

Article Type: Research Article

INVESTIGATION OF PRE-SCHOOL TEACHERS IN TERMS OF THEIR COMPLIANCE WITH PLANNING AND DEVELOPMENTALLY APPROPRIATENESS OF CHILDREN¹**Filiz AYDEMİR***Lecturer, Adiyaman University, Turkey, faydemir@adiyaman.edu.tr
ORCID: 0000-0002-5996-9153***Ümit DENİZ***Prof. Dr., Gazi University, Turkey, sea_edu2003@yahoo.com
ORCID: 0000-0001-5338-8254**Received: 03.08.2020**Accepted: 18.11.2020**Published: 15.12.2020***ABSTRACT**

The research was carried out with the aim of examining the pre-school teachers' classroom practices in terms of their suitability for planning and development of children. The study group of the study consisted of 12 preschool teachers working in primary schools and independent kindergartens in Adiyaman city center. The "Individual Interview Form" was used to collect the data and the "Observation Form" was used to examine the video recordings. The data obtained were evaluated descriptively with frequency and percentages. In addition, the data obtained through individual interviews were presented with teacher code. As a result of the research, it was determined that the teachers had information about the MoNE 2013 Preschool Program but they could not reflect this clearly to the practice. The teachers stated that they were paying attention to the appropriateness of the conditions of the class and the conditions of the day while preparing the daily training flow; however, in addition to the activities in the daily training flow, they were also engaged in other activities. It was determined that the teachers stated that they started the learning process by making the necessary explanations by taking the children's attention and giving questions and answers in the form of questions and answers before starting the activities. While preparing an activity plan, the teachers stated that they attached importance to the level of children, being happy, learning with fun, using materials and different techniques, but they were found to comply partially with what they said in practice. In addition, it was found that providing family participation is important for the child and they did not carry out family participation activities in the activity plan and practices although they stated their benefits.

Keywords: Preschool education, preschool education program, teachers' classroom applications

¹ This research has been prepared from the doctoral dissertation titled "An Investigation of Pre-School Education Program of Ministry of National Education Teachers in Pre-School Education " Science Institute of Gazi University Institute of Educational Sciences.

INTRODUCTION

Education that starts before birth is a lifelong process. There are some critical periods in this ongoing process. It is important in terms of bringing up the individual during this stage, which we define as 0-6 years old or preschool. The fact that the preschool education offering various stimulating and environmental opportunities is known as a necessary educational process, which is in line with the development of children and with the character values and cultural components of the country, increases the importance of the activities and education to be given during this stage (Metin, 2001; Oğuzkan & Oral, 1993). In this period, the richer the stimuli in the environment, the faster the child will develop and learn. And this is only possible through a healthy family environment and a qualified preschool education (Bekman and Gürlesel, 2005; Edie and Schmid, 2007; MEB, 2013). Pre-school education is a platform where the child interacts effectively with a different and sizeable social group for the first time (McIntry, Blacher & Baker, 2006). When the child starts school, he learns to adapt to his new environment, different social lives, and various cultural influences (Fabian, 2000). A qualified preschool education strengthens the societal equality via compensating for the children's developmental differences (Kitta and Kapinga, 2015). Raising creative individuals who are self-confident, able to analyze and synthesize, are sensitive to their environment, and possess an original and flexible frame of mind is possible through providing qualified education in preschool education institutions (Coşkun, Kazu, 2018). We are aware that children receiving service from a qualified preschool education institution develop in many ways. We observe that children play more extended and more creative games in well-equipped institutions, physically more active, and socially interact more with adults and peers (Pianta et al., 2002). Assessing children's development and learning accurately is a vital and essential key for an effective preschool education process (Bredenkamp, 2015).

The utilization of instructional programs in preschool education is also an issue that has been agreed upon. Preschool instructional programs provide experiences that support and strengthen the child's holistic development and learning, including physical, cognitive, emotional, language, and self-care skills (Bertrand, 2012). The quality of the developmental education program depends on the planning based on the age of children and their implementation by taking into account their development levels, interests and needs. While planning the program, learning should be considered as an interactive process. One should be careful, when providing children with opportunities to learn by experiencing, to create environments suitable for revealing their creativity and to be active (Author, Çelik & Kök, 2008).

The purpose of the program is to increase the competencies of children in development areas, to maximize their abilities and to eliminate deficiencies in such areas. In addition, the program acts a guidance for preschool teachers prepared to strive for the achievements selected in planning the activities. For this reason, teachers are expected to benefit from the pre-school education program while creating a monthly plan, daily education flow and activity plan. The prepared education plans should be able to meet the interests and needs of the children. For this reason, the education process planned by the teacher should be prepared and implemented according to the curriculum (Lawhon & Cobb, 2002; Ministry of National Education [MoNE], 2013; Özdemir, Bacanlı & Sözer,

2007). The classroom environment, in particular, is created by the teachers. The teacher can arrange his/her classroom to support each child individually (Docket & Perry, 2016). Children's positive feelings and thoughts are affected by the classroom environment and their communication with their teachers (Valeski & Stipek, 2001). A positive teacher-child relationship improves the child's life, creates trust and self-esteem, supports the child's learning and performance, and encourages them to discover new ideas and new roles (Pianta, 1999).

The teacher should know the child's development status, interests, needs, abilities, and the environmental conditions in education at any level and wherever it is. Only in this way can we express an adequate education. An effective education program is diversified and shaped per the child's age and development level, the environment's characteristics, and the child and society's needs. It requires quality training, planning, and programming (Beaty, 2012; Dodge, Colker & Heremon, 2010). Teaching without a program or plan is similar to looking for a path without a map. Planning is an ongoing process that includes deciding or identifying what children will learn and can do. Education planning refers to pre-design and presents how activities will be conducted regularly (Aral, 2014; Beaty, 2012). Teacher's planning improves his/her efficacy by thinking what, why, and how he/she will do during education. It ensures when and how long the activities will be conducted during the period and completing the programs in time (MEB, 2013).

Pre-school education programs should be suitable for preschool children's development levels and should develop children in physical, mental, social, emotional, and individual aspects. One of the fundamental characteristics of programs conducted in preschool education institutions is that they focus on the process rather than the content. As education is conducted via activities, activities constitute core of the program (Gültekin, 2000). Program assessment data ensures whether the program has reached the objectives and how effective it was. Current programs can be updated if required in line with the feedback from all stakeholders involved in implementing the education programs, current period's learning needs, contemporary program development approaches, the education policies of the countries, the laws and regulations created by these policies, or new education programs can be tested and developed to be implemented (Dikmen Ada, 2019).

As changes occurred in the preschool education program in Turkey, the studies for the evaluation of the program have been on-going. When the studies are examined, it is seen that there are studies on the impact of preschool education program on some skills or some studies that examine the gains related to some subjects (İş, 2017; Kay, 2015; Delen Tanriverdi, 2008; Senemoğlu, 1994). It should be pointed out that the information teachers have about preschool education program, application competencies, problems they encounter in practice as well as their views on the program have been discussed (Arslan, 2017; Tukul, 2017; Köksal, Balaban Doğal & Duman, 2016; Işık, 2015; Düzgün, 2014; Özşirkült, Akay & Yılmaz Bolat, 2014; Dilek, 2013; Oğuz, 2013; Aydın, 2010; Erden, 2010; Akkaya, 2009; Can Gül, 2009; Budunç & Haktanır, 2007; Uzun, 2007; Şıvgın, 2005; Çaltık, 2004; Durmuşoğlu, 2004; Cömert, 2003; Çalışandemir, 2002; Demir, 2001; Can Yaşar, 1998; Parlakyıldız, 1998; Kandır, 1991). There have been studies in Turkey that examined the historical development of preschool education programs and the changes made in preschool programs from past to present (Sapsaglam, 2013; Dusek & Donmez, 2012; Gelişli &

Yazici, 2012; Çelik & Gündoğdu, 2007). It is seen that preschool curriculum is analyzed from different perspectives (Balcı, Gündoğdu & Çelik, 2012; Yazar, Çelik & Kök, 2008) and there have been studies that evaluated the curriculum and how to benefit from the curriculum (Çobanoğlu, 2011; Özdemir, 2009; Parlakyıldız & Yıldızbaş 2007; Aktaş Arnas, Erden, Aslan & Cömertbay, 2003; Demirdalıcı, 2003; Güler, 2001; Genç, 1997; Turla, 1995). MoNE 2013 Pre-School Education Program is a new program for Turkey and the reflection of the application program must be examined from various angles. Such studies will provide important information for updating the program. Based on this, it has been aimed to examine the studies of preschool teachers regarding the planning and application of the Ministry of National Education 2013 Preschool Instructional Program. In accordance with this objective, an answer to the question "How is the suitability of in-class applications in regard to the planning and the development of children?" has been sought. This research is of importance in terms of being informed about the issues of how the Preschool Instructional Program, which has been implemented in preschool educational institutions since the academic year of 2013-2014, is planned and to what extent it is implemented. In addition, it is anticipated that the data obtained via the observations and interviews in the research shall contribute to the scientific field of preschool education, and shall shed light on new programs that would get renewed in the future.

METHOD

Research Model

The research is a descriptive type that aims to examine the classroom practices of pre-school teachers in terms of their monthly plan, daily education flow, appropriateness to the activity plan and development of children. As part of this research, observation and semi-structured interviews were conducted as the data collection techniques.

Study Group

The study group of the research consisted of 12 pre-school teachers, who volunteer and work in the kindergartens of independent children nurseries and primary schools in the city center of Adiyaman.

The demographic characteristics of the teachers participating in the research are presented in Table 1.

Table 1. Frequencies and Percentages of the Demographic Information of the Teachers Whose Practices Have Been Observed and Who Were Interviewed

| Variables | | f | % |
|------------------------|--|----|------|
| Gender | Female | 11 | 91.7 |
| | Male | 1 | 8.3 |
| Age | Less than 25 | 2 | 16.7 |
| | 26-30 | 1 | 8.3 |
| | 31-35 | 4 | 33.3 |
| | 36-40 | 5 | 41.7 |
| Level of Education | Associate Degree | 1 | 8.3 |
| | Bachelor's Degree | 11 | 91.7 |
| Graduated Program Type | Department of Child development and Education Teaching | 3 | 25.0 |
| | Preschool Education Teaching (Formal) | 5 | 41.7 |
| | Preschool Education Teaching (Open Education) | 4 | 33.3 |
| In-service training | Received | 7 | 58.3 |
| | Not Received | 5 | 41.7 |
| Employed School Type | Primary School Affiliated Kindergarten | 4 | 33.3 |
| | Independent Kindergarten | 8 | 66.7 |
| Status of Staff | Staffed | 9 | 75.0 |
| | Paid | 3 | 25.0 |
| Occupational Seniority | 1-10 years | 11 | 91.7 |
| | 11 years and above | 1 | 8.3 |
| Working Age Group | 4-5 years | 6 | 50.0 |
| | 6 Years | 6 | 50.0 |
| | Total | 12 | 100 |

As seen Table 1, it is seen that the majority of the participants were female teachers with a percentage of 91.7. Looking at the age range of teachers, the 36-40 age range constituted the largest part of the study group with 41.7%, and the age range of 26-30 constituted the smallest part of the study group with 8.3%. It is seen that the majority of teachers are undergraduates with 91.7%. Considering the type of program that teachers graduated from, the Pre-primary Education Teaching (formal) graduates constituted the largest part of the study group with 41.7%, and Child Development and Education Teaching graduates constituted the smallest part of the study group with 25%. While 58.3% of the teachers related to the 2013 Program received in-service training, 41.7% did not. In the study group, it is seen that 66.7% of the teachers work in independent kindergarten, and 33.3% of them work in kindergarten affiliated with a primary school. The majority of preschool teachers participating in the research are staffed teachers with 75%. When the professional seniority of the teachers is examined, 1-10 year group constitutes the biggest part of the study group with a rate of 91.7%, and the smallest part with a rate of 8.3% for 11 years and over. In the age group where the teachers provide education, it is seen that 4-5 year and 6 age groups are equal with 50 %.

Data Collection Tools

In the research, "Demographic Information Collection Form" was used in order to determine the introductory features of teachers. In addition, "Individual Interview Form" developed by the researcher was used as well as the "Observation Form" to examine the video recordings.

Demographic Information Collection Form

In order to determine the introductory features of teachers; questions such as gender, age, education level, type of program graduated, in-service training regarding the MoNE 2013 Pre-School Education Program, type of school served, staff status, professional seniority and working age group criteria are included.

Observation Form

In the research, "Observation Form" consisting of 31 questions was prepared in order to examine the pre-school education program of teachers in classroom. This form was used to evaluate the practices of teachers, whose applications were video recorded in the classroom. During the preparation process of the Observation Form, the stages of preparation of the questions, expert opinion, pilot application, and practitioner reliability were conducted respectively. In the first stage, in the light of the literature, 30 questions were presented in the Observation Form about the applications that can be included in the half-day training. These questions were ensured to have the quality and scope to determine the application's compliance with the monthly plan, its compliance with the activity plan, and whether it is suitable for the achievements and indicators in these plans. The form, which was presented to 7 field experts after whose questions were established, was arranged in accordance with the opinions. The Observation Form, which was formed in accordance with the expert opinions, was filled by the researcher via the video recordings conducted in the classrooms of 3 volunteer teachers in order to assess the questions in terms of their sufficiency and appropriateness for making observations. As a result of the pilot application, it has been decided that there was no need for an additional change in the observation form. The observation form was created to explain the suitability of pre-school teachers in classroom practices (Yes-No) and if not suitable, the reason why was requested to be filled in. The suitability of the observation data related to each item in the Observation Form is indicated in the form. For the sake of reliability, inter-rater reliability was examined by Cohen's Kappa technique through an observation form filled out by two experts other than the researcher. Between Researcher-Expert 1 and 2 in Cohen's Kappa technique, the reliability was identified as .92 and .94.

Individual Interview Form

In the research, a semi-structured "Interview Form" was prepared in order to examine views of the teachers on their planning and implementation regarding MoNE 2013 Pre-School Education Program. In the Interview Form, open-ended questions for the teacher to express the plans that were presented in the program and the

implementation of these plans were included. The semi-structured interview form was rearranged and finalized accordingly to the recommendations of 7 experts in total in the fields of preschool education, child development, and the assessment and evaluation in education. In order to test the questions' comprehensibility and the application process, the pilot application was conducted with 3 teachers. As a result of the answers given to the questions, the question clauses that teachers had difficulty comprehending were either removed or altered. The "Interview Form" was formed. The "Individual Interview Form" is composed of 24 items, 7 of which are related to the monthly plan, 5 of which are related to the daily training flow and 12 of which are about the activity plan.

Data Collection

Voluntary teachers were picked for observation and individual interview. Voluntary teachers were interviewed and information was provided about the study and data collection tools. Observations on the classroom practices of the teachers were made in April 2015-2016 academic year. On a day determined by the teachers, the classroom applications were video-recorded by the researcher for half a day. The monthly plan, daily training flow and activity plan prepared and implemented by the teachers on the dates they applied were collected to be used in filling the observation form. The recorded videos were watched by the researcher and observation forms were filled.

Following the completed observations, interviews were made with an appointment from the teachers. It is stated that it was requested to record with the voice recorder in order to take in the answers of the teachers correctly and in detail. The interviews lasted between 35-50 minutes. By listening to the sound recording, the answers of the questions in the Individual Interview Form were made into written text by the researcher. From each of the teacher's interviews, a 10-11 pages long text transcript was obtained.

Analysis of the Data

The data obtained through observation are presented in the tables after determining their suitability, frequency and percentages of each question in the observation form of in-class applications, where the video was recorded

In transmitting the data obtained from the interviews to the article, what was said in the interview was written without any change made to responses of the teachers. Since the data was transferred as quotations without any changes in the form they were obtained from the interviewees, the descriptive analysis was preferred. Codes such as T1, T2, T3... were assigned to each of the interview forms. While presenting the findings, they are given with these codes.

FINDINGS (RESULTS)

This section covers the information about the compliance of the in-class applications to the monthly plan, daily education flow, activity plans they prepared, their opinions about preparing these plans, the suitability of their

applications for the development of children, their views on planning, Gain-Indicators and Family Participation Studies.

