım becerilerinde. Okul öncesi eğitime başlayan çocukların çoğu Türkçe bilmiyor. Motor gelişimleri de beklenen düzeyde değil. Bunlar ise diğer gelişim alanlarını büyük ölçüde etkiliyor. Çocuğun hazırbulunuşluğunu programın gerektirdiği özelliklere getirdikten sonra normal programı uygulayabiliyoruz.” (Ö14-Köy)*

*“Programın çocuklardaki bireysel farklılıklara daha çok dikkat edilerek hazırlanması gerekmektedir.” (Ö6-İlçe)*

*“Öğretmenler çoğunlukla işini önemsiyor diye düşünüyorum. Yıllara göre tecrübe kazandıklarını ve alanda kendilerini geliştirdiklerini düşünüyorum.” (Ö2-İl merkezi)*

*“Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlerden daha fazla bir yenilik bir kendini geliştirme çabası içerisinde olması gerektiğine inanıyorum. Fakat bu bağlamda çok yetersiz öğretmenler mevcut.” (Ö5-İlçe)*

*“Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin yeterli eğitimi aldıklarını düşünüyorum. Gerekli gayret ve özenle eğitim fakültesi bir okul öncesi öğretmeni gayet başarılı olabilir.” (Ö10-Köy)*

Süreç boyutuyla ilgili öğretmenler genel olarak olumlu bir görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte nicel bulgularda süreçte nitelikli ev uygulamalarının ve değerlendirme çalışmalarının yeterince yapılmadığı ve ihtiyaca göre öğrenme merkezlerinin düzenlenmediği belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim programının nasıl uygulandığını belirlemek amacıyla il merkezinden seçilen tipik bir okul öncesi sınıfında yapılan gözlem ile günlük eğitim akışının genel olarak nasıl olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Gözlem sırasında öğretmenin günlük plan akışını kullandığı belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim programında belirlenen günlük plan akışında sırasıyla güne başlama zamanı, oyun zamanı, beslenme zamanı, etkinlik zamanı ve günü değerlendirme zamanı bulunmaktadır. Gözlem sırasında eğitim sürecinin oyun zamanıyla başladığı gözlenmiştir. Oyun zamanında çocuklarla genellikle sınıf ablası ve stajyer ilgilenmektedir. Çocuklar oyun zamanında sınıftaki oyuncaklarla oynamakta, boya kitaplarını boyamakta ve haftanın bir günü de oyun hamuruyla oynamaktadır. Öğretmen genellikle ortalama yarım saat sonra sınıfa gelmektedir. Sınıfa gelen öğretmen sınıfta oynayan çocukların yanına gidip oyunlarını incelemekte ve oyunlarıyla ilgili fikirler vermektedir. Oyun gruplarına katılmakta zorlanan çocuklara oyun gruplarına katılmalarına yardımcı olmaktadır. Bunun devamında, öğretmenin bazı günler günlük plan örnekleri kitabını inceleyerek notlar çıkardığı, bazı günler ise o günün sanat etkinliği için hazırlık yaptığı gözlenmiştir. Oyun zamanındaki gözlem notlarından bazıları aşağıdaki gibidir.

*“(12:30) sınıfta 11 çocuk var. Çocuklarla stajyer ilgileniyor. Stajyer ‘boyama yapmak isteyen boyama kitaplarını alıp masaya geçsin.’ dedi. 6 çocuk boyama yapıyor, 5 çocuk legolarla oynuyor. 20 dakika sonra sınıfta 22 çocuk var. 15 dakika sonra öğretmen sınıfa geldi. Çocuklara ‘Nasılsınız? Neler yapıyorsunuz bakalım? Çok güzel boyamışsın tatlım. Evet, resmin çok güzel olmuş çiçeğim ne ilginç bir kule yapmışsın.’ dedikten sonra sınıftan çıkıyor. 10 dakika sonra geliyor.” (G1)*

*“Sınıfta 18 çocuk var. Sınıf ablası ‘Oyuncaklarla oynamak isteyen oyuncaklarla oynasın. Bugün oyun hamuru günü ben oyun hamurunu yapıp getireceğim.’ dedi ve sınıftan çıktı. 15 dakika sonra sınıfta 25 çocuk var. Sınıf ablası oyun hamurunu getirip isteyen çocuklara dağıtıyor. 25 dakika sonra öğretmen sınıfa geldi. Çocukların oyunlarını inceledikten sonra stajyerden depodan fon kartonu getirmesini istedi. Stajyerle birlikte günün sanat etkinliği için hazırlık yapıyorlar.” (G3)*

*“Sınıfta 13 çocuk var. Stajyer ‘Oyuncaklarla oynamak isteyen oyuncaklarla oynasın. Resim yapmak isteyenler keçeli kalemlerini alıp masalara geçsin kâğıt vereceğim’ diyor. 15 dakika sonra sınıfta 22 çocuk var. 10 dakika sonra öğretmen sınıfa geldi. Çocukların oyunlarını inceledikten sonra masaya geçti. Günlük plan örnekleri kitabını inceliyor ve kitaptan kısa notlar alıyor... Kitaptan hikâye seçtikten sonra sınıftan çıktı. Ardından stajyer sınıftan çıktı. 5 dakika sonra sınıf ablası sınıfa geldi. 10 dakika sonra öğretmen sınıfa geldi. Masaya oturup kâğıda şarkı sözlerini yazıyor.” (G4)*

Oyun zamanından sonra çocuklar oyuncakları toplayıp el temizliği için sıraya geçmektedirler. Çocuklar lavaboları diğer iki sınıfla ortak kullandığı için diğer sınıfların temizlik zamanlarının bitmesini beklemektedirler. Öğretmen bu bekleme sırasında kısa bir “güne başlama zamanı” yapmaktadır. Bazen sırada bekler vaziyette, bazen halıya oturarak güne başlama zamanını uygulamaktadır. Güne başlama zamanında öğretmen yoklamayı almakta, hava durumuyla ilgili

bilgiler vermekte ve o haftaya denk gelen milli bayramlarla ilgili sorular sormaktadır. Güne başlama zamanında alınan gözlem notlarından bazıları aşağıdaki gibidir.