Table 2. Compliance of Classroom Practices of Teachers with Monthly Plan, Daily Education Flow and Activity Plans

| Practices | Eligibility (Teacher Codes) | | Reasons for Ineligibility |
|--|---|---|--|
| | Yes f | No f | |
| Compliance of in-class practices to the monthly plan | 5 (T1, T2, T3, T6, T10) | 7 (T4, T5, T7, T8, T9, T11, T12) | Making a different practice apart from daily education flow and activity plan (T4, T7) Availability of monthly gains and indicators not found in the monthly plan (T5) Availability of concepts not found in the monthly plan (T5, T8, T9, T11, T12) |
| Compliance of the daily education flow with In-class practices | - | 12 (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T10, T11, T12) | Not assigning the time to start the day (T1, T3, T5, T6, T8, T10, T11, T12) No games being played in learning centers (T1, T5, T6, T8, T10, T11) Activities in the daily education flow not being followed through (T4, T6, T7, T12) Adding other activities apart from the activities in the daily education flow (T1, T2, T3, T7, T9, T11) No time designated for the evaluation of the day (T1, T2, T3, T5, T6, T8, T9, T10, T11) |
| Compliance of classroom practices with the activity plan | 2 (T7, T8) | 10 (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T9, T10, T11, T12) | Incomplete implementation of the activity plan (T1, T2, T3, T5, T6, T10, T11) Implementation of activities not included in the event plan (T1, T4, T10, T12) Changing the event plan and applying it differently (T1, T9) Not being asked the evaluation questions in the activity plan (T3, T5, T6, T11) |
| Taking necessary security measures before starting the activities | - | 12 (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12) | Not drawing tables backward before the game to be played in the classroom (T8) Not taking safety precautions while performing the experiment (T10) Lack of an activity requiring security measures (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T9, T11, T12) |
| Before starting the activities making sure the material to be used be readily available in the classroom | 10 (T1, T2, T3, T4, T5, T7, T8, T9, T10, T12) | 2 (T6, T11) | No video to watch at the activity (T6) No objects to be used in the activity and no measuring devices as a tool (T11) |
| Making necessary explanations before the activity | 12 (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12) | - | |

Table 3. Teachers' Opinions About Preparing Monthly Plan, Daily Education Flow and Activity Plan

| items | Views | f | Teachers |
|---|---|------------------|---------------------------------------|
| What do you consider when preparing a monthly plan? | Development and features of children | 9 | T1, T2, T4, T5, T6, T7, T10, T11, T12 |
| | Specific days and weeks | 3 | T2, T4, T7 |
| | Using a ready plan | 2 | T3, T10 |
| | According to gains and indicators | 5 | T3, T6, T8, T9, T12 |
| | Physical conditions of the school | 3 | T3, T5, T11 |
| | Determination of the concepts to be taken during the month | 3 | T1, T6, T12 |
| Which points do you primarily consider when preparing the daily education flow? | It being connected with the monthly plan | 5 | T3, T4, T9, T10, T12 |
| | According to the age and development level of children | 5 | T5, T6, T7, T8, T10 |
| | It being appropriate for the current situation and perception levels of children | 3 | T2, T5, T11 |
| | It complying with whatever subject will be covered during the week, | 1 | T4 |
| | It being relaxing one time and stimulating on the other | 1 | T1 |
| What criteria do you consider when preparing your activity plans? | Using activity plans as they come | 1 | T3 |
| | Taking into account the age and developmental level of children | 5 | T3, T5, T6, T10, T11 |
| | Considering the gains and indicators in the monthly plan | 2 | T2, T4 |
| | It complying with the daily education flow | 1 | T7 |
| | Taking the concept to be given during the day into consideration | 1 | T6 |
| | Considering individual differences | 1 | T9 |
| | Preparation using the activity pools | 1 | T9 |
| | Taking care to include different techniques | 1 | T8 |
| | Preparation of activities in which children will be happy | 1 | T12 |
| | It complying with the physical conditions of the school | 2 | T5, T11 |
| | Taking time into consideration | 1 | T1 |
| | Availability of materials to be used | 1 | T12 |
| | What kind of materials do you include when preparing the activities? | Excess materials | 9 |
| Computer software (written materials, pictures and images) | | 1 | T8 |
| Realistic materials | | 2 | T9, T11 |
| What do you take into consideration when explaining the learning process? | Using a language that children can understand in accordance with their age and level of development | 4 | S7, S8, S10, S12 |
| | Progressive disclosures | 2 | T3, T6 |
| | Giving hints in the form of questions and answers | 3 | T5, T7, T9 |
| | Attracting their interest using visual materials | 2 | T2, T11 |
| | Keeping their attention alive | 2 | T1, T2 |

In Table 2, the compliance of teachers' classroom practices to the monthly plan, daily education flow and activity plans are given. In Table 3, the opinions of the teachers about preparing the plan are presented. When Table 2 is examined, it is seen that the practices of 5 teachers (T1, T2, T3, T6, T10) are appropriate, and those of 7 teachers (T4, T5, T7, T8, T9, T11, T12) are not suitable. Accordingly, what do you consider when determining the concepts for the monthly plan in individual interviews with the teachers? (Table 3) question was answered by T5 as the following; *"We already have certain concepts before school: whether it be locale, color, number, shape and many other concepts I cannot think of right now. I put a plus sign on concepts I gave on a specific month, the ones without the plus I give the following, so I go month by month. When preparing a monthly plan, we concentrate on what we did not give, or if I gave it last month and did not consolidate, I try to give them again. In this way, we try to finish it all year round."* Whereas S9 answered as such; *"We have a monthly list of concepts, you know, there are concepts that we need to give every month that we tick, as I said, I identify them by considering the subjects I will go through within that month."* Although T5 and T9 stated that they recorded in the monthly plan "State of Including Concepts in the Monthly Education Plans" while determining the concepts, it was seen that the concepts taken in the activity plan prepared in terms of compliance of classroom practices with the monthly plan are not included in the concepts section of the monthly plan.

In the individual interview (Table 3), T12 stated that they consider the monthly plan as follows: *"If we take the month of September as basis, I have to make progress from simple to complex. Because I teach the children from scratch. That is why I think to myself what concepts they may have encountered more in their lives, how they can make them more active, they will feel more comfortable in the classroom if they come having learned these concepts and we would have a good start. So when I prepare my monthly plan, I first think of my concepts, what I can give, and then I start out with what they know or know little"*. Although T12 stated that he/she thinks the concepts first in the monthly plan, it was seen that the concepts taken in the activity plan prepared in terms of compliance with the monthly plan in the classroom applications are not included in the concepts section of the monthly plan.

In Table 2, it is seen that the practice of 12 teachers (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11 and T12) is not compliant in terms of the suitability of the classroom practices of the teachers to the daily education flow. In the individual interviews, the teachers stated that they were paying attention to the compliance of the class conditions and the conditions of the children during the day, while preparing the daily education flow. Teachers T2 and T11 expressed this situation as follows:

T2: *"I look after the kids. Sometimes an activity plan would already be prepared, but we would not follow it from time to time. Because I look at the children, I see they are bored with that activity, I put on a stimulating song that was not in the plan, then the children start dancing, sitting. We eliminate boredom. Then we move on to our other activity, we play by ear depending on the situation"*. T11 stated; *"I am looking at the plan that I will use that day, is it suitable for the conditions of my class of that day, is it suitable for the perception levels of me and the children that day. If some things are not suitable in the program, I try to replace it with something else and*

try to do it in a different way, but based on the same gains". These statements show that he/she conducts his/her practices by adding other activities besides the activities in the daily education flow.

T3 from the participants explained what he/she considered while preparing the monthly plan: *"Obviously, we use a ready-made plan when preparing a monthly plan, so we do not sit down to it and do a specific preparation. But there are some points that we pay attention to when choosing a plan, is it suitable for the environment of the school, is it suitable for our school level, age, and the situation of our neighborhood, we choose them by taking these into consideration. For example, I use a ready-made one, but I sift through five or six plans and make evaluations from it. Will I also be able to practice it simultaneously, will I be able to get it across? For example, we do it according to the gains and indicators in the monthly plan. Do those gains and indicators exist in my school? For example, it says a climbing ladder, is there a climbing ladder in my school, we do it by considering these or, for example, the trip we are going to go, will we really be able to go there? But I definitely make changes on my ready-made plans, so I put it in my flash memory, and I make changes according to myself on flash memory. I do use the ready-made plan without any changes"*.

In the interviews, 11 teachers stated that they attach importance to the time of evaluation of the day. T1 stated: *"I think it is very important for us to see what we did during that day, what you did with the children, what it contributed to children. So I don't skip over the assessment. As I said, were we able to do the art activity, was it enough or did it reach the number I determined, was it worth it, this is important. So assessment is essential at the end of the lesson."* T8 stated: *"At the end of the day with the kids, I do this by chatting, painting, and with question-answer methods"* while T11 stated *"We already make assessments at the end of the day. But there is also this: when I come across something different during the day, I definitely make a note of it. But in general, we do our assessment at the end of the day."* Although the teachers participating in the research stated that they attach importance to the assessment in the individual interview, it is seen that there is no time to assess the day in their practices.

T3 expressed the point of view of assessment as follows: *"I make my daily assessments according to my old beliefs. Ask a child a question, what did you do today? This is very nice. I actually liked this system, but it is very unnecessary, long. It is absolutely impossible to ask children questions for 45 minutes. I advocate this to no end, I never sat down with the children for 45 minutes making an assessment. I ask the children at the end of the day clearly, how was your day today, what we learned, I leave the book to the end, I think that the book does not teach but allows us go through what we learned, or did we learn. It's a feedback to me. According to it, I look at the end of the day, I do not note down as children answered this and that, I still do it old school. To be frank, I do not have much information about how do the assessment"*.

As it can be seen in Table 2, it is seen that the practice by 2 teachers (T7, T8) is in accordance with the activity plan, whereas the other 10 teachers (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T9, T10, T11, T12) are not suitable. T7 and T8, whose in-class practices were deemed suitable to the activity plan, stated the criteria they pay attention to while

preparing the activity plan as such; T7: "We are trying to prepare the activity plans in accordance with the daily education flow by considering the concepts, on specific days and weeks". T8: *"I am trying to avoid too much detail while preparing an activity plan. However, I am careful not to make a very short or messy plan. I include different techniques. I try to use different sources. I pay attention to create various educational environments where children will learn by having fun"*.

T1, T4 and T9 stated what they considered when preparing their activity plans as follows: T1: *"Time is important. I take care that there are activities in which we and children can take part in all activities that will not take much time. It is very challenging, elaborate, or, for example, if the child engages in the same activity all day long after arriving in the morning, he/she will get bored, so activities should change to keep their attention to make gains and so that he/she won't be bored. We try to include all the activities that day. That's why I prefer activities that will not take too much time and children will not get bored"*. Although there was enough time in the classroom practices of T1, it was seen that he/she implemented the activity plan incompletely. Although T4 stated: *"We already have the daily education flow. I do it in accordance with the gains and indicators that week, whatever I will have them gain that day,"* while doing in-class practices, it was observed that he/she applied activities that are not in the daily education flow and activity plan. T9: *"We have activity pools. I try to prepare my own plans by examining the plans by getting help from our activity pools"*. Although T9 stated that he/she prepared the activity plans by himself and made them accordingly, it was observed that he changed the process of the activity plan in his classroom practices and applied it differently.

Table 2 also contains information on taking the necessary security measures before starting the activities. It is seen that the tables are not rolled back before the game to be played in the classroom (T8) and the necessary precautions are not taken (T10) during the experiment. Teachers have more responsibility to take the necessary security precautions before starting the activities. Teachers, who have too many children in their class, may be conducting activities without taking precautions due to the crowd of class members and based on time restrictions.

It was determined that 10 teachers (T1, T2, T3, T4, T5, T7, T8, T9, T10, T12) provided the materials to be used in the activity before the practice started, and 2 teachers (T6, T11) did not prepare enough (Table 2). In individual interviews, all of the teachers stated that they attached importance to the materials while preparing the activities (Table 3). T9 stated: *"Realistic materials are my favorite. I try to apply the Montessori approach and I try to provide the real environment children experience in real life. I try to choose my materials in that way. Let's say we are in the week of national elections, in the week of democracy. I search and bring ballot boxes from everywhere as much as I can find that day. We decorate the boxes with the children, we prepare envelopes. We try to do this realistically as much as we can. In this way, we try to adapt our activities to real life. I try to choose the materials. If I am going to introduce summer and winter clothes that day, I bring my luggage to the children. I bring summer clothes, winter clothes, I introduce these to them, for example. The clothes we wear in summer, the clothes we wear in winter, the clothes we use, so I prefer real materials."* T10 stated: *"We use the materials*

we have at hand. We also try to use materials that are generally multi-purpose, or we try to convert them to multi-purpose materials, even if they are not. In other words, we can use some tools in an activity with children as part of the game. We can also use it in science and nature, but also in art activity, in terms of expressing its usability." T8 said: "My second hobby, like my profession, is computers. I especially use computer software a lot. Written materials, pictures and visuals. I try to use this kind of material for real people (family participation and professional branches), objects and models, television programs."

While preparing the activity, to describe the materials included in the preparation, T11 stated: "We use body language, we use musical instruments, we can activate visual, auditory, tactile sense, namely five sensory organs, frankly, we try to include everything". Although T11 stated that he/she included materials that appeal to the five senses of children, it was noteworthy that there was no scale to be used in the classroom practice.

In Table 2, it is seen that 12 teachers (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12) are suitable for making necessary explanations before starting the activities. In the individual interviews, 12 teachers in the study group stated that they started the teaching process by making the necessary explanations by attracting the attention of children and giving hints in the form of questions and answers before starting the activities (Table 3). T5 stated: "If we are going to do an activity, when practicing, I first make an explanation or give a little hint in the form of question and answer, if there is question answer or explanation according to the teaching process and activity of that day or if there are certain days and weeks of that day, we make an introduction and do it accordingly." T7 said: "It is carried out in accordance with the age and development level of the children. While preparing them, we continue to work in this way by focusing their attention completely on that subject by showing the children something or asking questions that will peak their curiosity." T9 said: "I get children to think first. Let's say I talked about summer and winter clothes, for example, when explaining the seasons. I bring and pack my suitcase, what can we do with this suitcase, what do you think is in it? I start the process by making children think with curiosity. I get their ideas first and then I explain my activities."

Table 4. Eligibility of Teachers' Classroom Practices for the Development of Children

| Applications | Eligibility (Teacher Codes) | | Reasons for Ineligibility |
|--|---------------------------------|---------------------------------|--|
| | <u>Yes</u> f | <u>No</u> f | |
| Serving the gains and indicators in the educational activity while the activity is being implemented | 6 (T2, T3, T5, T8, T9, T12) | 6 (T1, T4, T6, T7, T10, T11) | Failure to serve gains and indicators due to incomplete implementation of the activity plan (T1, T6, T7, T10, T11) Failure to serve gains and indicators due to the implementation of activities not included in the activity plan (T4) |
| While the activity is being implemented, the development areas being equally distributed | 6 (T3, T7, T8, T9, T10, T12) | 6 (T1, T2, T4, T5, T6, T11) | Continuous passivity of children and lack of motor development (T2, T4, T5, T6) Lack of language development (T6) Lack of social-emotional and cognitive development (T11) |

| | | | |
|---|---|---|--|
| During education activities, individual works and large-small group works being equally distributed (T9) | 1 | 11 (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T10, T11, T12) | Performing all activities as large group work (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T10, T11, T12) |
| Including family participation (T12) | 1 | 11 (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11) | Not being included in the plan (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11) |
| Family participation events to support the activity (T12) | 1 | 11 (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11) | Not being included in the plan (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11) |
| If there is a child with special needs in the classroom, making appropriate arrangements in the method of the activities and the materials used | - | There are no children with special needs in the classroom | There being no children with special needs in the classroom (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12) |
| If there is a child with special needs in the classroom, the suitability of the practices | - | There are no children with special needs in the classroom | There being no children with special needs in the classroom (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12) |

Table 5. Opinions of Teachers on Gains-Indicators and Planning Family Participation in the Activity Plan

| items | Views | f | Teachers |
|--|--|---|------------------------------|
| What do you pay attention to when determining gains and indicators in your activity plans? | It being appropriate for the age and development level of children | 7 | T1, T3, T4, T5, T6, T8, T10 |
| | Choosing from monthly gains and indicators in the monthly plan | 7 | T3, T5, T7, T8, T9, T11, T12 |
| | According to the concepts in the monthly plan | 2 | T1, T2 |
| | According to specific days and weeks in the monthly plan | 1 | T2 |
| What do you pay attention to when planning family participation events in your activity plans? | Using family participation forms | 2 | T9, T11 |
| | According to gains and indicators in the plan | 1 | T12 |
| | Interests and skills of the parent | 4 | T6, T7, T8, T9 |
| | According to the concepts in the monthly plan and to specific days weeks | 2 | T5, T11 |
| | Parent's education level, profession | 2 | T1, T8 |
| | Establishment of family participation chart | 1 | T3 |
| | Availability of parents | 2 | T4, T7 |
| | Creating reinforcement for the activities given during the day | 1 | T2 |