*“Çocuklar oyuncakları topladıktan sonra sıraya girdi. Öğretmen önce erkeklerin sonra kızların yoklamasını alıyor. ‘Kızlardan 4 kişi erkeklerden 3 kişi yok. O zaman sınıfta kaç kişi yok? Bugün günlerden ne? Haftanın kaçınıcı günü? Hava durumu nasıl? Hangi mevsimdeyiz?’ sorularını sorup çocuklara söz hakkı verdi. O günün başkanı olan iki çocuktan bir sıvı sabunu diğer kâğıt havluyu sırayla arkadaşlarına dağıtıyor ve ellerini yıkamaya gidiyorlar.” (G2)*

*“Çocuklar oyuncakları topladıktan sonra kız ve erkek grubu olarak sıraya girdiler. Öğretmen tek tek çocukları sayıyor. ‘Erkekler 12 kişi kızlar 10 kişi. Hangi grubun sayısı çok? Hangi grubun sayısı az? Bugün günlerden ne? Haftanın kaçınıcı günü? Hava durumu nasıl?’ diye sorduktan sonra el yıkarken uyulması gereken kuralları açıklıyor. Çocuklar sırayla el yıkamaya gidiyorlar.” (G4)*

*“Çocuklar oyuncakları topladıktan sonra haliya oturuyorlar. Öğretmen ‘Biz yarın neyi kutlayacağız? Peki, kim armağan etti? Başka hangi ülkelerde kutlanır? Nasıl kutlanır?’ diye sorular sorduktan sonra çocuklar sıraya giriyorlar. Sınıf başkanları sıvı sabun dağıttıktan sonra el yıkamaya gidiyorlar.” (G1)*

Ortak kullanılan yemekhane bulunmadığı için beslenme zamanı sınıfta yapılmaktadır. Genel olarak beslenme zamanı eğitim süreci başladıktan iki saat sonra yapılmakta ve ortalama 40 dakika sürmektedir. Beslenme zamanında çocuklar önceliklerini ellerini yıkamakta, daha sonra yemek duası yapmaktadır. Beslenme saatinde öğretmenin sınıfta bulunmadığı, çocuklarla stajyerin ilgilendiği görülmektedir. Beslenmesini bitiren çocuklar ellerini yıkayarak minderlere geçmektedirler. Bu sırada sınıf ablası sınıfı temizlemektedir. Sınıf temizlenirken etkinliğe başlayan çocukların dikkatleri dağılmaktadır. Beslenme zamanıyla ilgili gözlem notlarından bazıları aşağıdaki gibidir.

*“Çocuklar ellerini yıkarken sınıf ablası her çocuğun beslenme çantasını sandalyelere bırakıyor. Çocuklar çantalarının bulunduğu sandalyelere oturup beslenmelerini çıkarıyorlar. Sınıf başkanı olan iki çocuk yemek duasını söylüyor ve diğer çocuklar tekrarlıyor. Beslenmesini bitiren çocuklar çantasını toplayıp ellerini yıkamaya gidiyorlar. Stajyer ‘Ellerini yıkayan minderlere otursun hikâye okuyacağım’ diyor. Çocuklar minderlere oturup hikâye etkinliğinin başlamasını bekliyorlar. Stajyer hikâyeyi okurken sınıf ablası sınıfı temizliyor pencereleri açıyor. Çocuklardan bazıları hikâyeyi takip etmiyor sınıf ablasını izliyor. Stajyer ‘Hikâyeyi dinleyin. Bakın neler anlatılıyor’ diyor. Çocuklar hikâyeye dinliyorlar. 3 çocuk sınıf ablasını izlemeye devam ediyor.” (G3)*

*“Ellerini yıkayan çocuklar çantalarının bulunduğu sandalyelere oturdular. Sınıf başkanları yemek duasını okuduktan sonra yemeğe başlıyorlar. Öğretmen 20 dakika sonra sınıfa geldi. Stajyere ‘Beslenmelerini bitirdikten sonra beni çağır.’ dedi ve sınıftan çıktı. Beslenmesini bitiren çocuklar ellerini yıkamaya gittiler. Minderlere oturdular. Sınıf ablası sınıfı temizlemeye başladı. Stajyer tüm çocuklar minderlere oturduktan sonra oyun oynadılar ve şarkı söylediler. Sınıf temizlendikten sonra öğretmen sınıfa geldi. Etkinliğe başladı.” (G4)*

Gözlemin yapıldığı her gün Türkçe etkinliği, okuma yazmaya hazırlık etkinliği, matematik etkinliği yapılmıştır. Haftanın bir günü olmak üzere beş haftalık gözlem sırasında iki defa drama, iki defa sanat etkinliği, üç defa oyun/hareket etkinliği, bir defa fen etkinliği olarak deney yapılmıştır. Türkçe etkinliği her zaman besleme saatinden hemen sonra yapılmaktadır. Hikâye öncesinde parmak oyunu oynanmakta, şarkılar söylenmekte ve bilmeceler sorulmaktadır. Gözlemin yapıldığı günlerde sadece bir defa kukla ve kukla sahnesi kullanılmıştır. Diğer günlerde ise hikâye görselinden çocuklar hikâyeyi takip etmektedirler. Hikâye sonrasında öğretmen bazen nefes ve egzersiz çalışmaları da yapmaktadır. Drama etkinliğinin uygulama aşamalarına dikkat edilmeden drama etkinliği yapılmaktadır. Drama etkinliğinde öğretmen tüm çocukları sürece dâhil edebilmektedir. Öğretmen yaptığı deneyde tüm çocuklara fırsat vermeye çalışsa da bazı çocuklar deneyi sadece izlemişlerdir. Oyun etkinliğinde süreç içinde öğretmen çocukların seviyelerine göre gereken değişiklikleri yapmaktadır. Matematik ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri genel olarak günün sonunda ve sınıfça alınan etkinlik kitaplarındaki çalışma sayfaları doğrultusunda yapılmaktadır.



Süreçte yapılan etkinliklerin neler olduğu ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin yaptıkları etkinliklerin değiştiği, bazı öğretmenlerin bütün etkinlikleri uyguladığını, bazılarının ise bazı etkinlikleri uygulamadığını ifade ettikleri görülmektedir. Köyde görev yapan öğretmenler çocukların dil gelişimlerini sağlamak için Türkçe, okuma yazmaya hazırlık, sanat, oyun ve matematik etkinliklerini daha çok yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin dört tanesi kendilerini yeterli görmedikleri için drama etkinliğini yapmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler ile ilgili bazı gözlem ve görüşme notlarına aşağıda yer verilmiştir.

*“Öğretmen çocuklara ‘Bir fil ve bir kedi düşünün. Hangisi daha ağır?’ diye sordu. Çocuklar fil cevabını verdikten sonra öğretmen üç çocuğu yanına çağırdı. Bir ağır ve bir hafif nesne veriyor ve çocuklara ‘Hangisi ağır?’ diye sordu, çocuklar cevap verdi. Ardından öğretmen masanın üstüne saydam bir kap koyuyor. Eline aldığı taş ve kâğıdı çocuklara göstererek ‘Hangisi ağır? Suyu atarsam ne olur?’ dedikten sonra deneyi yapıyor. Deneyden sonra çocuklara nedenlerini sorup tartışıyorlar.” (Fen etkinliği-G5)*

*“Öğretmen çocuklara ‘Yumurta yarışı yapacağız. Şimdi iki grup olmanız gerekiyor ve gruplarınıza bir isim bulmanız gerekiyor.’ dedikten sonra oyunu anlattı. Oyun başladığında çocuklar kaşık üstündeki yumurtayı ağızlarıyla taşıyamıyor. Öğretmen ‘Bu şekilde olmuyor, nasıl yapsak acaba? Kaşıkları taşımak için ağızınızı değil de ellerinizi kullanırsanız nasıl olur?’ diyor ve çocuklarla birlikte bu şekilde oynamaya karar veriyorlar.” (Oyun etkinliği- G2)*

*“Öğretmen ‘Hayal edelim bakalım. Kocaman bahçedeyiz. Burada çok ilginç bir ağaç var. Sizce bu ağacı ilginç yapan şey nedir?’ diye sordu. Tüm çocuklar fikirlerini söylüyor. Söylemekte zorlanan çocuklara ‘Yaprakları, boyu, rengi, meyveleri nasıldı?’ şeklinde sorular sorup onları yönlendiriyor. Konuşmak istemeyenlere ‘Tüm arkadaşların söyledikten sonra söylemek istersen söyleyebilirsin.’ dedi. (Drama- G3)*

*“Dil gelişimleri ve motor becerileri için Türkçe, dil, sanat, oyun ve müzik etkinliklerini çok fazla kullanıyorum. Birinci dönem dil ağırlıklı etkinlik yaptığım için ikinci dönem fen etkinliklerini uyguluyorum” (Ö14-Köy)*

*“Türkçe, dil, sanat, oyun sürekli kullandığım etkinlikler fakat drama ve müzikte kendimi yetersiz hissediyorum.” (Ö5-İlçe)*

*“Bütün hepsini uyguluyorum. Ağırlıklı olarak uyguladığım yok. Daha az yaptığım etkinlik ise drama etkinliği. Çünkü kendimi yetersiz buluyorum.” (Ö11-Köy)*

*“Hepsini yeterli ve gerekli ölçüde uyguluyorum.” (Ö10-Köy)*

Gözlemin yapıldığı günlerde sadece bir kez günü değerlendirme zamanı uygulanmıştır. Diğer günlerde günü değerlendirme zamanına vakit kalmadan çocukların servisleri değerlendirme gelmekte ve çocuklar evlerine gitmektedir. Öğretmenlerin günlük eğitim akışı içinde hangi süreçte sorun yaşadıkları ile ilgili görüşleri incelendiğinde, ilçede ve ilde görev yapan öğretmenlerin en çok günü değerlendirme sürecinde sorun yaşadıklarını belirtirken, köyde görev yapan öğretmenlerin fiziki koşulların yetersizliği ve ailelerden kaynaklı nedenlerle beslenme zamanında sıkıntı yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Aşağıda bu konuyla ilgili olarak gözlem notuna ve bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Montlarını giyen çocuklar halıya oturdular. Öğretmen ‘Çocuklar sessizce dinleyelim ve günün değerlendirmesini yapalım. Etkinlikleri beğendiniz mi? Neden beğenmedin? Zor muydu? Drama etkinliğinde hayal ederken neler hissettiniz? Yarın hangi etkinliklerin yapalım.’ sorularını sorduktan sonra tüm çocukları dinledi. Bazı çocukların anneleri geldiği için çıktılar. Yaklaşık beş dakika sonra çoğu çocuk sınıftan ayrıldı. Beş çocuk kardeşlerinin onları almasını bekliyor.” (G3)*

*“Günü değerlendirmede sıkıntı yaşıyorum. Çünkü çocukların dikkati tamamen dağılmış oluyor. Çıkış saatine yakın olduğu için devamlı bölünüyor.” (Ö5-İlçe)*



*“Güne başlama ve günü değerlendirme süreçlerinde velilerin erken/geç getirip götürmelerinden dolayı sıkıntı yaşıyorum.” (Ö6-İlçe)*

*“Kahvaltı ve temizlik sürecinde çok fazla sıkıntı yaşıyorum. Çünkü ayrı bir yemek bölümü yok. Kahvaltı sonrası sınıfı temizlemek çok büyük bir sıkıntı haline geliyor. Ayrıca çalışmamız olmadığı için bütün sorumluluk benim üzerime kalıyor” (Ö13-Köy)*

*“Temizlik zamanında sıkıntı yaşıyorum. Çünkü aileler bu konuda bilinçli değil.” (Ö9-Köy)*

Ürün boyutunda ise okul öncesi eğitim programının genel olarak etkili olduğu, sadece aileden kaynaklanan sorunların çözümünde yeterli olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde de, bütün öğretmenler genel olarak yılsonunda çocukların tüm gelişim alanlarında olumlu yönde değişmelerin olduğunu belirtmiştir. Bir öğretmen olumlu değişmelerin yanında bazı çocuklarda davranış problemlerinin de ortaya çıktığını belirtmiştir. Bir öğretmen de bazı çocuklarda olumlu değişiklikler olurken, zaten yeterli olan bazı çocuklarda herhangi bir değişikliğin olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yanıtlarından bazıları şöyledir.