In Table 4, the compliance of the classroom practices with the development of children is given for each item in the "Observation Form" and state of its compliance (Yes-No), its frequency and the reasons for non-compliance. In Table 5, the opinions of the teachers regarding the gains-indicators and planning the family participation events are presented in the activity plan. When Table 4 is examined, it is seen that 6 teachers (T2, T3, T5, T8, T9, T12) applied practices that were compliant with the gains-indicators and 6 teachers (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11) applied non-compliant practices. In this study, 12 teachers in the study group stated in the individual interviews (Table 5) that they selected the gains-indicators included in the monthly plan and the levels of children were important when determining the gains and indicators in the activity plan. T9 said: *"According to the monthly plan gains and indicators"*; and T5 said: *"According to the age and developmental levels of the children, we determine which gain we should focus on and which we should not, and determine our short-cominfs accordingly."* T3 said: *"We are using the activity plan as ready-made, to be frank. But when choosing the activity plan, the level of the children is what's most important to me. In other words, if that child is already capable of doing anything, if I go below his/her capability threshold, the child will be bored, if I go above then that child will feel insecure, so I have keep it at his/her level. For example, my class knew how to hold scissors, I can say that I have never done anything on scissors this year, but I did a month on scissors in my class last year. So the level of children is very important."* T12 said: *"When I am preparing my plan, related gains and indicators are always in front of me. Because I think, I did this last month, so I can build on top on this or go full in on that topic that month, but those gains and indicators were always in front me. I even memorized them when I was planning."*

In the interviews held in the working group, T8 and T12 stated that they were making use of the materials and different techniques to make the children happy, have fun and learn, while making their activity plans. T8 said: *"I am trying to avoid too much detail while preparing an activity plan. However, I am careful not to make a very short or messy plan. I include different techniques. I try to use different sources. I pay attention to create a variety of educational environments where children will have fun learning;"* while T12 said: *"It is very important for one to be happy when doing these activities. Children should be happy as much as I am while doing those activities, that's what I pay attention to. Again, I look at whether the area where I can do the activities is suitable or not. I also look at the materials I will use in these activities. We usually want materials that we can use, or if they are not available in our classroom, we somehow provide it, from our families or I myself."*

T1 expressed what they paid attention to while making the activity plan as: *"Time is important. I take care that there are activities in which we and children can take part in all activities that will not take much time. It is very challenging, elaborate, or, for example, if the child engages in the same activity all day long after arriving in the morning, he/she will get bored, so activities should change to keep their attention to make gains and so that he/she won't be bored. We try to include all the activities that day. That's why I prefer activities that will not take too much time and children will not get bored"*. In the video recordings of T1's classroom practice, it was observed that all the activity plans were not implemented, although it was observed that they had time while doing the activities and that the children attended the activities without getting bored.

T11 also expressed what they considered while planning the activity as follows: *“First of all, the age group of children is very important, their level of development is very important. They can already be determined beforehand with concrete data. According to the materials in our class, in terms of the materials you can buy or not, we actually plan everything according to the conditions”*. Although T11 stated that he/she was planning according to the conditions in terms of the materials in his/her class, it was observed that the activity plan was incomplete in the classroom activity application due to the fact that the material to be used was not in the classroom. In the research conducted by Dilek (2012), it was found that the teachers, who were interviewed, stated that they faced some difficulties due to the inadequacy of physical conditions, the high number of children, and the objectives not being regulated separately according to ages, and these difficulties' negative impact on their practices.

In Table 4, it was seen that 1 teacher (T12) was found suitable for the implementation of family participation events, and 11 teachers (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11) were found unsuitable. In the individual interviews, all the teachers in the study group stated that it is important and beneficial to ensure family participation for the child. In the interviews, statements of T5, T7, T9 and T10 are as follows (Table 5):

T5: *“It has many benefits for the child. Because the child is very happy to see his/her mother or a family member here once. That day is a beautiful day for the child, he/she feels safe like this, I know how much it is different. He/she has so much self-confidence that I cannot even tell, very happy indeed. He/she feels as if he/she owns the school, and it is more beneficial for the child when he/she cooperates, both in terms of the child and the parent being informed about what could they do now and what could they not before”*.

T7: *“When a child sees family members in any environment, he/she feels confident. Then he/she realizes that he/she has his/her family with and they interested in him/her. As such, every child wants to see his/her family in the classroom. In time, we invite their parents to the class to work on what they can in the family participation event we mentioned at times. For example, we call several parents for pickle production. We made domestic goods, we invited families to spend a fun time with their children with these domestic goods, and the time spent became more fun. Thus, with the participation of the family; children's interest, love and enthusiasm for the school increase.”*

T9: *“Children are very happy. They like it because I told the children about it a few days prior. First of all, sharing such things and of course contributing to such a process in this way also makes us happy at the same time, I value family participation as I see them be happy”*.

T10: *“Self-confidence. Children's self-confidence develops, happiness occurs, or he/she does not feel alone in that class with the arrival of the family. They think, here, I have my family and they are walking along this path with me. When the child receives this self-confidence in the first stage of education, it reflects to the classroom in a healthy way, and the child is making very good progress”*.

CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

The results of the research conducted for the purpose of examining the classroom practices of preschool teachers in terms of their suitability for planning and development of children are summarized below.

Results regarding the suitability of classroom practices of teachers for Monthly Plan, Daily Education Flow and Activity Plans:

It has been determined that teachers are informed about the MoNE 2013 Pre-School Program, but they cannot reflect this clearly in practice. In the interviews, the teachers stated that they used the "Schedule of Inclusion of Gains and Indicators in the Monthly Plan" and "The Status of Including Concepts in the Monthly Plan"; however, it was concluded that this was not the case due to the observations made, and when the plans included in the program were taken into consideration, there was no general consensus. In the research titled "Views of teachers about MoNE 2013 Preschool Education Program and their use of the program", Işık (2015) determined that 76.6% of the teachers filled in the chart "Monthly Plan to Put Concepts in the Plan", and that the teachers, who did not fill or partially filled this chart, found it to be unnecessary. Similar to the findings of the study, Gözütok, Akgün, & Karacaoğlu (2005) found in their research that teachers found themselves sufficient in terms of "approach included in the new program" and "teaching design and its implementation". However, in the observations made by the researchers, it was found that the teachers were not sufficient at the level that they perceived themselves to be. While teachers create an activity about a learning outcome; indicators guide teachers in writing and implementing activities that include the learning outcome. The updated 2013 program aims to support children by creating different educational processes with achievements and indicators and to carry them to the highest level they can reach from their present development level (MEB, 2013). In this respect, the teacher should pay attention to realizing the children's achievements and indicators. In probable adverse circumstances, children should be supported to increase their knowledge, skills, and competencies and ensure their development.

It was determined that the teachers stated that they pay attention to the suitability of the conditions of the class and the conditions of the class that day while preparing the daily training flow in the interviews, and in the observations made, other activities were added in the daily education flow separate from the ones in the daily flow. In addition, they stated that while preparing the activity plan in the interviews, they acted on the monthly plan gains and indicators, considered the concepts, certain days and weeks, and that the time was important; however, it was concluded that the activity plan was implemented incompletely during the implementation process, or that the learning process was changed and applied differently, and there were even applications that were not in the activity plan originally. In his research entitled "Preschool teacher views on the implementation of Preschool Education Program and 2012 changes", through the question "What do you pay attention to when creating a monthly and daily plan?" Düzgün (2014) reached the following conclusions: Teachers stated that they generally use a ready-made plan. However, they stated that while organizing the plans, they paid attention to the ease of implementation and guidance of the plans. He also reached the conclusion that changes were made

in accordance with the conditions on the ready-made plans, and the readiness levels of the children and the feedback received from them were also effective in the process of preparing the plans. In their study, Balci, Gündoğdu & Çelik (2012) found that teachers found the gains and achievements of the program to be important, but their level of achieving these gains remained lower. In their study, Ünver & Erdamar (2015) concluded that the majority of teachers in the role of practitioners used materials containing annual and daily plans published by private publishers after 2002 and 2006 program changes. İnce (2014), on the other hand, determined that after the change in 2013, the majority of teachers continued to use ready-made plans. In Turkey, the ready plan market and repertoire have been formed. For this reason, it was also determined in this study that some teachers preferred ready-made plans instead of trying to prepare plans themselves. Besides, developing an education program for the preschool period is like going on a journey. Planning helps us decide where we want to go. Do we want to use the fastest or the scenic route? We need to decide on such points while planning. While planning, we need to know the children's developmental characteristics, interests and needs, and environmental conditions and determine the learning outcomes and indicators accordingly. High-quality teaching requires the teacher to elaborate on their plans.

Teaching in preschool education institutions requires a creative process. Preschool teachers do not prepare plans similar to a history or biology lesson. In addition, they cannot work without a plan every day, deciding what to do in their mind. In addition, the program foresees the teacher to prepare, implement and evaluate the training plans by themselves and finds the use of the ready made plans to contradict the basic philosophy of the program. Therefore, it can be said that the problem should be handled not only with the size of the teachers using the ready-made plan, but with the teacher training, school management and supervision. In the interviews, the teachers stated that they care about the materials while preparing the activities, they try to provide a realistic environment which children experience in the real life, they pay attention to the easy accessibility of the materials, they include the materials that appeal to the five senses of the children. It was determined that the expression of one of the teachers from the participants about the included materials addressing five senses of the children did not coincide with the determination of the lack of tools and materials to be used in the activity in the classroom. Expressions of teachers and findings regarding their classroom practices do not overlap. Accordingly, the number of children in the class of participating teachers being high, the quality being lowered in some schools in order to increase the number, there being a lack of materials or equipment, the lack of assistants, the lack of school management, the absence of classes made up by children of the same age group can be counted as obstacle to the feasibility of the pre-school program. Çaltık (2004) stated that preschool teachers find it difficult to implement appropriate education during the implementation of the program due to insufficient physical conditions, high number of children and lack of equipment. In the research conducted by Karamustafaoglu & Kandız (2006) on the difficulties faced by teachers in preschool education, they concluded that the majority of teachers had difficulties in applying science activities, the science materials were specifically insufficient or absent. As a result of the research carried out by Aycaci, Devcioğlu & Yiğit (2002) to determine the competencies of preschool teachers in science and nature activities, it was found that teachers could not

develop original materials and did not use appropriate methods while applying the activities. In this study, it was seen that some teachers did not develop materials in accordance with the plan or keep them in the classroom and did not include them in practice. This may be due to teachers disregarding how important the material is for preschool children, lack of motivation, insufficient resources for material supply, excessive class size, insufficient physical space and tools, and most importantly, insufficient functioning of the control system. In addition, it can be said that preschool teachers should be more competent in planning and executing activities with the required quality. Besides, having too many children in the classroom may cause the teacher to be less interested in each child and not return to the children's needs in time. The classroom's physical and hardware shortcomings will again lead the teacher to use his/her energy to obtain them, and children in the classroom may be adversely affected by it. Educational platforms affect teachers as much as children. Working conditions can be demonstrated among the factors influencing the individuals' professional motivation. While the insufficiency of physical conditions reduces the variety of preschool teachers' activities and practices, it increases the possibility of teacher-centered activities. The scarcity of live & learn and child-centered activities, results in educational services in which traditional approaches are adopted (Dotterer et al., 2013). The physical conditions and rich materials provide options for the teacher. Many child-centered activities and practices planned by the teacher by considering different materials may be sources of motivation and encouragement for children and teachers (Botsoglou et al., 2017).

It was seen that the teachers stated that they started the teaching process by making the necessary explanations by getting the attention of the children and giving hints in the form of questions and answers before starting the activities, and this was observed in the application process. Carrying out activities that attract children during education flow and conducting activities that allow children to get to know each other improve their sense of school belonging (İnal, 2013). Well-structured educational programs will allow children to adapt to their activity processes better. Educational practices in which student centered principle is adopted, makes the process more functional.

In the interviews with 12 teachers, the participants stated that they attach importance to the assessment time; however, it was observed that 11 teachers did not take the time to assess the day. In the study conducted by Kandır, Özbey & İnan (2009), it was found that a large part of preschool teachers had difficulties in assessments for various reasons. In the researches of Durmuşçelebi & Akkaya (2011), it was concluded that the application of "assessment," which is one of the elements of the program included in the 2006 Preschool Education Program, was used negatively by preschool teachers. Tükel (2017) concluded that in the views of teachers on the daily education flow dimension included in the 2013 Preschool Program, the children gave a positive opinion in terms of adapting to each other about the time to start the day and that it was necessary to assess the day in terms of evaluating the children at the end of the day. The evaluation of the program, the evaluation of the activities and the daily training process is an important process, in which the daily training flow is done at the right time for evaluation and where the information learned is reinforced and the process is reviewed (Sapsağlam, 2013). Işık (2015) found that almost all of the teachers (92.1%) could plan the day evaluation time in the daily education

flow, but only some of them (76.7%) could apply it. Evaluating the daily education flow is a significant phase in which children reinforce the information they have learned during the day, express their feelings or thoughts about the work done, and review educational activities. Assessment has a vital place in the Preschool Education Program of MEB (2013). "The assessment process is multi-faceted" is one of the main characteristics of the MEB (2013) Preschool Education Program. Therefore, we observe that the process should be assessed rather than the result in preschool education, and it should be multi-faceted. Due significance should be attached to assessment, and it should be conducted meticulously in preschool education. A teacher assessing children's development and learning in a holistic and right way can make more effective and qualified planning by identifying the education program's strengths and weaknesses (Deniz Kan, 2007). In this context, preschool teachers should eliminate shortcomings in their theoretical and practical knowledge about assessing and improve themselves in assessment.

Results regarding the suitability of classroom practices of teachers for the development of children:

Teachers stated that they care about children's levels while preparing an activity plan, and at the same time, they want to make children happy, have fun learning, use materials and different techniques; regardless, it was concluded in the observations made that only partial attention was paid. Children can benefit from the learning environment effectively by finding opportunities that are compatible with their learning needs. Being aware of the child's developmental characteristics and individual differences allows the teacher to plan learning experiences accordingly, choose the materials per the requirements, and restructure the program by the results (McAfee & Leong, 2012). İş (2017) stated that teachers gave a positive opinion that the gains and indicators related to the program being sufficient. He concluded that the gains and indicators are very clear, detailed and age-appropriate. Through the question "Do you pay attention to covering all areas of development when determining the gains and indicators in the program?" Köksal et al. (2016) determined that more than half of the pre-school teachers paid attention and that the teachers, who distributed gains and indicators in a balanced way throughout the day, could get the gains equally, because they used integrated activities. In the research titled "Evaluation of the 2006 Preschool Program", Dilek (2012) reached the conclusion that according to the findings from the interviews with preschool teachers, the gains and achievements in the program can be applied with activities, that the goals enable the implementation of different activities making them applicable in environments with different physical conditions. Özsrkıntı et al. (2014) found teachers to be sufficient in terms of the gains and indicators in the program, the stage of preparing the activities and the development of children; they also determined that teachers had the view of simplifying the gains and writing with their explanations down, as it made them more understandable. In the study conducted by Uzun (2007), it was concluded that while preparing the activities, the majority of teachers prepare the activities in line with the objectives and the interests by considering needs and levels of the children. Although Başara Baydilek & Türkoğlu (2016) think that the gains and indicators included in the preschool education program of the field experts supports reasoning and brain storming, these gains and indicators remain on paper due to problems in practice.

Although teachers stated that providing family participation is important for the child and their benefits, it was found that this had no place in the activity plan and that family participation was not part of the practices. Dilek (2012) stated that 9 (45%) of the teachers stated that they performed all family participation activities, while 11 teachers (55%) stated that they did not apply all family participation activities. Tükel (2017) concluded that filling the "Family Participation Form", "Family Education Needs Determination Form", "Forms in the Family Recognition File" and "Forms in the School Introduction File" are seen as a necessary practice by teachers. Çelenk (2003) stated that the family factor has an important role in children's school success, and the school success of children from families, who have a supportive attitude in terms of education, is higher, and that family care, compassion and protection are important factors in increasing school success. In the study conducted by Çaltık (2004), it was found that preschool teachers had difficulties in planning and implementing family participation activities. Families are beneficial for both parties when they participate in children's daily activities. Families that have good relationships with their children contribute to the social emotional development of children (Reeves, 2007). The child's relationship with his/her family members affects his/her attitudes and behaviors in society. Parents' participation in school reinforces the child's belief in success. School-family cooperation ensures that children, families, and teachers are motivated to the school, and families can guide their children better as they know the school's expectation from the child. In order for a successful education to take place, the teacher must know the child, know his/her needs and the characteristics of the family he/she lives with. For this reason, the teacher should work with parents to develop classroom activities where they can use their own abilities, interests and careers. The cooperation between teachers and families will enable the child to manage the adaptation to school and overcome the preparation process for primary school healthily and enable the teacher to implement effective classroom management strategies. We observe how much importance our education system attaches to the family and family participation to be provided with education in preschool education via the Preschool Education Program and the Integrated Family Support Education Guide (EPEPIFSEG). In the research conducted by Özsirkinti, Akay, and Yılmaz Polat (2014), they observed that the Preschool Education Program and the Integrated Family Support Program played a vital role for the teacher to get to know the family better, including families more in the process and increasing the school-family cooperation. Thanks to family participation, the child's participation in school activities increases, and educational differences between home and school decrease. Children become more aware of family supervision and respect their families more. Qualified preschool education and family support are essential for children to develop their social-emotional cognitive, language, motor, and self-care skills as a whole and to guide them per their interests and abilities. Research indicates that children's success, whose families participate in education improves. Children may feel part of the school, and they attend school more regularly (Family Support Education Guide Integrated with Preschool Education Program, 2013).