*“Birinci dönemin sonunda bile tüm gelişim alanlarında büyük değişimler oluyor.” (Ö14-Köy)*

*“Yılsonunda okula sürekli devam eden çocuklar birçok alanda daha iyi noktaya geliyorlar. Özellikle alıcı ve verici dil gelişimler çok iyi seviyeye geliyor.” (Ö13-Köy)*

*“Hiçbir şey bilmeyen çocuğa program çok şey kazandırıyor. Fakat zaten bunları bilen çocuk için pek bir değişiklik olmuyor.” (Ö2-İl merkezi)*

*“Olumlu yönde davranış değişikliğini daha çok gözlemliyorum. Fakat çok sessiz olan çocukların yılsonunda çok fazla hareketleniyor ve durdurmak noktasında problem yaşadığım oluyor.” (Ö8-İlçe)*

Programın aileden kaynaklı sorunların çözümünde etkili olup olmadığı ile ilgili olarak öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı programın etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise bu konuda programın etkili olmadığını, çünkü ailelerin bilinçli olmadığını ve sürece yeterince katılmadığını belirtmişlerdir. Bu öğretmenler etkili çözümler olması için ailelere seminerlerle, aile katılım çalışmalarıyla eğitimlerin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler de bazı sorunların çözümünde programın etkili olduğunu bazı durumlarda etkisiz olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yanıtlarından bazıları şöyledir.

*“Programın etkisiz olduğunu düşünüyorum. Eğitim sürecinin başında verilecek eğitimlerle ailelerde farkındalık oluşturularak yıl içinde de çeşitli sorunlara kendiliğinden çözüm yolları geliştirilebilir.” (Ö6-İlçe)*

*“Bazı sorunlarda kısa süreli de olsa etkili oluyor fakat birçok sorun aileyle iletişimin zayıf olmasından dolayı devam ediyor. Bu sorunların çözülebilmesi için aileler için düzenli bir şekilde seminerler şeklinde bilgilendirmelerin yapılması gerekir.” (Ö14-Köy)*

*“Bazı konularda evet. Ama aile işbirliği artırılarak sorunlar çözülebilir.” (Ö9-Köy)*

*“Kırsal kesimlerde etkili olduğunu düşünmüyorum. Çünkü aileler çok ilgisiz okula uğradıkları bile yok.” (Ö12-Köy)*

### **Okul Öncesi Eğitim Programının Niteliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin görev yeri değişkenine göre ölçeğin toplamından ve alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Görev Yeri Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları

| Boyutlar | Görev Yeri | n  | $\bar{x}$ | ss  | VK       | KT     | Sd  | KO    | F     | p    | Anlamli Fark |
|----------|------------|----|-----------|-----|----------|--------|-----|-------|-------|------|--------------|
| Bağlam   | İl         | 83 | 3.12      | .51 | G. Arası | 4.472  | 2   | 2.236 |       |      |              |
|          | İlçe       | 22 | 3.09      | .52 | G. İçi   | 30.608 | 121 | .253  | 8.840 | .000 | 1-3, 2-3     |
|          | Köy        | 19 | 2.58      | .42 | Toplam   | 35.080 | 123 |       |       |      |              |
| Girdi    | İl         | 83 | 3.70      | .55 | G. Arası | .409   | 2   | .205  |       |      |              |
|          | İlçe       | 22 | 3.84      | .60 | G. İçi   | 36.544 | 121 | .302  | .678  | .510 |              |
|          | Köy        | 19 | 3.67      | .46 | Toplam   | 36.954 | 123 |       |       |      |              |
| Süreç    | İl         | 83 | 4.16      | .46 | G. Arası | 2.645  | 2   | 1.322 |       |      |              |
|          | İlçe       | 22 | 4.10      | .45 | G. İçi   | 26.213 | 121 | .217  | 6.105 | .003 | 1-3, 2-3     |
|          | Köy        | 19 | 3.75      | .50 | Toplam   | 28.858 | 123 |       |       |      |              |
| Ürün     | İl         | 83 | 3.95      | .61 | G. Arası | 1.599  | 2   | .800  |       |      |              |
|          | İlçe       | 22 | 4.25      | .55 | G. İçi   | 41.153 | 121 | .340  | 2.351 | .100 |              |
|          | Köy        | 19 | 4.08      | .51 | Toplam   | 42.752 | 123 |       |       |      |              |
| Toplam   | İl         | 83 | 3.82      | .39 | G. Arası | 1.185  | 2   | .592  |       |      |              |
|          | İlçe       | 22 | 3.88      | .34 | G. İçi   | 17.056 | 121 | .141  | 4.202 | .017 | 1-3, 2-3     |
|          | Köy        | 19 | 3.57      | .35 | Toplam   | 18.241 | 123 |       |       |      |              |

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin *bağlam* ve *süreç* boyutları ile ölçek toplamına ilişkin görüşlerinin görev yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [ $p<.05$ ]. Bu anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey Testi kullanılmıştır. Bu işlemin sonucunda, *bağlam* ve *süreç* boyutları ile ölçek *toplam* puanlarında köyde görev yapan öğretmenlerin il merkezinde ve ilçede görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük ortalamalara sahip oldukları saptanmıştır [ $p<.05$ ].

#### *Okul Öncesi Eğitim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular*

Bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Okul öncesi Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

| Boyutlar | Girdi  | Süreç  | Ürün   | Toplam |
|----------|--------|--------|--------|--------|
| Bağlam   | .321** | .426** | .308** | .677** |
| Girdi    | -      | .246** | .278** | .582** |
| Süreç    |        | -      | .501** | .845** |
| Ürün     |        |        | -      | .723** |

\*\*  $p<.01$

Tablo 4 incelendiğinde, ölçek boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir [ $p<.01$ ]. Bağlam ve girdi boyutları arasında orta düzeyde ( $r=.321$ ), bağlam ve süreç boyutları arasında orta düzeyde ( $r=.426$ ) ve bağlam ile ürün boyutları arasında orta düzeyde ( $r=.308$ ) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Girdi boyutu ile süreç ( $r=.246$ ) ve ürün ( $r=.278$ ) boyutları arasında ise düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Son olarak, süreç ve ürün boyutları arasında orta düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır ( $r=.501$ ).

**Bağlam, Girdi ve Süreç Boyutlarının Ürünü Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular**

Tablo 5'te ürünün yordanmasına ilişkin gerçekleştirilen basamaklı regresyon analizi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 5.** Ürünün Yordanmasına Yönelik Gerçekleştirilen Basamaklı Regresyon Analizi Sonuçları

| Model | Değişken | B                    | SH                            | $\beta$                        | t     | p    |
|-------|----------|----------------------|-------------------------------|--------------------------------|-------|------|
| 1     | (Sabit)  | 1.531                | .393                          |                                | 3.898 | .000 |
|       | Süreç    | .610                 | .095                          | .501                           | 6.397 | .000 |
|       | R=.501   | R <sup>2</sup> =.251 | $\Delta$ R <sup>2</sup> =.245 | F <sub>(1,122)</sub> =40.923** |       |      |
| 2     | (Sabit)  | 1.073                | .446                          |                                | 2.403 | .018 |
|       | Süreç    | .561                 | .097                          | .461                           | 5.776 | .000 |
|       | Girdi    | .177                 | .086                          | .165                           | 2.067 | .041 |
|       | R=.526   | R <sup>2</sup> =.277 | $\Delta$ R <sup>2</sup> =.265 | F <sub>(2,121)</sub> =23.146*  |       |      |

\*\* p<.01, \* p<.05

Tabloda görüldüğü üzere, girdi ( $\beta$ =.165) ve süreç ( $\beta$ =.461) ortaya çıkan ürünün anlamlı birer yordayıcısıdır (F<sub>(2,121)</sub>=23.146, p<.05). Ortaya çıkan ürünün yordanması amacıyla gerçekleştirilen regresyon analizi iki basamakta gerçekleşmiştir. Regresyon analizinin 1. basamağına ürünü %24.5 oranında yordama gücüne sahip olan süreç boyutu alınmıştır. Analizin 2. basamağına ise %2 oranında yordama gücüne sahip olan girdi boyutu alınmıştır. Dolayısıyla, iki boyutun (süreç ve girdi) birlikte ürünü açıklama oranının %26.5 olduğu belirlenmiştir. Her ne kadar bağlam ile ürün boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıksa da (bkz, Tablo 4), bu boyutun modele bağımsız bir şekilde katkıda bulunmadığı, bir diğer ifadeyle bağlam boyutunun bağımsız bir şekilde ürünün anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.

**Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada okul öncesi eğitim programının okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ve CIPP değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin bağlam boyutu ile ilgili görüşleri incelendiğinde, programın bütün boyutları içerisinde en olumsuz görüş belirttikleri boyutun bağlam boyutu olduğu, bu boyuttaki görüşlerinin ortalamasının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Mevcut durum analizinin yapıldığı bağlam boyutu ile ilgili önemli sorunların yaşandığı görülmektedir. Öğretmenler özellikle okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki altyapılarının uygun olmadığını ve programın geliştirilmesi sürecinde bölgesel koşulların yeterince dikkate alınmadığını belirtmişlerdir. Gözlem yapılan sınıfta öğrenme merkezlerinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Baki ve Hacısalıhoğlu Karadeniz (2013) ve İş (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da okul öncesi eğitim kurumlarında fiziki altyapı eksikliklerinin bulunduğu belirlenmiştir. Kubanç (2014) okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumlarını incelemiş ve okul öncesi eğitim binalarının tasarlanmasında bir standart olmadığı ve ihtiyacı karşılamaktan uzak olduğu sonucuna ulaşmıştır. Düzgün (2014) tarafından yapılan çalışmada ise bu çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç olan okul öncesi eğitim programında bölgesel koşulların dikkate alınmadığı şeklindeki sonuç ile tutarlı olarak okul öncesi eğitim programlarının bölgesel koşullara uygun olarak geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi eğitim programının girdi boyutuyla ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamasının orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. Girdi boyutunda değerlendirilmesi gereken program stratejisi (Yüksel ve Sağlam, 2012) öğretmenler tarafından nitelikli görülmüştür. Çocuk merkezli, esnek, oyun temelli, eklettik, sarmal vb. özelliklere sahip olarak hazırlanan program tasarısı (MEB, 2013) katılımcılar tarafından nitelikli bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle, programda uygulanması ön görülen etkinliklerin ve aylık planların ve hazırlanan kazanımların uygun ve çocukların hazırbulunuşluk düzeylerinin programın uygulanabilmesi için yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özsırkıntı ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada bu çalışmadaki sonuç ile uyumlu olarak okul öncesi eğitim