In line with these results; different practices and activities in the field can be included in a website to be created with the support of MoNE and contributions of preschool teachers in order to overcome the shortcomings of teachers in preparing preschool education plans. As a result of the research, it has been seen that some teachers

use ready-made plans. It can be explored through different studies that the use of a ready-made plan will reduce the creativity of pre-school teachers and that such plans are not suitable for the individual differences of children, and this can be explained to teachers and prospective teachers through trainings.

Since the activities of teachers in the classroom are not observed, evaluation cannot be made about the characteristics such as professional competence and self-education. For this reason, inspections should be done in its natural environment, based on visual inspection. In-class audits fall under the responsibility of school administrators. Failure to observe a teacher in classrooms can lead to systematic blindness in the long run. For these reasons, it may be suggested to discuss the observation and supervision of teachers performing in the classroom in scientific meetings and to find a related solution.

The research includes half-day classroom practices of teachers who volunteered. Teachers can be examined in depth for a longer period of time, and studies on planning and implementation can be conducted.

The research had been conducted on preschool teachers who work within Adıyaman province. The results of the research cannot be generalized to all preschool teachers. For this reason, similar studies can be conducted in different provinces and Turkey-wide.

Researches to determine the problems that teachers experience with the preschool instructional program and their in-service training needs can also be conducted.

ETHIC TEXT

"In this article, journal writing rules, publishing principles, research and publishing ethics rules, journal ethics rules were complied. The authors are responsible for any violations that may arise in the article."

REFERENCES

- Akkaya, D. (2009). *2006 Okul öncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Aktaş Arnas, Y., Erden, Ş., Aslan, D. & Cömertbay, B. (2003). *Okul öncesi öğretmenlerinin günlük programda yer verdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerde kullanılan yöntemler*. Ya-pa.
- Aral, N. (2014). *Yaratıcı Deneyimler*. (N. Aral & G. Duman Çev.). Ya-Pa.
- Arslan, Z. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Aydın, A. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına yönelik değerlendirmeler*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Ayvacı, H., Devocioğlu, Y. & Yiğit, N. (2002, Eylül). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi* [Bildiri sunumu]. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara.

- Balcı, A., Gündoğdu, K. & Çelik, N. (2012). Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Bir İhtiyaç Analizi Çalışması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 10-24.
- Başara Baydilek, N. & Türkoğlu, A. (2016). Okul Öncesi Eğitim Programı Ve Örtük Program Bağlamında Akıl Yürütme Becerilerinin Yeri. *Elementary Education Online*, 15(2), 367-377.
- Beaty, A. (2005). Mathematical and Scientific Development in Early Childhood: A Workshop Summary. National Academies.
- Bekman, S., ve Gürlesel, C. F. (2005). Doğru başlangıç: Türkiye’de okul öncesi eğitim. İstanbul: TÜSİAD-T/2005-05/396). <http://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/333-dogru-baslangic-turkiyede-okul-oncesi-egitim> adresinden 20 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- Bertrand J. (2012). Preschool programs: Effective curriculum. comments on kagan and kauerz and on schweinhart. in: tremblay re, barr rg, peters rdev, eds. encyclopedia on early childhood development [çevrimiçi]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 1-7.
- Botsoglou, k., Beazidou, E., Kougioumtzidou, E., & Vlachou, M. (2017). Listening to children: using the ECERS-R and Mosaic approach to improve learning environments: a case study. *Early Child Development and Care*, 1-15.
- Bredenkamp, S. (2015). Effective practices in early childhood education (2nd ed.). New York: Pearson.
- Budunç, A. B. & Haktanır, G. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla çalışma ortamlarının değerlendirilmesi* [Bildiri sunumu]. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Can Gül, Ş. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Can Yaşar, M. (1998). *Ankara il merkezindeki anasınıfı öğretmenlerinin yeni eğitim programı konusundaki bilgi düzeylerinin saptanması*. [Uzmanlık Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Coşkun, P. ve Kazu, H. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin aktif öğrenme tekniklerini bilme ve uygulama düzeyleri (Elâzığ ili örneği). *The Journal of Academiz Social Science Studies*, 66 (2), 447-456.
- Cömert, S. (2003). *2002 yılı okul öncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşleri ve uygulamaları (Sakarya İli Örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Çalışandemir, F. (2002). *Burdur ili okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin uygulama yeterlik düzeyleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Çaltık, İ. (2004). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve programın kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Delen Tanrıverdi, H. (2008). *Anasınıfı öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarıyla anasınıfı eğitim programına öngörülen hedeflere ulaşılma derecesi arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

- Demir, Ö. (2001). *Anasınıfı programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Demirdalıcı, A. (2003). *Çorum il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin oyun etkinliklerini planlama, uygulama ve oyuncak seçimi, kullanımı becerilerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Deniz Kan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178.
- Dikmen Ada, B. (2019). Okul öncesi eğitim programları. A. Yıldırım (Eds.), *Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Gelişim Süreci* (ss. 20-47). Pegem Akademi.
- Dilek, H. (2013). *2006 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Docket, S. & Perry, B. (2016). Okula geçiş algılar, beklentiler, deneyimler. (Çev. Ed. N.S. Erkan). Nobel Akademik.
- Dodge, D. T., Colker, L. J. & Heremon, C. (2010). *The Creative Curriculum for Preschool* (5th edition). Teaching Strategies.
- Dotterer, A. M., Burchinal, M., Bryant, D., Early, D., & Pianta, R. C. (2013). Universal and targeted pre-kindergarten programmes: a comparison of classroom characteristics and child outcomes. *Early Child Development and Care*, 183(7), 931-950.
- Durmuşoğlu, M. C. (2004). *MEB okul öncesi eğitim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Durmuşçelebi, M. & Akkaya, D. (2011). 2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanmasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 255-272.
- Düzgün, Ü. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı ve 2012 değişikliklerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri (Kayseri İli Örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Edie, D., ve Schmid, D. (2007). Brain development and early learning. A Policy brief publication of Wisconsin Council on Children and Families., https://larrycuban.files.wordpress.com/2013/04/brain_dev_and_early_learning.pdf. adresinden 12 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- Fabian, H. (2000). Small steps to starting school. *International Journal of Early Years Education*, 8(2), 141-153.
- Genç, Ş. Ş. (1997). *Anasınıfı öğretmenlerinin eğitim programından yararlanma derecesi ve nedenlerinin araştırılması*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. & Karacaoğlu, Ö. C. (2005). *İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi, eğitimde yansımalar* [Bildiriler kitabı]. VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, 17-40.
- Güler, D. S. (2001). *4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Gültekin, M. (2000). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlar. Ş. Yaşar, (Eds.), Okul Öncesi Eğitiminde İlke ve Yöntemler (ss. 71-86). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Inal, G. (2013). Okula başlama ve uyum süreci. F. Alisinanoğlu (Eds.), İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları (ss.77-78). Pegem Akademi.
- Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumu*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- İnce, Z. (2014). *Yenilenen okul öncesi eğitim programının öğretmenler tarafından uygulanma düzeyi* [Bildiri sunumu]. 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- İş, A. (2017). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik algıları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Kandır, A. (1991). *Okul öncesi eğitim kurumlarında 4-6 yaş grubu eğitim programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kandır, A., Özbey, S. & İnal, G. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Programını Planlama ve Uygulamada Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 373-387.
- Karamustafaoğlu, S. & Kandaz, U. (2006). Okul Öncesi Eğitimde Fen Etkinliklerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Karşılaşılan Güçlükler. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81.
- Kay, M. A. (2015). *2013 Okul öncesi eğitim programındaki kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Batman ili örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- 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. & Duman, A. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46(IV), 379-394.
- Lawhon, T. & Cobb, J. B. (2002). Routines That Build Emergent Literacy Skills In Infants, Toddlers, And Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 113-118.
- McAfee, O. & Leong, d. J. (2012). Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi. (Çev:H. Akkoç, Çev.Edt: B. Ekinci Palut). Nobel Akademik Yayıncılık.
- McIntry, L., Blacher, J., ve Baker, B. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361.
- Metin, N. (2001). Okul Öncesi Dönemde Matematiksel Kavramların Gelişimi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1, 4-5.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB.
- Oğuz, T. (2013). *2006 yılı okul öncesi programıyla ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Oğuzkan, Ş. & Oral, G. (1993). *Okul öncesi eğitimi*. MEB.
- Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

- Özdemir, S., Bacanlı, H. & Sözer M. (2007). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Türk Eğitim Derneği.
- Özsirkinti, D., Akay, C. & 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.
- Parlakıyıldız, B. (1998). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin anasınıfı programını uygulamadaki yeterlik dereceleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Parlakıyıldız, B. & Yıldızbaş, F. (2007, Eylül). *Okul öncesi öğretmenlerinin 2006 programını değerlendirme sürecindeki performanslarının incelenmesi* [Bildiri sunumu]. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family and school characteristics and child outcomes. *The elementary school journal*, 102(3), 225-238.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme Boyutuyla Okul Öncesi Eğitim Programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-73.
- Seggie, F. N. & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Anı.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yetenekleri Kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Şıvgın, N. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Denizli İli Örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Turla, A. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sanat etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerinin incelenmesi*. [Uzmanlık tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Tükel, A. (2017). *2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Uzun, H. (2007). *Malatya ilinde okul öncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (anasınıfı üzerine bir çalışma)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Ünver, G. & Erdamar, G. (2015). Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemi Öğretmenlerinin Eğitim Programı Geliştirme Sürecine Katkıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(1), 215-234.
- Valeski, T. N., & Stipek, d. J. (2001). Young children’s feelings about school. *Childhood Development*, 72(4), 1198-1213.
- Yazar, A., Çelik, M. & Kök, M. (2008). Aile Katılımının Okul Öncesi Eğitimde ve 2006 Okul Öncesi Eğitim Programındaki Yeri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 233-243.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ UYGULAMALARININ PLANLAMALARA VE ÇOCUKLARIN GELİŞİMLERİNE UYGUNLUĞU AÇISINDAN İNCELENMESİ²

ÖZ

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf içi uygulamalarının planlamalara ve çocukların gelişimlerine uygunluğu açısından incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Adıyaman il merkezinde bulunan bağımsız anaokul ve ilkokul bünyesindeki anasınıfında görev yapan ve gönüllü olan 12 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Verileri toplamak amacı ile "Bireysel Görüşme Formu" ve video kayıtlarını incelemeye yönelik olarak da "Gözlem Formu" kullanılmıştır. Elde edilen veriler, frekans ve yüzdeler ile betimsel olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, bireysel görüşme ile elde edilen veriler, öğretmen kodu ile sunulmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Programına yönelik bilgi sahibi oldukları fakat bunu uygulamaya net olarak yansıtamadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin günlük eğitim akışı hazırlarken gün içerisindeki durumlarının ve sınıfın şartlarının uygunluğuna dikkat ettiklerini ifade ettikleri; ancak uygulamada günlük eğitim akışındaki etkinlikler dışında başka aktiviteler de yaptıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin etkinliklere başlamadan önce çocukların dikkatlerini çekerek ve soru-cevap şeklinde ipucu vererek gerekli açıklamaları yapıp öğrenme sürecine başladıklarını ifade ettikleri ve bunun da uygulama sürecinde görüldüğü belirlenmiştir. Öğretmenler etkinlik planı hazırlarken çocukların düzeylerine, mutlu olmalarına, eğlenerek öğrenmelerine, kullanılacak materyallere ve değişik tekniklerden faydalanmaya önem verdiklerini belirtmişlerdir ancak uygulamada söylediklerine kısmen uydukları saptanmıştır. Ayrıca aile katılımını sağlamanın çocuk açısından önemli olduğunu ve yararlarını belirtmelerine rağmen etkinlik planında ve uygulamalarda aile katılımı çalışmaları yapmadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim programı, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları

² Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında "Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programını Planlama ve Uygulamaya Yönelik Çalışmalarının İncelenmesi" başlıklı doktora tez çalışmasından hazırlanmıştır.

GİRİŞ

Doğum öncesinden başlayan eğitim, yaşam boyu devam eden bir süreci kapsar. Devam eden bu süreçte bazı kritik dönemler vardır. 0-6 yaş ya da okul öncesi olarak tanımladığımız bu evrede bireyin yetişmesi açısından önemlidir. Çeşitli uyarıcı ve çevre olanaklarını sunan okul öncesi eğitiminin; çocukların gelişimleri, ülkenin karakter değerleri ve kültürel bileşenleri doğrultusunda, gerekli bir eğitim süreci olarak bilinmesi, bu dönemde uygulanacak etkinliklerin ve verilecek eğitimin önemini artırmaktadır (Metin, 2001: 22; Oğuzkan & Oral, 1993). Bu dönemde çevredeki uyaranlar ne kadar zengin olursa çocuk o kadar hızlı gelişir ve öğrenir. Bu da ancak sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitim ile olanaklıdır (Bekman & Gürlesel, 2005; Edie & Schmid, 2007; MEB, 2013). Okul öncesi eğitim, çocuk için farklı ve büyük bir sosyal grup ile ilk defa etkili iletişim içine girdiği ortamdır (McIntry, Blacher & Baker, 2006). Çocuk okula başladığında yeni çevresine, farklı sosyal yaşamlara ve çeşitli kültürel etkilere uyum sağlamayı öğrenmektedir (Fabian, 2000). Nitelikli bir okul öncesi eğitim, çocukların gelişim farklılıklarını telafi ederek toplumsal eşitliği güçlendirmektedir (Kitta ve Kapinga, 2015). Kendine güvenli, analiz ve sentez yapabilen, çevresine duyarlı, orjinal ve esnek düşünce yapısına sahip, yaratıcı bireyler yetiştirebilmek için okul öncesi eğitim kurumlarında nitelikli eğitim verilmesi ile mümkündür (Coşkun, Kazu, 2018). Nitelikli bir okul öncesi eğitim kurumundan hizmet alan çocukların birçok yönden gelişim sağladığı bilinmektedir. Çocukların iyi donatılmış kurumlarda daha uzun süreli ve yaratıcı oyunlar oynadıkları, fiziksel olarak daha çok hareket ettikleri ve sosyal olarak yetişkin ve akranlarıyla daha etkileşimde buldukları görülmüştür (Pianta & diğ., 2002). Etkili bir okul öncesi eğitim süreci için çocukların gelişim ve öğrenmelerinin doğru değerlendirilmesi önemli ve gerekli bir anahtardır (Bredenkamp, 2015).

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

Gelişimsel olan eğitim programının nitelikli olabilmesi, çocukların yaşlarına uygun olarak planlanmasına ve onların gelişim düzeyleri, ilgileri ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasıyla uygulanmasına bağlıdır. Program planlanırken, öğrenme etkileşimli bir süreç olarak ele alınmalıdır. Çocuklara yaparak yaşayarak öğrenme fırsatlarının sağlanmasına, yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaya uygun ortamların oluşturulmasına ve onların aktif olmalarına özen gösterilmelidir (Yazar, Çelik & Kök, 2008).