programında yer verilen kazanımların ve planlanan çalışmaların uygun görüldüğü ortaya çıkmıştır. Dilek (2013) tarafından 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın değerlendirilmesi amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiş ve bu çalışmada öğretmenlerin yarısından fazlasının amaç ve kazanımlar ile etkinlikleri "kısmen yeterli" gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar beraber değerlendirildiğinde 2013 programında yer alan kazanım ve etkinliklerde önceki programlara göre bazı iyileştirmelerin yapıldığı söylenebilir. Diğer taraftan, programda yer verilmesine rağmen, ailelerin programdaki rolünün ve çocukların bireysel farklılıklarının yeterince dikkate alınmadığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Dilek (2013) tarafından yapılan çalışmada da programda aile katılımı ile ilgili açıklamalar "kısmen yeterli" bulunmuştur. Oysa aile katılımının hem öğretmen, çocuk, aile ve kuruma çeşitli yararlar sağlama, hem de etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirme noktasında çok önemli katkıları bulunmaktadır (Brotman vd., 2011; Ekinci Vural, 2006; Fan ve Chen, 2001; Gürşimşek, 2003; McWayne, Downer, Campos ve Harris, 2013). Dolayısıyla, programda bu konuya ve bu konuyla ilgili açıklamalara daha çok yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Nicel veriler incelendiğinde, öğretmenlerin süreç boyutuna ilişkin olumlu bir görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Süreç boyutuyla ilgili olarak öğretmenlerin en iyi yaptıkları çalışmaların aktif öğrenme etkinliklerine yer vermesi, oyun zamanını etkili bir şekilde kullanması, etkinlikleri çocukların seviyesine göre uyarlaması ve çocuk merkezli etkinliklere yer verilmesi şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaların çocuğu merkeze alan çalışmalar olduğu düşünüldüğünde, programın çocuk merkezlilik özelliğinin önemli ölçüde uygulamaya geçtiği söylenebilir. Her ne kadar yetersiz olarak ifade edilemese de süreçte en az yapılan çalışmaların nitelikli ev uygulamaların ve değerlendirme çalışmalarının yapılması ile ihtiyaç durumunda öğrenme merkezlerinin eklenmesi veya çıkarılması şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. Işık (2015) ve Özsirkıntı ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmalarda bu çalışmayla tutarlı olarak sınıfların fiziki koşullarının uygun olmaması ve çocuk sayısının fazla olması nedeniyle öğretmenlerin öğrenme merkezlerini oluşturmada sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Özyürek ve Kılınç (2015) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenme merkezlerini yeterli buldukları, bazılarının ise öğrenme merkezlerini oluşturmak için yeterli imkânlarla sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır. Aileler çocukların ilk ve en etkili öğretmenleridir. Ebeveynlerin küçük çocukların eğitimine katılımı hem temel bir hak hem de bir zorunluluktur (Ljubetic, Ercegovic ve Koludrovic, 2016). Çünkü çocuklar okul öncesi eğitime ellerinde bir özgeçmişle değil aileleriyle gelirler. Öğretmenlerin çocukların ilgileri, ihtiyaçları, yetenekleri ve kültürel deneyimleri ile ilgili ailelere danışmaları gerekmektedir (Bredenkamp, 2014). Süreç boyutundaki en olumsuz noktalardan biri olan ev uygulamalarının daha az yapıldığı şeklindeki bulgu süreçte aile katılımının düşük kalmasını da beraberinde getirmektedir. Erkan ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada bu çalışmayla tutarlı olarak okul öncesi eğitim sürecine çoğunlukla katılmadıkları belirlenmiştir. Ntumi (2016) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmenler ailelerin çocuklarının eğitim sürecine yeterince katılmadıklarını, bunun önemini farkında olmadıklarını, zaman kaybı olarak gördüklerini ve okul öncesi eğitim kurumlarını öğrenme merkezleri olarak değil oyun alanları olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Oysa aile katılımının çocukların gelişimi üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu bir gerçek olarak karşımızda durmakta ve bu gerçeği ortaya koyan çeşitli çalışmalara (Ekinci Vural, 2006; Gürşimşek, 2003; Hindman ve Morrison, 2012; Jeynes, 2015; Son ve Morrison, 2010) rastlanmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimde ev ziyaretleri, mektuplar, telefon ve internet destekli görüşmeler yoluyla ailelerle iletişime geçilmesi; böylece, ailelerin toplantılara, eğitim etkinliklerine, karar verme ve program geliştirme süreçlerine katılmalarının sağlanması elzemdir (Morrison, 2003).

Nitel verilerin analizi sonucunda süreçte günlük eğitim planlarının kullanıldığı, çocukların farklı zamanlarda sınıfa gelmesi nedeniyle planda ilk başta yapılması ön görülen güne başlama zamanının oyun zamanından sonra kısmen yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, zaman kalmaması ve ailelerin çocuklarını almaya erken gelmeleri nedeniyle günü değerlendirme zamanının çok nadir yapıldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar okul öncesi eğitim programının uygulanması sırasında günlük eğitim akışının güne başlama ve günü değerlendirme zamanlarında sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır. Bunun dışında kalan beslenme zamanı, oyun zamanı ve etkinlik zamanının sınıf ablası ve stajyer öğretmenin de yardımıyla yapıldığı belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerde il ve ilçe

merkezinde görev yapan öğretmenlerin gözlemlerle tutarlı olarak günü değerlendirme zamanında sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda çocuğun, öğretmenin ve programın değerlendirilmesine yer verecek şekilde çok boyutlu bir değerlendirmenin yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Günlük eğitim akışında çocukların öğretmen ile birlikte yaptıkları etkinlikleri, kullandıkları materyalleri, kendilerini mutlu eden ve üzen olayları değerlendirmeleri beklenmektedir (MEB, 2013). Dolayısıyla çalışmada ulaşılan bu sonuç programda vurgulanan bazı önemli çalışmaların eksik yapıldığını göstermektedir. Köyde görev yapan öğretmenlerin ise mevcut koşullar ve ailelerden kaynaklanan nedenlerle beslenme zamanında sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sonuç bağlam boyutunda ortaya konulan mevcut koşulların yetersizliğinin süreci de olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Etkinlik zamanında yapılan etkinliklerin öğretmenden öğretmene değiştiği, özellikle Türkçe, okuma yazmaya hazırlık ve matematik etkinliklerinin daha çok yapıldığı, bunun dışında kalan etkinliklerin ya zaman zaman yapıldığı ya da yapılmadığı belirlenmiştir. Bazı öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettikleri için drama etkinliğini yapmadıkları belirlenmiştir. Okul Öncesi Eğitim Programı dengeli bir program olarak tasarlanmış ve yapılan etkinliklerde çeşitlilik olması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2013). Bu çalışmada ulaşılan sonuç ise bu dengenin Türkçe, matematik ve okuma yazmaya hazırlık lehine bozulduğunu göstermektedir.

Ürün boyutuyla ilgili olarak, programın çocukların okul yaşamına uyum sağlamalarına ve motor gelişimlerine büyük katkı sunduğu belirlenmiştir. Programın aileden kaynaklı sorunların çözümünde ise yeterince etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu olumsuz sonucun bir nedeninin girdi boyutunda da ortaya çıktığı gibi programda aile faktörünün yeterince dikkate alınmaması ve aileleri sürece daha çok dâhil edebilecek ev uygulamalarının yeterince yapılmaması olduğu söylenebilir. İş (2017) ve Yazar (2013) tarafından yapılan çalışmalarda, programın çocukların bilişsel, sosyal, dil, psiko-motor ve özbakım becerilerinin gelişimlerine önemli katkılarının olduğu ve kazanımların önemli çoğunluğuna ulaşıldığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte İş (2017) tarafından yapılan çalışmada, her boyut ile ilgili yeterince gelişmeyen özelliklerin/becerilerin tespit edildiği görülmektedir. Bilişsel gelişim açısından "problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurma vb." üst düzey bilişsel becerilerinin yeterince gelişmediği; sosyal gelişim açısından "empati kurma ve farklı kültürleri tanıma" noktalarında; dil gelişimi açısından "dil bilgisi, sözcük dağarcığı, ses bilgisi ve okuma farkındalığı" konularında; psiko-motor gelişim noktasında "küçük motor becerilerinde"; özbakım becerileri açısından ise "sağlıklı ve düzenli beslenme" konularında bazı eksikliklerin olduğu belirlenmiştir.

Görev yeri değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin programın niteliğine ilişkin görüşlerinin farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Genel olarak köyde görev yapan öğretmenlerin ilçede ve ilde görev yapan öğretmenlerden daha olumsuz görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Köylerdeki mevcut koşulların il ve ilçelere göre daha yetersiz olduğu ve bu durumun eğitim sürecine de olumsuz yansıtacağı düşünüldüğünde ulaşılan bu sonucun anlaşılır olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ulaşılan bu sonuç okul öncesi eğitim programının genel amaçlarından olan "Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak" amacına yeterince hizmet etmediğini göstermektedir. Düzgün (2014) tarafından yapılan çalışmada sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullardaki öğretmenlerin yapmaları gereken pek çok çalışmayı sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullardaki öğretmenlerden daha az yapabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özpınar ve Sarpkaya (2010) tarafından yapılan çalışmada köy okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ihtiyaç duydukları öğretim materyallerin okullarda bulunmadığı ve bu materyalleri temin etmede sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Mercan Uzun ve Alat (2014) tarafından ilkökul birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada da köyde görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerini düşük buldukları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, Türk Eğitim Sisteminde yenilenen programların etkili bir şekilde uygulanabilmesi için materyal eksikliklerinin giderilmesi ve köy okullarının koşullarının iyileştirilmesi gerekmektedir (Karacaoğlu ve Acar, 2010).

Van ilinde görev yapan ve çalışmaya katılan 124 öğretmenden elde edilen verilerin analizi sonucunda, ölçek boyutları arasında düşük/orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu



belirlenmiştir. En yüksek ilişki süreç ve ürün boyutları arasında tespit edilmiştir. Aslan ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada buna benzer bir sonuç elde edilmiştir. Ürünün niteliğinin yordanmasına ilişkin gerçekleştirilen basamaklı regresyon analizi sonucunda, süreç boyutunun tek başına ürünün yaklaşık dörtte birini açıklama gücüne sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı analizde girdinin ürün üzerinde %2'lik bir açıklama gücüne sahip olduğu, bağlamın ise her ne kadar ürün ile orta düzeyde bir ilişkisi tespit edilse de bağımsız bir şekilde ürünü açıklama gücüne sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar özellikle nitelikli bir sürecin geçirilmesi durumunda ürünün niteliğinin yüksek olmasının beklenebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmada yukarıda ifade edilen önemli sonuçlara bazı sınırlıklar çerçevesinde ulaşılmıştır. Çalışmadaki birinci sınırlık verilerin toplandığı zaman ile ilgilidir. Çalışmanın verileri sadece 2016-2017 öğretim yılının ikinci döneminde toplanmıştır. Çalışmanın ikinci sınırlığı olarak nicel verilerin tek bir ilde görev yapan 124 okul öncesi öğretmeninden toplanmış olması ifade edilebilir. Bu sayının daha yüksek olması ve verilerin farklı illerden toplanmasının çalışmayı daha güçlü kılar. Üçüncü sınırlık olarak nitel boyutta sadece gözlem ve görüşmelere yer verilmesi, program tasarımının doküman incelemesi yoluyla analiz edilmemesi sayılabilir. Son olarak, okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesinde kapsamlı bir model olmasına rağmen sadece bir modelin (BCSÜ değerlendirme modeli) kullanılması bir sınırlık olarak ifade edilebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ve araştırmanın sınırlıkları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki koşullarının programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için uygun hale getirilmesi gerekmektedir.
- Programın farklı bölgelerin/koşulların dikkate alınarak geliştirilmesi ve bu anlayışla geliştirilen programın nasıl uygulanacağı ile ilgili öğretmenlere gerekli eğitimlerin verilmesi gerekmektedir.
- Eğitim sürecinde aile katılımının öneminden hareketle programın geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde aile faktörünün dikkate alınması gerekmektedir.
- Süreçte aile katılımını da arttıracak ev uygulamalarına ve çocukların gelişimini ortaya koyacak değerlendirme çalışmalarına daha çok yer verilmesi gerekmektedir.
- Okul öncesi eğitim programının farklı bölgelerden oluşturulan örneklem gruplarından toplanan veriler ve farklı değerlendirme modelleriyle değerlendirilmesi programın farklı koşullardaki etkililiğini belirlemek açısından faydalı olacaktır.
- Bu çalışmada temel veri kaynağını okul öncesi öğretmenleri ve çocukları oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra veli, yönetici vb. paydaşlardan veri toplanarak okul öncesi eğitim programı farklı bir bakış açısıyla değerlendirilebilir.