Çocukların gelişim alanlarındaki yeterliklerini artırmak, en üst seviyeye çıkarmak ve bu alanlardaki eksiklikleri gidermek programın amacıdır. Ayrıca program okul öncesi öğretmenlerine, etkinliklerin planlanmasında seçilen kazanımlara ulaşılması için hazırlanmış yönlendirici bir kılavuздur. Bu nedenle öğretmenlerin aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planı oluştururken okul öncesi eğitimi programından yararlanmaları beklenir. Hazırlanan eğitim planları, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir. Bu sebeple öğretmen tarafından planlanan öğretim sürecinin eğitim programına göre hazırlanması ve uygulanması gerekmektedir (Lawhon & Cobb, 2002; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; Özdemir, Bacanlı & Sözer, 2007). Özellikle sınıf ortamı öğretmenler tarafından

oluşturulmaktadır. Öğretmen sınıfını her çocuğu bireysel destekleyebilecek şekilde düzenleyebilmektedir (Docket ve Perry, 2016). Çocukların duygu ve düşüncelerinin olumlu olmasının sınıf ortamı ve öğretmenleriyle kurdukları iletişimden etkilenmektedir (Valeski & Stipek, 2001). Olumlu bir öğretmen çocuk ilişkisi çocuğun yaşamını zenginleştirir, güven ve özsaygı oluşturur, çocuğun öğrenmesini ve performansını destekler, yeni fikirler ve yeni roller keşfetmesi konusunda çocuğu yüreklendirir (Pianta, 1999).

Öğretmenin hangi düzeyde ve nerede olursa olsun eğitimde çocuğun gelişim durumunu, ilgilerini, gereksinimlerini, yeteneklerini ve içinde bulunduğu çevre koşullarını bilmesi gerekir. Ancak bu durumda etkili bir eğitimden söz edilebilir. Etkili bir eğitim programı, başta çocuğun yaş ve gelişim seviyesine, bulunduğu çevrenin özelliklerine, çocuğun ve toplumun gereksinimlerine göre çeşitlenip, şekillenir. Kaliteli eğitim, planlama ve programlama gerektirir (Beaty, 2012; Dodge, Colker & Heremon, 2010). Program ya da plan olmadan yapılan öğretim, haritasız yol aramaya benzer. Planlama çocukların ne öğreneceğine ve neleri yapabileceğine karar vermeyi ya da belirlemeyi içeren ve devam eden bir süreçtir. Eğitimde planlama, etkinliklerin düzenli bir biçimde nasıl yürütüleceğinin önceden tasarlanıp ortaya konmasıdır (Aral, 2014; Beaty, 2012). Öğretmenin planlama yapması, eğitim-öğretimde neyi, niçin ve nasıl yapacağını düşünmesini sağlayarak verimi artırır. Etkinliklerin ne zaman ve ne kadar süre içinde gerçekleştireceğinin zaman sırasına göre düzenlenmesini, ayrıca programların süresi içinde tamamlanmasını sağlar (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim programları; okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeylerine uygun ve çocukları bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal ve bireysel yönden geliştirici olmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programların temel özelliklerinden biri, içerikten çok süreç üzerinde durmasıdır. Eğitim süreci etkinliklerle yürütüldüğü için etkinlikler, programın odak noktasını oluşturmaktadır (Gültekin, 2000). Uygulanan programın amaçlarına ulaşip ulaşmadığının ve etkiliğinin belirlenmesinde de programın değerlendirme ögesinden elde edilen veriler ile sağlanmaktadır. Eğitim programlarının uygulama sürecinde yer alan bütün paydaşlardan elde edilen geridönütler, yaşanan dönemin öğrenme gereksinimleri, çağdaş program geliştirme yaklaşımları, ülkelerin eğitim politikaları, bu politikaların oluşturduğu kanun ve yönetmelikler doğrultusunda uygulanmakta olan programlar gerekiyorsa güncellenebilir ya da yeni eğitim programları denenip uygulanmak üzere geliştirilebilir (Dikmen Ada, 2019).

Türkiye’de okul öncesi eğitim programında değişiklikler meydana geldikçe, programın değerlendirilmesine yönelik çalışmalar da devamlılık göstermiştir. Araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi eğitim programının bazı becerilere etkisi ya da bazı konulara ilişkin kazanımların incelenmesine yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir (İş, 2017; Kay, 2015; Delen Tanrıverdi, 2008; Senemoğlu, 1994). Aynı zamanda öğretmenlerin okul öncesi eğitim programına ilişkin bilgileri, uygulama yeterlikleri, uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve programa ilişkin görüşlerinin de ele alındığı dikkat çekmektedir (Arslan, 2017; Tükel, 2017; Köksal, Balaban Doğal & Duman, 2016; Işık, 2015; Düzgün, 2014; Özsirkıntı, Akay & Yılmaz Bolat, 2014; Dilek, 2013; Oğuz, 2013; Aydın, 2010; Erden, 2010; Akkaya, 2009; Can Gül, 2009; Budunç & Haktanır, 2007; Uzun, 2007; Şıvgın, 2005; Çaltık, 2004; Durmuşoğlu, 2004; Cömert, 2003; Çalışandemir, 2002; Demir, 2001; Can Yaşar, 1998; Parlakyıldız, 1998; Kandir,

1991). Ülkemizde okul öncesi eğitim programlarının tarihsel gelişimi incelenmesi ve okul öncesi programlarında yapılan değişikliklerin geçmişten günümüze görülebileceği çalışmalar da yapılmıştır (Sapsağlam, 2013; Düşek & Dönmez, 2012; Gelişli & Yazıcı, 2012; Çelik & Gündoğdu, 2007). Okul öncesi programının değişik açılardan incelendiği (Balci, Gündoğdu & Çelik, 2012; Yazar, Çelik & Kök, 2008), programın değerlendirilmesi ve programdan yararlanmaya ilişkin çalışmalar (Çobanoğlu, 2011; Özdemir, 2009; Parlakyıldız & Yıldızbaş 2007; Aktaş Arnas, Erden, Aslan & Cömertbay, 2003; Demirdalç, 2003; Güler, 2001; Genç, 1997; Turla, 1995) olduğu görülmektedir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim programı, Türkiye için yeni bir programdır ve programın uygulamaya yansımalarının çeşitli açılardan incelenmesi gerekmektedir. Bu tür çalışmalar, programın güncellenmesinde önemli bilgiler sağlayacaktır. Buradan yola çıkarak okul öncesi öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını planlama ve uygulamaya yönelik çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sınıf içi uygulamalarının planlamalara ve çocukların gelişimine uygunluğu nasıldır sorularına yanıt aranmıştır. Bu araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nın nasıl planlandığı ve ne derece uygulandığı konularında bilgi sahibi olmak açısından önem arz etmektedir. Ayrıca, araştırmada gözlem, görüşmelerden elde edilen verilerin okul öncesi eğitimi bilim alan yazına katkı sağlayacağı ve ileride yenilenecek yeni programlara ışık tutacağı öngörülmektedir.

YÖNTEM

Çalışmanın Modeli

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının aylık plan, günlük eğitim akışı, etkinlik planına ve çocukların gelişimine uygunluğu açısından incelenmesini amaçlayan betimsel türdedir. Bu araştırma çerçevesinde veri toplama tekniklerinden gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Adıyaman il merkezinde bulunan bağımsız anaokul ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan ve gönüllü olan 12 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Uygulamaları Gözlenen ve Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine Yönelik Frekans ve Yüzdeleri

| Değişkenler | | f | % |
|---------------------------|---|----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 11 | 91.7 |
| | Erkek | 1 | 8.3 |
| Yaş | 25'ten küçük | 2 | 16.7 |
| | 26-30 | 1 | 8.3 |
| | 31-35 | 4 | 33.3 |
| | 36-40 | 5 | 41.7 |
| Öğrenim Düzeyi | Ön Lisans | 1 | 8.3 |
| | Lisans | 11 | 91.7 |
| Mezun Olunan Program Türü | Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği | 3 | 25.0 |
| | Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği (Örgün) | 5 | 41.7 |
| | Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği (Açık Öğretim) | 4 | 33.3 |
| Hizmet içi Eğitim | Aldı | 7 | 58.3 |
| | Almadı | 5 | 41.7 |
| Çalışılan Okul Türü | İlkokula Bağlı Anasınıfı | 4 | 33.3 |
| | Bağımsız Anaokulu | 8 | 66.7 |
| Kadro Durumu | Kadrolu | 9 | 75.0 |
| | Ücretli | 3 | 25.0 |
| Mesleki Kıdem | 1-10 yıl | 11 | 91.7 |
| | 11 yıl ve üzeri | 1 | 8.3 |
| Çalışılan Yaş Grubu | 4-5 yaş | 6 | 50.0 |
| | 6 yaş | 6 | 50.0 |
| | Toplam | 12 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılanların çoğunluğunu % 91.7 ile kadın öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş aralığına bakıldığında, 36-40 yaş aralığı % 41.7 ile çalışma grubunun en büyük kısmını, % 8.3 ile 26-30 yaş aralığı ise çalışma grubunun en az kısmını oluşturmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğunun % 91.7 ile lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları program türüne bakıldığında, Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği (örgün) mezunu % 41.7 ile çalışma grubunun en büyük kısmını, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği % 25 ile çalışma grubunun en az kısmını oluşturmuştur. 2013 Programıyla ilgili öğretmenlerin % 58.3'ü hizmet içi eğitim alırken % 41.7'si bu eğitimi almamıştır. Çalışma grubunda öğretmenlerin çalıştıkları okul türünde % 66.7'si ile bağımsız anaokulunda, % 33.3'ü ilkokula bağlı anasınıfında çalıştıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin çoğunluğunu % 75 ile kadrolu öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde, 1-10 yıl arası % 91.7 ile çalışma grubunun en büyük kısmını, 11 yıl ve üzeri ise % 8.3 ile en az kısmını oluşturmuştur. Öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubunda ise % 50 ile 4-5 yaş ve 6 yaş grubunun eşit olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmenlere ilişkin tanıtıcı özellikleri belirlemek amacı ile “Demografik Bilgi Toplama Formu” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen “Bireysel Görüşme Formu” ve video kayıtlarını incelemeye yönelik olarak da “Gözlem Formu” kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Toplama Formu

Öğretmenlere ilişkin tanıtıcı özellikleri tespit etmeye yönelik olarak; cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, mezun olunan program türü, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu, görev yapılan okul türü, kadro durumu, mesleki kıdem ve çalışılan yaş grubu gibi sorulara yer verilmiştir.

Gözlem Formu

Araştırmada, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programını sınıf içinde uygulamalarını incelemek amacıyla 31 sorudan oluşan “Gözlem Formu” hazırlanmıştır. Bu form, sınıf içinde uygulamaları video ile kayıt altına alınan öğretmenlerin uygulamalarını değerlendirmek için kullanılmıştır. Gözlem Formu’nun hazırlanması sürecinde soruların hazırlanması, uzman görüşü, pilot uygulama ve uygulayıcı güvenilirliği aşamaları sıra ile gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada literatür ışığında, Gözlem Formunda yarım günlük eğitimde yer alabilecek uygulamalara yönelik 30 soruya yer verilmiştir. Bu soruların; uygulamanın aylık plana uygunluğu, etkinlik planına uygunluğu ve bu planlardaki kazanım ve göstergelere ne denli uygun olup olmadığını belirleyecek nitelik ve kapsamda olması sağlanmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra 7 alan uzmanının görüşüne sunulan form, görüşler doğrultusunda düzenlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen Gözlem Formu, soruların gözlemi yapmada yeterli ve uygun olduğu yönünde değerlendirilmesi amacı ile gönüllü 3 öğretmenin sınıfında yapılan video kayıtları aracılığı ile araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Pilot uygulama sonucunda gözlem formunda ek bir değişikliğe ihtiyaç olmadığına karar verilmiştir. Gözlem formu, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarının uygun olma durumu (Evet-Hayır) ve uygun değilse nedeni açıklanacak şekilde oluşturulmuştur. Gözlem Formu’nda yer alan her bir maddeye ilişkin gözlem verileri formda işaretlenen uygunluğu belirtilmiştir. Güvenirlik amacıyla araştırmacı dışında iki uzmana doldurtulan gözlem formu aracılığı ile puanlayıcılar arası güvenilirliğe Cohen’s Kappa tekniği ile bakılmıştır. Güvenirlik, Cohen’s Kappa tekniğinde Araştırmacı-Uzman 1 ve 2 arasında .92 ve .94 saptanmıştır.

Bireysel Görüşme Formu

Araştırmada, öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına ilişkin planlama ve uygulamaya yönelik görüşlerini incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış “Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Görüşme Formunda öğretmenin programda yer alan planlar ve bu planların uygulanmasını ifade etmesine yönelik açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi, eğitimde ölçme ve değerlendirme alanlarındaki toplam yedi uzmandan gelen öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve son hali oluşturulmuştur.

Soruların anlaşılabilirliğini ve uygulama sürecini test etmek için 3 öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Sorulara verilen cevaplar neticesinde öğretmenlerin anlamakta zorlandıkları soru maddeleri çıkarılmış ya da değiştirilmiştir. "Görüşme Formu" hazırlanmıştır. "Bireysel Görüşme Formu", aylık plan ile ilgili 7, günlük eğitim akışı ile ilgili 5, etkinlik planı ile ilgili 12 madde olmak üzere toplam 24 maddeden oluşmuştur.

Verilerin Toplanması

Gözlem ve bireysel görüşme için gönüllü öğretmenler belirlenmiştir. Gönüllü öğretmenlerle ön görüşme yapılarak çalışma ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik gözlemler, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının Nisan ayında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin belirlediği bir günde araştırmacı tarafından sınıf içi uygulamalar yarım gün video ile kayıt altına alınmıştır. Öğretmenlerin uygulamalarını yaptığı tarihlerde hazırladıkları ve uyguladıkları aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planı da gözlem formunun doldurulmasında kullanılmak üzere toplanmıştır. Kayıt altına alınan videolar araştırmacı tarafından izlenerek gözlem formları doldurulmuştur.

Tamamlanan gözlemlerin ardından öğretmenlerden randevu alınarak görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevapları doğru ve ayrıntılı olarak kaydetmek için ses kayıt cihazı ile kayıt yapılmak istendiği belirtilmiştir. Görüşmeler 35-50 dakika sürmüştür. Ses kaydı dinlenerek Bireysel Görüşme Formu'nda yer alan soruların cevapları araştırmacı tarafından yazılı metin haline getirilmiştir. Her öğretmene ait görüşmelerden 10-11 sayfalık metin dökümü elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Gözlem yoluyla elde edilen veriler, video kaydı yapılan sınıf içi uygulamalarının gözlem formundaki her bir soruda yer alan uygunluk durumu, frekansları belirlenerek tablolarda sunulmuştur.

Görüşmelerden elde edilen verilerin yazıya aktarılmasında öğretmenlerin yanıtları üzerinde herhangi bir değişikliğe gidilmeden görüşmede söylenenler olduğu gibi yazılmıştır. Veriler görüşülenlerden elde edildiği şekilde değiştirilmeden alıntılar şeklinde aktarıldığından betimsel analiz tercih edilmiştir. Görüşme formlarının her birine Ö1, Ö2, Ö3 ... şeklinde kodlar verilmiştir. Bulgular verilirken bu kodlarla beraber sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının hazırlamış oldukları aylık plan, günlük eğitim akışı, etkinlik planlarına uygunluğu, bu planları hazırlamaya yönelik görüşleri, uygulamalarının çocukların gelişimine uygunluğu, planlamalarında, Kazanım-Göstergeler ve Aile Katılım Çalışmalarını Planlamaya ilişkin görüşleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir

Tablo 2. Öğretmenlerin Sınıf İçi Uygulamalarının Aylık Plan, Günlük Eğitim Akışı ve Etkinlik Planlarına Uygunluğu

| Uygulamalar | Uygun Olma Durumu (Öğretmen Kodları) | | Uygun Olmama Nedenleri |
|---|---|---|---|
| | Evet f | Hayır f | |
| Sınıf içi uygulamaların aylık plana uygunluğu | 5 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö10) | 7 (Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12) | Günlük eğitim akışı ve etkinlik planı dışında farklı bir uygulama yapılması (Ö4, Ö7) Aylık planda olmayan kazanım ve göstergelerin mevcut olması (Ö5) Aylık planda olmayan kavramların mevcut olması (Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12) |
| Sınıf içi uygulamaların günlük eğitim akışına uygunluğu | - | 12 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) | Güne başlama zamanının yapılmaması (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12) Öğrenme merkezlerinde oyun oynanmaması (Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11) Günlük eğitim akışındaki etkinliklerin uygulanmaması (Ö4, Ö6, Ö7, Ö12) Günlük eğitim akışındaki etkinlikler dışında başka etkinliklerin de eklenerek uygulanması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö9, Ö11) Günü değerlendirme zamanının yapılmaması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11) |
| Sınıf içi uygulamaların etkinlik planına uygunluğu | 2 (Ö7, Ö8) | 10 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) | Etkinlik planının eksik uygulanması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11) Etkinlik planında yer almayan etkinliklerin uygulanması (Ö1, Ö4, Ö10, Ö12) Etkinlik planının değiştirilerek farklı şekilde uygulanması (Ö1, Ö9) Etkinlik planındaki değerlendirme sorularının sorulmaması (Ö3, Ö5, Ö6, Ö11) |
| Etkinliklere başlamadan önce gerekli güvenlik önlemlerin alınması | - | 12 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) | Sınıf içinde oynanacak oyundan önce masaların geriye alınmaması (Ö8) Deney etkinliği yapılırken güvenlik önlemlerinin alınmaması (Ö10) Güvenlik önlemlerini gerektirecek bir etkinliğin olmaması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12) |
| Etkinlikler uygulamaya başlamadan önce etkinlikte kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunmasına dikkat edilmesi | 10 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12) | 2 (Ö6, Ö11) | Etkinlikte izletilecek videonun olmaması (Ö6) Etkinlikte kullanılacak nesnelerin ve araç-gereç olarak tartının olmaması (Ö11) |
| Etkinliklere başlamadan önce gerekli açıklamaların yapılması | 12 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) | - | |

Tablo 3. Öğretmenlerin Aylık Plan, Günlük Eğitim Akışı ve Etkinlik Planı Hazırlamaya İlişkin Görüşleri

| Maddeler | Görüşler | f | Öğretmenler |
|---|---|-------------------|--------------------------------------|
| Aylık plan hazırlarken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz? | Çocukların gelişimi ve özellikleri | 9 | Ö1,Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12 |
| | Belirli gün ve haftalar | 3 | Ö2, Ö4, Ö7 |
| | Hazır plan kullanılması | 2 | Ö3, Ö10 |
| | Kazanım ve göstergelere göre | 5 | Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12 |
| | Okulun fiziki şartları | 3 | Ö3, Ö5, Ö11 |
| | Ay içinde alınacak kavramların belirlenmesi | 3 | Ö1, Ö6, Ö12 |
| Günlük eğitim akışını hazırlarken hangi noktaları öncelikli olarak dikkate alıyorsunuz? | Aylık plan ile bağlantılı olması | 5 | Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö12 |
| | Çocukların yaş ve gelişim düzeyine göre | 5 | Ö5,Ö6, Ö7, Ö8, Ö10 |
| | Çocukların o anki durumu ve algı düzeylerine uygun olması | 3 | Ö2, Ö5, Ö11 |
| | Hafta içinde hangi konu işlenecekse ona uygun olması | 1 | Ö4 |
| | Bir hareketli bir dinlendirici olması | 1 | Ö1 |
| Etkinlik planlarınızı yaparken hangi kriterleri göz önüne alarak hazırlıyorsunuz? | Etkinlik planların hazır kullanılması | 1 | Ö3 |
| | Çocukların yaş ve gelişim düzeyinin dikkate alınması | 5 | Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11 |
| | Aylık plandaki kazanım ve göstergelerin dikkate alınması | 2 | Ö2, Ö4 |
| | Günlük eğitim akışına uygun olması | 1 | Ö7 |
| | Gün içerisinde verilecek kavramın dikkate alınması | 1 | Ö6 |
| | Bireysel farklılıkların dikkate alınması | 1 | Ö9 |
| | Etkinlik havuzlarından faydalanılarak hazırlanması | 1 | Ö9 |
| | Değişik tekniklere yer vermeye özen gösterilmesi | 1 | Ö8 |
| | Çocukların mutlu olacağı etkinliklerin hazırlanması | 1 | Ö12 |
| | Okulun fiziki şartlarına uygun olması | 2 | Ö5, Ö11 |
| | Zamanın dikkate alınması | 1 | Ö1 |
| | Kullanılacak materyallerin mevcut olma durumu | 1 | Ö12 |
| | Etkinlikleri hazırlarken ne tür materyallere yer veriyorsunuz? | Artık materyaller | 9 |
| Bilgisayar yazılımları (yazılı materyaller, resim ve görseller) | | 1 | Ö8 |
| Gerçekçi materyaller | | 2 | Ö9, Ö11 |
| Öğrenme sürecini açıklarken nelere dikkat ediyorsunuz? | Çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun anlayabilecekleri bir dilin kullanılması | 4 | Ö7, Ö8, Ö10, Ö12 |
| | Açıklamaların aşamalı yapılması | 2 | Ö3, Ö6 |
| | Soru cevap şeklinde ipucu verilmesi | 3 | Ö5, Ö7, Ö9 |
| | Görsel materyaller kullanılarak ilgilerinin çekilmesi | 2 | Ö2, Ö11 |
| | Dikkatlerinin dağılmadan dinç tutulması | 2 | Ö1, Ö2 |

Tablo 2’de öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planlarına uygunluğu verilmiştir. Tablo 3’te ise öğretmenlerin plan hazırlamaya ilişkin görüşleri sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde, 5 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö10) uygulamasının uygun olduğu, 7 öğretmenin (Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12) ise uygulamasının uygun olmadığı görülmektedir. Buna yönelik öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerde aylık planda kavramları belirlerken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz? (Tablo 3) sorusuna Ö5: *“Bizim zaten okul öncesinde belli başlı kavramlarımız var: mekânda konum olsun, renk, sayı, şekil daha saymadığım, aklıma gelmeyen bir sürü kavramımız var. Programda yer alan o kavramları zaten aylık olarak verdiklerimi artı işareti koyuyorum, vermediklerine diğer ay zaten ay ay. Aylık plan hazırlarken vermediklerimizin üzerine yoğunlaşıyoruz ya da geçen ay verip de pekişmemiş ise onları tekrar vermeye çalışıyorum. Bu şekilde yıl boyunca bitirmeye çalışıyorum”* şeklinde ifade etmiştir. Ö9 ise *“Bizim aylık kavram listemiz var biliyorsunuz, tik dediğimiz her ay vermemiz gereken kavramlar var, o kavramları dediğim gibi işleyeceğim o ay içerisindeki üniteleri göz önüne alarak bunları belirliyorum”* şeklinde ifade etmiştir. Ö5 ve Ö9 aylık planda kavramları belirlerken “Kavramlara Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu” çizelgesine kaydettiklerini ifade etmelerine karşın sınıf içi uygulamaların aylık plana uygunluğu yönünden hazırlanan etkinlik planında alınan kavramların, aylık planın kavramlar kısmında yer almadığı görülmüştür.

Ö12 bireysel görüşmede (Tablo 3) aylık plan hazırlarken dikkate aldıklarını şu şekilde ifade etmiştir: *“Eylül ayını baz alırsak basitten karmaşığa bir ilerleme yapmam lazım. Çünkü çocukları ben sıfırdan alıyorum. O yüzden diyorum ki yaşantılarında daha çok hangi kavramlarla karşılaşmış olabilirler, bunları nasıl daha aktif hale getirebilirler, sınıfta kendilerini, bu kavramları öğrenmiş olarak gelirlere daha rahat hissedecekler, güzel bir başlangıç yapmış olacağız. O yüzden aylık planımı hazırlarken ilk önce kavramlarımı düşünüyorum neleri verebilirim diye, o zaman onların bildiklerinden ya da az bildiklerinden yola çıkıyorum”*. Ö12 aylık planda ilk önce kavramları düşündüğünü belirtmesine rağmen sınıf içi uygulamalarında aylık plana uygunluğu yönünden hazırlanan etkinlik planında alınan kavramların aylık planın kavramlar bölümünde yer almadığı görülmüştür.

Tablo 2’de öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının günlük eğitim akışına uygunluğu açısından 12 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11 ve Ö12) uygulamasının uygun olmadığı görülmektedir. Bireysel görüşmelerde ise öğretmenler, günlük eğitim akışı hazırlarken çocukların gün içerisindeki durumlarının ve sınıfın şartlarının uygunluğuna dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö2 ve Ö11 bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö2: *“Çocuklara bakıyorum. Bazen aslında etkinlik planı hazırlanmış ama bazen ona uymuyoruz. Çünkü bakıyorum çocuklara, o etkinlikten sıkıldılar, hemen planda yer almayan hareketli bir şarkı, çocuklar dans ediyorlar, oturuyorlar. Can sıkıntılarını gidermiş oluyoruz. Sonra da diğer etkinliğimize geçiyoruz, o anki durum belirliyor”*. Ö11 ise *“O gün kullanacağım plan, o günkü sınıfımın şartlarına uygun mu, benim ve çocukların o günkü algı düzeylerine uygun mu ona bakıyorum. Eğer ki programda bazı şeyler uygun değilse onu başka şeyle değiştirip yine aynı kazanımlar üzerinden yola çıkarak başka şekilde vermeye çalışıyorum çocuklara”*. Bu ifadeleri de, günlük eğitim akışındaki etkinlikler dışında başka etkinlikler de ekleyerek uygulamaları yaptığını göstermektedir.

Katılımcılardan Ö3 aylık plan hazırlarken göz önünde bulundurdıklarını şöyle açıklamıştır: *“İşin açıkçası aylık plan hazırlarken hazır plan kullanıyoruz, yani kendimiz oturup da birebir hazırlama yapmıyoruz. Ama plan seçerken dikkat ettiğimiz noktalar var bizim okulun çevresine uygun mu kullanacağımız plan, okul seviyemize, yaşımıza, mahallemizin durumuna uygun mu, bunları göze alarak seçiyoruz. Ben mesela hazır kullanıyorum ama beş altı tane planı isteyip onun içinden değerlendirme yaparak alıyorum. Aynı zamanda ben onu uygulayabilecek miyim gerçekten, bunu verebilecek miyim? Mesela aylık planda kazanım ve göstergelere göre yapıyoruz. O kazanım ve göstergeler benim okulum da var mı? Mesela bir tırmanma merdiveni diyor benim okulumda tırmanma merdiveni var mı, bunları göz önüne alarak yapıyoruz ya da gideceğimiz gezi, acaba biz gerçekten oraya yapabilecek miyiz? Ama hazır planlarım üzerinde mutlaka oynama yapıyorum, yani flash bellekten atıyorum, flash bellek üstünden mutlaka kendime göre değişiklikler yapıyorum. Birebir alıp da hazır planı kullanmıyorum”.*

Katılımcılardan 11 öğretmen yapılan görüşmelerde günü değerlendirme zamanına önem verdiklerini belirtmişlerdir. Ö1: *“O gün içinde neler yaptığımızı, çocuklara neler yaptırdığımızı, çocuklara neler kattığımızı görmemiz için çok önemli bence. Yani değerlendirmeyi geçmem. Dediğim gibi sanat etkinliğini yapabildi mi, kesebildi mi ya da verdiğim sayıyı alabildi mi, bana geri dönebildi mi, o önemli. O yüzden değerlendirme, dersin sonunda yapmak şart”* şeklinde ifade etmiştir. Ö8: *“Gün sonunda çocuklarla beraber. Bunu sohbetle, resim yapma ile soru-cevap gibi yöntemler de uyguluyorum”* şeklinde, Ö11 ise *“Gün sonunda zaten değerlendirme yapıyoruz. Ama şöyle bir şey var: gün içerisinde herhangi bir farklı gelen şeyle karşılaştığımda oraya bir not düşünüyorum mutlaka. Ama genel olarak gün sonunda değerlendirmemizi yapıyoruz”* şeklinde ifade etmişlerdir. Bireysel görüşmede araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirmeye önem verdiklerini ifade etmelerine rağmen uygulamalarında günü değerlendirme zamanının olmadığı görülmektedir.

Ö3 değerlendirmeye bakış açısını şu şekilde ifade etmiştir: *“Günlük değerlendirmelerimi eski kafama göre yapıyorum. Çocuğa soru sor, bugün ne yaptın? bu çok güzel. Bu sistemi sevdim aslında; ama çok gereksiz, uzun. Kesinlikle çocuklara 45 dakika soru sormak imkânsız. Ben bunu sonuna kadar da savunuyorum, asla da 45 dakika çocuklarla oturup değerlendirme yapmadım. Açık ve net söylüyorum, günün sonunda çocuklara soruyorum bugün gününüz nasıl geçti, neler öğrendik, zaten kitabı sona bırakırım, genelde kitabın da öğretim değil öğrendiklerimizi öğrendik mi acaba yazılı gibi düşünün. Onun bir dönütüdür bana göre. Ona göre bakarım günün sonunda çocuklar şu sorulara cevap verdi yazmıyorum, hala eskisi gibi yapıyorum. İşin açığı değerlendirmesi nasıl yapılıyor, çok bir bilgi sahibi değilim”.*

Tablo 2’de de görüldüğü gibi 2 öğretmenin (Ö7, Ö8) uygulamasının etkinlik planına uygun olduğu, 10 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) ise uygulamasının uygun olmadığı görülmektedir. Buna yönelik sınıf içi uygulamaların etkinlik planına uygun olarak değerlendirilen Ö7 ve Ö8 etkinlik planı hazırlarken dikkat ettikleri kriterleri şu şekilde ifade etmişlerdir: Ö7: *“Etkinlik planları, günlük eğitim akışına uygun olarak kavramlar, belirli gün ve haftaları göz önüne alarak hazırlamaya çalışıyoruz”.* Ö8: *“Etkinlik planı hazırlarken fazla ayrıntıdan sakınmaya çalışıyorum. Ancak çok kısa ya da dağınık bir plan yapmamaya özen gösteriyorum. Değişik tekniklere*

yer veriyorum. Farklı kaynaklardan yararlanmaya çalışıyorum. Çocukların eğlenerek öğrenecekleri çeşitli eğitim ortamları oluşturmaya dikkat ediyorum”.

Ö1, Ö4 ve Ö9 etkinlik planlarını hazırlarken neleri dikkate aldıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir: Ö1: “Zaman önemli. Çocukların ve bizim çok fazla zamanımızı almayacak bütün etkinliklere yer verebileceğimiz etkinlikler olmasına özen gösteriyorum. Çok uğraştırıcı, ayrıntıya düşülmüş ya da mesela çocuk sabah gelip beslenmeden sonra gün boyu o etkinlikle uğraşırsa sıkılacağına daha böyle daldan dala diyelim geçebileceği, ilgisini çekebilecek, en azından verim alabilecek, sıkılmayacak. Biz de bütün etkinliklere o gün yer vermeye çalışıyorum. O yüzden çok fazla zaman almaması, çocukların becerebileceği sıkılmayacağı etkinlikleri tercih ediyorum”. Ö1’in sınıf içi uygulamalarında da zaman olmasına rağmen etkinlik planını eksik uyguladığı görülmüştür. Ö4: “Günlük eğitim akışımız var zaten. Ona uygun, hem o gün ne kazandıracaksam o hafta kazanım ve göstergelere uygun yapıyorum” şeklinde ifade etmesine karşın sınıf içi uygulamalarını yaparken günlük eğitim akışında ve etkinlik planında olmayan etkinlikleri uyguladığı görülmüştür. Ö9: “Etkinlik havuzlarımız var bizim. Etkinlik havuzlarımızdan da ona göre yardım alarak planları inceleyerek kendi planlarımı hazırlamaya çalışıyorum”. Ö9’un etkinlik planlarını kendi hazırladığını ve buna uygun yaptığını ifade etmesine karşın sınıf içi uygulamalarında etkinlik planının sürecini değiştirerek farklı şekilde uyguladığı görülmüştür.

Tablo 2’de etkinliklere başlamadan önce gerekli güvenlik önlemlerinin alınmasına yönelik bilgiler de yer almaktadır. Sınıf içinde oynanacak oyundan önce masaların geriye alınmadığı (Ö8), deney yapılırken gereken önlemlerin alınmadığı (Ö10) görülmektedir. Etkinliklere başlamadan önce gerekli güvenlik önlemleri almada öğretmenlere daha fazla sorumluluk düşmektedir. Sınıflarında fazla çocuk bulunan öğretmenler sınıf mevcutlarının kalabalığı ve buna dayalı olarak zaman sorunu nedeniyle önlem almadan etkinlikleri uygulamaya geçiyor olabilirler.