## Kaynakça

- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2017). Methodological investigation of the curriculum evaluation theses completed between the years 2006-2015 in Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1468-1478.
- Aslan, M., Soyalt, H., Karahan, O. ve Altuntaş, M. (2016). Okul öncesi eğitim programı değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 677-683.
- Baki, A. ve Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2013). Okul öncesi eğitim programının matematik uygulama sürecinden yansımalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 619-636.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa* (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Bredenkamp, S. (2014). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. NJ: Pearson.
- Brotman, L. M., Calzada, E., Huang, K. Y., Kingston, S., Dawson-McClure, S., Kamboukos, D. ... ve Petkova, E. (2011). Promoting effective parenting practices and preventing child behavior problems in school among ethnically diverse families from underserved, urban communities. *Child Development*, 82(1), 258-276.
- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123-133.
- Conyers, L. M., Reynolds, A. J. ve Ou, S. R. (2003). The effect of early childhood intervention and subsequent special education services: Findings for the Chicago child-parent centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 75-95.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Diken, İ. H. (2014). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilek, H. (2013). *2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dilek, H. ve Duman, T. (2014). 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 143-158.
- Duffy, B. (2006). *Supporting creativity and imagination in the early years*. UK: McGraw-Hill Education.
- Dünya Bankası. (2011). *Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi*. Washington, DC: World Bank.
- Düzgün, Ü. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı ve 2012 değişikliklerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 186-197.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106.

- Erkan, S., Tarman, İ., Ömrüuzun, I., Koşan, Y., Kuru, N. ve Kaymak, S. (2015). Okul öncesi eğitimde ev ziyaretlerine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 307-332.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme* (6. bs.). Ankara: Edge Akademi.
- Fan, X. ve Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Gelişli, Y. ve Yazıcı, E. (2012). Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93.
- Gökmenoğlu, T. (2015). Geniş açı: Modeller ve yaklaşımlar açısından Türkiye'de program değerlendirme çalışmaları. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(7), 55-70.
- Göle, M. O. ve Temel, F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 663-684.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 125-144.
- He, Y. (2015). Investigation on the development of preschool education informationization of ethnic region in Gansu, China. *International Journal of Higher Education*, 4(3), 161-167.
- Hindman, A. H. ve Morrison, F. J. (2012). Differential contributions of three parenting dimensions to preschool literacy and social skills in a middle-income sample. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(2) 191-223.
- Huck, S. W. (2000). *Reading statistics and research*. New York: Addison Wesley Longman.
- Ishimine, K., & Tayler, C. (2014). Assessing quality in early childhood education and care. *European Journal of Education*, 49(2), 272-290.
- Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İş, A. (2017). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Jeynes, W. (2015). A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education*, 50(4), 387-423.
- Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Kitta, S. ve Kapinga, O. S. (2015). Towards designing effective preschool education programmes in Tanzania: What can we learn from theories?. *Journal of Education and Practice*, 6(5), 180-185.
- Köksal, O., Balaban Dağal, A. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46, 376-394.
- Kubanç, Y. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 7(31), 675-688.
- Kurt, A. ve Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 199-224.
- Kuru Turaşlı, N. (2018). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Erken çocukluk eğitimine giriş* içinde (s. 9-30). Ankara: Anı.
- Kürüm Yapıcıoğlu, D., Atık Kara, D. ve Sever, D. (2016). Trends and problems in curriculum evaluation studies in Turkey: The perspective of domain experts. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 91-114.

- Ljubetic, M., Ercegovic, I. R. ve Koludrovic, M. (2016). Quality partnership as a contextual prerequisite of successful learning of young and preschool-aged children. *Journal of Education and Learning*, 5(1), 78.
- McWayne, C., Downer, J. T., Campos, R. ve Harris, R. D. (2013). Father involvement during early childhood and its association with children's early learning: A meta-analysis. *Early Education & Development*, 24(6), 898-922.
- MEB. (2006). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Ya-Pa.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooprogram.pdf> adresinden erişildi.
- Mercan Uzun, E., & Alat, K. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+ 4+ 4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazır bulunuşlukları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 15-44.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Morrison, G. S. (2003). *Fundamentals of early childhood education*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Ntumi, S. (2016). Challenges pre-school teachers face in the implementation of the early childhood curriculum in the cape coast metropolis. *Journal of Education and Practice*, 7(1), 54-62.
- OECD. (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özpinar, M. ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 17-29.
- Özsırkıntı, D., Akay, C. ve Yılmaz Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331.
- Özyürek, A. ve Kılınc, N. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerine etkisi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 125-138.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-73.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 21-30.
- Son, S. H. ve Morrison, F. J. (2010). The nature and impact of changes in home learning environment on development of language and academic skills in preschool children. *Developmental Psychology*, 46(5), 1103-1118.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. ve Kellaghan, T. (2002). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Dordrechts: Springer.
- Taner, M. ve Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Trawick Smith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı* (B. Akman, Çev.). Ankara: Nobel.

- Türkkaş Anasız, B., Ekinci, C. E. ve Anasız, B. Y. (2018). Okul öncesi eğitime katılımın daha sonraki yıllardaki akademik başarıya etkisi: TEOG sınavları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 154-173.
- Tyler, R. W. (1949). *The basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Yazar, A. (2013). *Okul öncesi eğitim programının ilkokula hazırlık açısından etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.