Uygulamaya başlamadan önce etkinlikte kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunmasını 10 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12) sağladığı, 2 öğretmenin (Ö6, Ö11) ise yeterli hazırlığı yapmadığı belirlenmiştir (Tablo 2). Bireysel görüşmelerde ise öğretmenlerin hepsi etkinlikleri hazırlarken materyallere önem verdiklerini ifade etmişlerdir (Tablo 3). Ö9: “Gerçekçi materyaller benim en çok favorim. Montessori yaklaşımını uygulamaya çalışıyorum ve çocukların gerçek hayatta yaşadıkları gerçek ortamı sağlamaya çalışıyorum etkinliklerimde. Materyallerimi de o şekilde seçmeye çalışıyorum. Diyelim ki seçme-seçilme haftasındayız, demokrasi haftasındayız. O gün bulabildiğim kadar her yerden sandık arayıp getiriyorum. Çocuklarla beraber sandığı süslüyoruz, zarflar hazırlıyoruz. Bunu gerçekçi olarak yapmaya çalışıyoruz elimizden geldiğince. Bu şekilde etkinliklerimizi gerçek hayatta uyarlayarak yapmaya çalışıyoruz. Materyalleri seçmeye çalışıyorum. O gün yazlık kışlık kıyafetleri tanıtacaksam bavulumu getiriyorum çocuklara. Yazlık kıyafetleri, kışlık kıyafetleri getiriyorum, onlara tanıtıyorum mesela. Yazın giydiğimiz kıyafetler, kışın giydiğimiz kıyafetler, kullandığımız kıyafetler neler, o şekilde gerçek materyalleri tercih ediyorum” şeklinde ifade etmiştir. Ö10: “Elimizin altında olan materyalleri kullanıyoruz. Bir de genelde çok amaçlı olan materyalleri kullanmaya çalışıyoruz ya da çok amaçlı değilse bile çok amaçlıya çevirmeye çalışıyoruz. Yani bir etkinliği hem çocuklarla oyun kapsamında kullanabiliyoruz bazı araç ve

gereçleri. Onu aynı zamanda fen ve doğada da kullanabiliyoruz, aynı zamanda sanat etkinliğinde de kullanabiliyoruz, kullanılabilirlik açısından” şeklinde ifade etmiştir. Ö8 ise “Benim ikinci bir hobim olan, mesleğim gibi oldu bilgisayar. Özellikle bilgisayar yazılımlarını çok kullanıyorum. Yazılı materyaller, resim ve görseller. Gerçek kişiler (aile katılımı ile mesleki branşlar), nesnelere ve modeller, televizyon programları bu tür materyalleri kullanmaya çalışıyorum” şeklinde ifade etmiştir.

Ö11 etkinlik hazırlarken yer verilen materyalleri şu şekilde ifade etmiştir: “Biz beden dilini kullanıyoruz, müzik aletlerini kullanıyoruz, görsel, işitsel, dokunma duyusuna yani beş duyu organı harekete geçirebiliyoruz, açıkçası her şeye yer vermeye çalışıyoruz”. Ö11’in çocukların beş duyusuna hitap eden materyallere yer verdiğini ifade etmesine karşın sınıf içi uygulamalarında etkinlikte kullanılacak tartının olmaması dikkat çekmiştir.

Tablo 2’de etkinliklere başlamadan önce gerekli açıklamaların yapılması açısından 12 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) uygulamasının uygun olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki 12 öğretmen, yapılan bireysel görüşmelerde, etkinliklere başlamadan önce çocukların dikkatlerini çekerek ve soru cevap şeklinde ipucu vererek gerekli açıklamaları yapıp öğrenme sürecine başladıklarını ifade etmişlerdir (Tablo 3). Ö5: “Uygularken önce bir etkinlik yaparsak önce bir açıklama yapıyorum ya da soru cevap şeklinde biraz ipucu vererek o günkü öğrenme süreci ve etkinliğe göre soru cevap ya da açıklama ya da o günün belirli gün ve haftaları varsa onunla ilgili sohbet yapıp bir giriş yapıp ona göre yapıyoruz” şeklinde ifade etmiştir. Ö7: “Çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak gerçekleştiriliyor. Bunları hazırlarken çocukları herhangi bir çalışma öncesinde bir şeyler gösterip ya da merak uyandıracak sorular sorarak ilgisini tamamen o konuya odaklayıp o şekilde çalışmaya devam ediyoruz” şeklinde ifade etmiştir. Ö9: “Önce çocukların düşünmesini sağlıyorum. Diyelim ki işte yazlık kıyafetlerden bahsettim, mesela mevsimleri anlatırken. Bavulumu getirip koyuyorum, bu bavulla neler yapabiliriz, sizce ne vardır içinde? Çocukları düşündürerek merak uyandırarak sürece başlıyorum. Onların önce fikirlerini alıyorum daha sonra etkinliklerimi anlatıyorum” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Sınıf İçi Uygulamalarının Çocukların Gelişimine Uygunluğu

| Uygulamalar | Uygun Olma Durumu (Öğretmen Kodları) | | Uygun Olmama Nedenleri |
|---|---|---------------------------------|--|
| | <u>Evet</u> f | <u>Hayır</u> f | |
| Etkinlik uygulanırken eğitim etkinliğindeki kazanım ve göstergelere hizmet etmesi | 6 (Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö12) | 6 (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11) | Etkinlik planının eksik uygulanmasından dolayı kazanım ve göstergelere hizmet etmemesi (Ö1, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11) Etkinlik planında yer almayan etkinliklerin uygulanmasından dolayı kazanım ve göstergelere hizmet etmemesi (Ö4) |
| Etkinlik uygulanırken gelişim alanlarına dengeli olarak yer verilmesi | 6 (Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12) | 6 (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö11) | Çocukların sürekli pasif olması ve motor gelişimine yer verilmemesi (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6) Dil gelişimine yer verilmemesi (Ö6) |

| | | | |
|---|---|-------------------------------------|---|
| | | | Sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimine yer verilmemesi (Ö11) |
| Eğitim etkinlikleri sırasında bireysel çalışmalarla büyük-küçük grup çalışmalarına dengeli olarak yer verilmesi (Ö9) | 1 | 11 | Bütün etkinliklerin büyük grup çalışması olarak yapılması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12) |
| Aile katılım çalışmalarına yer verilmesi (Ö12) | 1 | 11 | Planda yer verilmemesi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11) |
| Aile katılım çalışmalarının yapılan etkinliği destekler nitelikte olması (Ö12) | 1 | 11 | Planda yer verilmemesi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11) |
| Sınıfta özel gereksinimli bir çocuk bulunması durumunda etkinliklerin yönteminde ve kullanılan materyallerde düzenlemelerin yapılması | - | Sınıfta özel gereksinimli çocuk yok | Sınıfta özel gereksinimli çocuğun olmaması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) |
| Sınıfta özel gereksinimli bir çocuk var ise yapılan uygulamaların gereksinime uygunluğu | - | Sınıfta özel gereksinimli çocuk yok | Sınıfta özel gereksinimli çocuğun olmaması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) |

Tablo 5. Öğretmenlerin Etkinlik Planında Kazanım-Göstergeler ve Aile Katılım Çalışmalarını Planlanmaya İlişkin Görüşleri

| Maddeler | Görüşler | f | Öğretmenler |
|---|--|----|------------------------------|
| Etkinlik planlarınızda kazanım ve göstergeleri saptarken nelere dikkat ediyorsunuz? | Çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun olması | 7 | Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10 |
| | Aylık plandaki kazanım ve göstergelerden seçilmesi | 7 | Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12 |
| | Aylık plandaki kavramlara göre | 2 | Ö1, Ö2 |
| | Aylık plandaki belirli gün ve haftalara göre | 1 | Ö2 |
| Etkinlik planlarınızda aile katılım çalışmalarını planlarken nelere dikkat ediyorsunuz? | Aile katılım formlarından faydalanılması | 2 | Ö9, Ö11 |
| | Plandaki kazanım ve göstergelere göre | 1 | Ö12 |
| | Ebeveynin ilgi alanları ve becerileri | 4 | Ö6, Ö7, Ö8, Ö9 |
| | Aylık plandaki kavramlar ve belirli gün haftalara göre | 2 | Ö5, Ö11 |
| | Ebeveynin öğrenim düzeyi, mesleği | 2 | Ö1, Ö8 |
| | Aile katılım çizelgesinin oluşturulması | 1 | Ö3 |
| | Ebeveynin müsait olma durumu | 2 | Ö4, Ö7 |
| Gün içerisinde verilen etkinliklere pekiştireç oluşturması | 1 | Ö2 | |

Tablo 4'te sınıf içi uygulamaların çocukların gelişimine uygunluğu "Gözlem Formu"nda yer alan her bir madde için uygun olma durumu (Evet-Hayır) frekans ve uygun olmama nedenleri verilmiştir. Tablo 5'te ise öğretmenlerin etkinlik planında kazanım-göstergeler ve aile katılım çalışmalarını planlamaya ilişkin görüşleri sunulmuştur. Tablo 4 incelendiğinde, etkinlik uygulanırken kazanım ve göstergelere hizmet etmesi açısından 6 öğretmenin (Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö12) uygulamasının uygun olduğu, 6 öğretmenin (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11) ise uygulamasının uygun olmadığı görülmektedir. Buna yönelik çalışma grubundaki 12 öğretmen yapılan bireysel görüşmelerde (Tablo 5), etkinlik planındaki kazanım ve göstergeleri belirlerken aylık planda yer alan kazanım ve göstergelerden seçtiklerini ve çocukların düzeylerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ö9: "Aylık plandaki kazanım ve göstergelere göre"; Ö5: "Çocukların yaş ve gelişim seviyelerine göre hangi kazanımı verip hangisini vermediğimizi, eksiklerimizi belirleyip ona göre belirliyoruz" şeklinde ifade etmişlerdir. Ö3 ise: "Etkinlik planını da yine hazır kullanıyoruz işin açıkçasını söylersek. Ama etkinlik planını yine seçerken önce çocukların düzeyi, bana göre en önemlisi. Yani o çocuk zaten bir şey yapabilecek düzeyde ise altı alırsam sıkılır, üstü alırsam güvensizlik hissedir, onun hisasında yani ortaya harmanlamak önemli. Mesela bu sene benim sınıfım makas tutmayı biliyordu ben hiç makas çalışması yapmadım diyebilirim, ama geçen seneki sınıfımda bir ay makas çalışması yaptım. Yani çocukların düzeyi çok önemli" şeklinde ifade etmiştir. Ö12: "Şimdi ben bir defa planımı hazırlarken o kazanım ve göstergelerim hep önümdeydi benim. Çünkü diyorum ki geçen ay bunu vermiştim, o zaman bunun bir üstüne çıkabilirim diyorum ya da bu ay tam dolu verebilmek için zamanıdır diyorum ama benim hep önümdeydi o kazanım ve göstergelerim. Hatta plan yaparken ezberlemiştim onları" şeklinde ifade etmiştir.

Çalışma grubundaki Ö8 ve Ö12 yapılan görüşmelerde, etkinlik planlarını yaparken aynı zamanda çocukların mutlu olmasına, eğlenerek öğrenmelerine, kullanılacak materyaller ve değişik tekniklerden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Ö8: "Günlük planı hazırlarken fazla ayrıntıdan sakınmaya çalışıyorum. Ancak çok kısa ya da dağınık bir plan yapmamaya özen gösteriyorum. Değişik tekniklere yer veriyorum. Farklı kaynaklardan yararlanmaya çalışıyorum. Çocukların eğlenerek öğrenecekleri çeşitli eğitim ortamları oluşturmaya dikkat ediyorum" şeklinde; Ö12: "Bir kere bu etkinlikleri yaparken insanın mutlu olması çok önemli. Ben o etkinlikleri yaparken mutlu olabildiğim kadar çocukların da mutlu olması lazım, ona dikkat ediyorum. Yine etkinlikleri yapabileceğim alanın uygun olup olmamasına bakıyorum. Ayrıca etkinliklerde kullanacağım materyallere bakıyorum. Genellikle kullanabileceğimiz materyaller olsun istiyoruz ya da eğer sınıfımızda mevcut değilse bunu bir şekilde teminini sağlıyoruz, aileden ya da ben sağlıyorum" şeklinde ifade etmişlerdir.

Ö1 etkinlik planını yaparken dikkat ettiklerini şöyle ifade etmiştir: "Zaman önemli. Çocukların ve bizim çok fazla zamanımızı almayacak bütün etkinliklere yer verebileceğimiz etkinlikler olmasına özen gösteriyorum. Çok uğraştırıcı, ayrıntıya düşülmüş ya da mesela çocuk sabah gelip beslenmeden sonra gün boyu o etkinlikle uğraşırsa sıkılacağına, daha böyle daldan dala diyelim geçebileceği, ilgisini çekebilecek, en azından verim alabilecek, sıkılmayacak. Biz de bütün etkinliklere o gün yer vermeye çalışıyoruz. O yüzden çok fazla zaman almaması, çocukların becerebileceği, sıkılmayacağı etkinlikleri tercih ediyorum". Ö1'in sınıf içi uygulamasına yönelik video kayıtlarında, etkinlikleri yaparken zamanının olduğu ve çocukların da sıkılmadan etkinliklere katıldıkları gözlenmesine rağmen etkinlik planlarının tamamının uygulanmadığı görülmüştür.

Ö11 de etkinlik planını yaparken göz önüne aldıklarını şu şekilde ifade etmiştir: *“Önce çocukların bir kere yaş grubu çok önemli, gelişim düzeyleri çok önemli. Zaten onlar daha öncesinden biraz tespit edilebiliyor somut verilerle. Sınıfımızda bulunan materyallere göre, alıp alamayacağınız materyaller açısından yani aslında her şeyi planlıyoruz şartlara göre”*. Ö11, sınıfında bulunan materyaller açısından şartlara göre plan yaptığını ifade etmesine rağmen sınıf içi etkinlik uygulamasında, kullanılacak materyalin sınıfta olmamasından dolayı etkinlik planının eksik uygulandığı görülmüştür. Dilek (2012) de yaptığı araştırmada, görüşme yapılan öğretmen ifadelerinden, amaç ve kazanımların uygulanması sırasında fiziksel şartların yetersizliği, çocuk sayısının fazla olması, amaçların yaşlara göre ayrı ayrı düzenlenmemesinden bazı güçlüklerle karşılaştıkları ve bu güçlüklerin uygulamalarını olumsuz etkilediğine ulaşmıştır.

Tablo 4’te aile katılım çalışmalarına yer verilmesi açısından 1 öğretmenin (Ö12) uygulamasının uygun olduğu, 11 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11) ise uygulamasının uygun olmadığı görülmüştür. Buna yönelik yapılan bireysel görüşmelerde çalışma grubundaki bütün öğretmenler, aile katılımını sağlamanın çocuk açısından önemli olduğunu ve yararlarını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde Ö5, Ö7, Ö9 ve Ö10’nun ifadeleri şu şekildedir (Tablo 5):

Ö5: *“Çocuk açısından çok faydası var. Çünkü çocuk bir kere anneyi ya da aileden birini burada görünce çok mutlu oluyor. O gün çocuk için güzel bir gün oluyor, kendini güvende hissediyor kendini böyle, ne bileyim böyle çok farklı oluyor. Anlatamayacağım kadar gerçekten özgüveni oluyor, çok mutlu oluyor. Sanki bütün okul benimmiş gibi o hava var ve hem çocuk açısından hem de veli de bilgileniyor neler yapıp neler yapamadım diye, işbirliği içinde olduğu zaman çocuğa daha faydalı oluyor”*.

Ö7: *“Çocuk aslında ailesinin yanında ya da karşısında herhangi bir ortamda gördüğü zaman kendine olan güveni geliyor. Sonra yine yanında ailesinin olduğunu, onunla ilgilendiğini farkına varıyor. Böyle olunca her çocuk sınıfta ailesini ister istemez görmek istiyor. Bizde zamanla, ara ara o başta belirttiğimiz aile katılımında nelere katılabilir şeklindeki çalışmaları da ara ara velilerimizi sınıfa davet ediyoruz. Mesela bir turşu yapımında birkaç veliyi çağırıyoruz. Yerli malı yaptık, yerli malında çocuklarla eğlenceli bir zaman geçirelim diye aileleri de çağırdık daha eğlenceli bir zaman geçmiş oldu. Böylece ailenin katılımı ile çocukların ilgisi, okula olan aşkı ve şevki artmış oluyor”*.

Ö9: *“Çocuklar çok mutlu oluyor. Birkaç gün öncesinden de çocuklara söylediğim için hoşlarına gidiyor. Öncelikle böyle şeyleri paylaşmaları, tabii ki de ailelerin de bu şekilde böyle bir sürece katkıda bulunmaları aynı zamanda bizi de mutlu ediyor, kendilerini mutlu gördüğüm için aile katılımına değer veriyorum”*.

Ö10: *“Özgüven. Çocuklarda özgüven geliyor, bir mutluluk oluşuyor ya da ailesinin gelmesiyle beraber kendini o sınıfta yalnız hissetmiyor. İşte benim bir ailem var ve onlar da benimle beraber bu yolda yürüyorlar. Çocuk eğitim öğretimin ilk kademesinde bu özgüveni bu sağlıklı ilişkiyi aldığı anda bunu sınıfa da sağlıklı bir şekilde yansıtıyor ve çocuk da çok iyi bir ilerleme kaydediyoruz”*.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarının planlamalara ve çocukların gelişimlerine uygunluğu açısından incelenmesi amacı ile yapılan araştırmanın sonuçları aşağıda özetlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının Aylık Plan, Günlük Eğitim Akışı ve Etkinlik Planlarına uygunluğuna ilişkin sonuçlar:

Öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Programına yönelik bilgi sahibi oldukları fakat uygulamada net olarak yansıtamadıkları belirlenmiştir. Görüşmelerde öğretmenlerin “Kazanım ve Göstergelere Aylık Planda Yer Verme Durumu Çizelgesi” ile “Kavramlara Aylık Planda Yer Verme Durumu Çizelgesi”ni kullandıklarını ifade ettikleri; ancak yapılan gözlemlerde durumun böyle olmadığı, programda yer alan planlar ele alındığında genel itibariyle yüksek bir uyum olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Işık (2015)’da “Öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumları” adlı araştırmasında, “Kavramlara Aylık Planda Yer Verme Durumu Çizelgesi”ni öğretmenlerin %76,6’sının doldurduğunu; doldurmayan veya kısmen dolduran öğretmenlerin ise bu çizelgeyi gereksiz gördüklerini tespit etmiştir. Çalışmanın bulgularına benzer şekilde Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin “yeni programın içerdiği yaklaşım” ve “öğretim tasarlama ve uygulama” ya ilişkin olarak kendilerini yeterli bulduklarına ulaşımlardır. Fakat araştırmacıların yapmış oldukları gözlemlerde öğretmenlerin kendi algıladıkları düzeyde yeterli olmadıkları saptanmıştır. Öğretmenler bir kazanımla ilgili olarak etkinlik oluştururken göstergeler öğretmenlere kazanımı kapsayıcı nitelikte etkinliklerin yazılması ve uygulanması konusunda yol gösterir. Güncellenen 2013 programı, kazanım ve göstergelerle farklı eğitim süreçleri oluşturarak çocukları desteklemeyi ve onları buldukları gelişim düzeyinden ulaşabilecekleri en üst aşamaya taşımaya hedeflemektedir (MEB, 2013). Bu açıdan öğretmen, etkinlikler esnasında çocukların kazanım ve göstergeleri gerçekleştirme durumlarına muhakkak dikkat etmelidir. Olası olumsuzluklarda çocuklar bilgi, beceri, yetkinliklerini arttırmaları ve gelişimlerini sağlamaları noktasında desteklenmelidir.

Öğretmenlerin görüşmelerde günlük eğitim akışı hazırlarken gün içerisindeki durumlarının ve sınıfın şartlarının uygunluğuna dikkat ettiklerini ifade ettikleri; yapılan gözlemlerde de günlük eğitim akışındaki etkinlikler dışında başka etkinliklerin de eklenerek uygulandığı saptanmıştır. Ayrıca görüşmelerde etkinlik planı hazırlarken aylık plandaki kazanım ve göstergelerden hareket ettiklerini, kavramlar, belirli gün ve haftaları göz önünde bulunduklarını ve zamanın önemli olduğunu ifade ettikleri; ancak uygulama sürecinde etkinlik planının eksik uygulandığı ya da öğrenme sürecinin değiştirilerek farklı şekilde uygulandığı, hatta etkinlik planında olmayan uygulamaların yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının özelliklerinden birisi de esneklik ilkesidir. Öğretmenlerin günlük eğitim akışını uygularken bu ilkeden faydalandığı söylenebilir. Düzgün (2014) “Okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı ve 2012 değişikliklerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri” adlı araştırmasında, “Aylık ve günlük plan oluştururken nelere dikkat edersiniz?” sorusu ile şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenler, genel olarak hazır plan kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bununla beraber planları

düzenlerken planların kendileri için kolay uygulanabilmesine ve yol gösterici olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca hazır planlar üzerinde şartlara uygun olarak değişiklikler gerçekleştirildiği ve çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri ile onlardan alınan dönütlerin de planları hazırlama sürecinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Balcı, Gündoğdu ve Çelik (2012) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin programın amaç-kazanımların önemli bulduğunu, fakat amaçlara ulaşma düzeylerinin daha alt düzeyde kaldığını tespit etmişlerdir. Ünver ve Erdamar (2015) da çalışmalarında, uygulayıcı rolündeki öğretmenlerin çoğunluğunun 2002 ve 2006 program değişikliklerinden sonra, özel yayınevleri tarafından basılmış yıllık ve günlük planları içeren materyalleri kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. İnce (2014) ise, 2013 yılındaki değişimden sonra öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hazır planları kullanmayı sürdürdüklerini belirlemiştir. Ülkemizde, hazır plan piyasası ve repertuarı oluşmuş durumdadır. Bu nedenle, bazı öğretmenlerin plan hazırlamaya çaba göstermek yerine, hazır planları tercih ettikleri bu çalışmada da belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretim, yaratıcı bir süreci gerektirir. Okul öncesi öğretmenleri bir tarih veya biyoloji dersine benzer şekilde plan hazırlamazlar. Ayrıca, zihinlerinde her gün bir plan olmadan, ne yapacaklarına karar vermeden de çalışamazlar. Ayrıca program, öğretmenin eğitim planlarını kendisinin hazırlamasını, uygulayıp değerlendirmesini öngörmekte ve hazır planların kullanılmasını programın temel felsefesine aykırı bulmaktadır. Bu nedenle sorunun, sadece hazır plan kullanan öğretmen boyutu ile değil; öğretmen yetiştirme, okul yönetimi ve denetimi ile bütünlük içerisinde ele alınması gerektiği söylenebilir. Ayrıca okul öncesi dönem için eğitim programı geliştirmek, bir yolculuğa çıkmaya benzer. Planlama nereye gitmek istediğimize karar vermemize yardım eder. En hızlı gidiş yolunu mu kullanmak istiyoruz, yoksa manzaralı güzergahı mı? Bunlar planlama yaparken karar vermemiz gereken durumlardır. Planlama yapılırken çocukların gelişim özelliklerinin, ilgi ve gereksinimleri ile çevresel koşulların bilinmesi ve bu doğrultuda kazanım ve göstergelerin belirlenmesi gerekir. Nitelikli öğretim, öğretmenin planlarını özenli bir şekilde hazırlamasını gerektirir.

Görüşmelerde öğretmenler, etkinlikleri hazırlarken materyallere önem verdiklerini, etkinliklerde çocukların gerçek hayatta yaşadıkları gerçek ortamı sağlamaya çalıştıklarını, materyallerin kolay ulaşılabilir olmasına dikkat ettiklerini, çocukların beş duyusuna hitap eden materyallere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bir öğretmenin çocukların beş duyusuna hitap eden materyallere yer verdiği ifadesinin, sınıf içi uygulamasında etkinlikte kullanılacak araç-gerecin (tartının) olmamasının belirlenmesi ile örtüşmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri ve sınıf içi uygulamaları ile ilgili bulguları örtüşmemektedir. Buna göre, katılımcı öğretmenlerin sınıfındaki çocuk sayısının fazla olması, sayıyı artırmak için bazı okullarda kalitenin düşürülmüş olması, az da olsa materyal ya da araç-gereç eksikliği, yardımcı elemanın bulunmaması, okul yönetiminin ilgisizliği, sınıfların aynı yaş grubu çocuklardan oluşturulmaması okul öncesi programının uygulanabilirliği yönünde engel olarak sayılabilir. Çaltık (2004) da okul öncesi öğretmenlerinin, programın uygulanması sırasında; fiziksel koşulların yetersizliği, çocuk sayısının fazla olması ve araç-gereç yetersizliği nedeniyle uygun eğitimi uygulamakta zorlandıklarını belirtmiştir. Karamustafaoğlu ve Kandız (2006)'ın okul öncesi eğitimde öğretmenlerin fen etkinliklerinde karşılaştıkları güçlükler üzerinde yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğunun fen etkinliklerini uygularken güçlük yaşadıkları, fen materyallerinin yeterli düzeyde olmadığı veya hiç bulunmadığı

sonucuna ulaşmışlardır. Ayvaci, Devocioğlu ve Yiğit (2002)'in okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik yapmış oldukları araştırma sonucunda da, öğretmenlerin orijinal materyal geliştiremedikleri ve etkinlikleri uygularken uygun yöntemleri kullanmadıklarına ulaşılmıştır. Bu çalışmada da bazı öğretmenlerin plana uygun olarak materyal geliştirmedeği ya da sınıf içinde bulundurmadığı ve uygulamada yer vermediği görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin, okul öncesi dönem çocukları için materyalin ne kadar önemli olduğunu önemsememesinden, motivasyon yetersizliğinden, materyal temini için gerekli kaynakların yetersizliğinden, sınıf mevcudunun fazla olmasından, fiziksel mekân ve araçlarının yetersizliğinden ve en önemlisi de denetim sisteminin yeterli işlememesinden kaynaklanabilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin etkinlikleri istenilen nitelikte planlama ve yürütme becerisinde daha yeterli olmaları gerektiği söylenebilir. Ayrıca sınıftaki çocuk sayısının fazla olması, öğretmenin her çocukla daha az ilgilenbilmesine ve çocukların ihtiyaçlarına yeterli zamanda dönüş yapamayacaklarına neden olabilir. Sınıfta bulunan fiziksel ve donanımsal yetersizlikler yine öğretmenin enerjisini bu eksiklikleri tedarik amaçlı kullanmasına sebep olacak ve sınıftaki çocuklar bu durumdan olumsuz olarak etkilenebileceklerdir. Eğitsel ortamlar çocuklar kadar öğretmenleri de etkilemektedir. Çalışma koşulları bireylerin mesleki motivasyonunu etkileyen faktörler arasında gösterilebilir. Fiziksel koşulların yetersizliği okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik ve uygulama çeşitliliğini azaltırken, öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma olasılığını artırır. Yapararak-yaşayarak öğrenmeye dayalı ve çocuk merkezli etkinliklerin azlığı ise geleneksel yaklaşımların benimsendiği eğitim hizmetlerinin verilmesine neden olmaktadır (Dotterer & diğ., 2013). Fiziksel koşulların istendik yönde olması ve zengin materyal öğretmene seçenek sunar. Öğretmenin farklı materyalleri hesaba katarak planladığı çocuk merkezli, yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı birçok etkinlik ve uygulama ise çocuklar ve öğretmen için motivasyon ve cesaret kaynağı olabilir (Botsoglou & diğ., 2017).

Öğretmenlerin etkinliklere başlamadan önce çocukların dikkatlerini çekerek ve soru-cevap şeklinde ipucu vererek gerekli açıklamaların yapıp öğrenme sürecine başladıklarını ifade ettikleri ve bunun da uygulama sürecinde görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim akışı sürecinde çocukların dikkatini çeken etkinliklerin yapılması, çocukların birbirini tanımasını sağlayan çalışmaların yapılması, çocukların okula aidiyet duygularını artırmaktadır (İnal, 2013). İyi yapılandırılmış eğitim programları çocukların etkinlik süreçlerine daha iyi adapte olmalarını sağlayacaktır. Etkinlik sürecinde, çocuğa görelilik ilkesinin benimsendiği, eğitim öğretim uygulamaları sürecin daha işlevsel olmasını sağlamaktadır.

Katılımcılardan 12 öğretmen ile yapılan görüşmelerde günü değerlendirme zamanına önem verdiklerini ifade ettikleri; fakat 11 öğretmenin yapılan gözlemlerde günü değerlendirme zamanını yapmadığı sonucuna varılmıştır. Kandir, Özbey ve İnan (2009)'ın yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir kısmının değerlendirme yapmada çeşitli nedenlerle güçlük yaşadıkları saptanmıştır. Durmuşçelebi ve Akkaya (2011) araştırmalarında 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan programın öğelerinden "değerlendirme" boyutunun uygulanmasının, okul öncesi öğretmenleri tarafından olumsuz değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Tükel (2017), 2013 Okul Öncesi Programı'nda yer verilen günlük eğitim akışı boyutuna dair öğretmen görüşlerinde, güne başlama zamanı ile ilgili çocukların birbirlerine uyum sağlamaları açısından olumlu görüş bildirdikleri ve çocukların gün sonunda yaptıklarını değerlendirmeleri açısından günü değerlendirme zamanının

gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Programın değerlendirilmesi, etkinliklerin ve günlük eğitim sürecinin değerlendirilmesi, günlük eğitim akışının günü değerlendirme zamanında yapılan, öğrenilen bilgilerin pekiştirildiği, sürecin gözden geçirildiği önemli bir aşamadır (Sapsağlam, 2013). Işık (2015), günlük eğitim akışında yer alan günü değerlendirme zamanını, öğretmenlerin tamamına yakınının planlayabildiği (% 92,1) ancak bir kısmının (% 76, 7) uygulayabildiğini tespit etmiştir. Günlük eğitim akışının değerlendirilmesi çocukların gün içinde öğrendikleri bilgileri pekiştirdikleri, yapılan çalışmalara ilişkin duygu ya da düşüncelerini ifade edebildikleri ve eğitim etkinliklerinin gözden geçirildiği önemli bir aşamadır. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda değerlendirmenin önemli bir yeri bulunmaktadır. "Değerlendirme süreci çok yönlüdür" ifadesi MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın temel özelliklerinden biridir. Bu nedenle okul öncesi eğitimde sonuç yerine sürecin değerlendirilmesi ve bu değerlendirmenin de çok yönlü olması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Okul öncesi eğitimde değerlendirmeye gereken önem verilmeli ve değerlendirme titizlikle yapılmalıdır. Çocukların gelişimlerini ve öğrenmelerini bütüncül ve iyi bir şekilde değerlendiren bir öğretmen eğitim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek daha etkili ve nitelikli planlamalar yapabilir (Deniz Kan, 2007). Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusu ile ilgili teorik ve Pratik bilgilerinde eksiklikler varsa bunları gidermeye ve kendilerini değerlendirme konusunda geliştirmeye yönelik bir çaba içerisinde olmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının çocukların gelişimine uygunluğuna ilişkin sonuçlar:

Öğretmenlerin etkinlik planı hazırlarken çocukların düzeylerine önem verdiklerini aynı zamanda çocukların mutlu olmasına, eğlenerek öğrenmelerine, kullanılacak materyallere ve değişik tekniklerden faydalandıklarını ifade ettikleri; ancak yapılan gözlemlerde kısmen dikkat edildiği sonucuna varılmıştır. Çocukların öğrenme ortamından etkili bir şekilde yararlanmaları, kendi öğrenme gereksinimleriyle uyumlu fırsatlar yakalamalarıyla gerçekleşebilir. Çocuğun gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıklarını bilmek eğitime öğrenme deneyimlerini bu yönde planlama, materyalleri gereksinimlere göre seçme ve elde ettiği sonuçlara göre programı tekrar yapılandırma şansı verir (McAfee & Leong, 2012). İş (2017) öğretmenlerin programla ilgili kazanım ve göstergelerin yeterli olduğuna dair olumlu görüş bildirdiklerini belirtmiştir. Kazanım ve göstergelerin gayet açık, detaylı ve yaşa uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Köksal vd. (2016), "Programdaki kazanım ve göstergeleri belirlerken tüm gelişim alanlarını kapsamasına dikkat ediyor musunuz?" sorusu ile okul öncesi öğretmenlerinin, yarıdan fazlasının dikkat ettiğini; kazanım ve göstergelere gün içerisinde dengeli bir şekilde yer veren öğretmenlerin bütünleştirilmiş etkinlikler kullandıkları için kazanımları dengeli alabildiğini saptamışlardır. Dilek (2012) "2006 Okul Öncesi Programının Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerle yaptığı görüşme bulgularına göre, programdaki amaç ve kazanımların etkinliklerle uygulanabildiği, amaçların farklı etkinliklerin uygulanmasına olanak sağladığı ve farklı fiziksel şartlara sahip ortamlarda uygulandığı ve uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özsirkıntı vd. (2014) öğretmenlerin, programdaki kazanım ve göstergeleri, etkinlikleri hazırlama aşaması ve çocukların gelişim görevlerini yerine getirmesi açısından yeterli bulduklarını; kazanımların basitleştirilmesinin ve açıklamalarıyla beraber yazılmasının daha anlaşılır hale geldiği görüşüne sahip olduklarını tespit etmiştir. Uzun (2007) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğunun etkinlikleri hazırlarken hedefler

doğrultusunda etkinlikleri hazırlayarak çocukların ilgi, ihtiyaç ve seviyelerinin göz önünde bulundurulduğu sonucuna varmıştır. Başara Baydilek ve Türkoğlu (2016), alan uzmanlarının okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelerin akıl yürütmeyi destekleyecek özellikte olmalarını düşünmelerine rağmen, uygulamada yaşanan sorunlar nedeniyle bu kazanım ve göstergelerin kâğıt üzerinde kaldığını vurgulamaktadırlar.

Öğretmenlerin, aile katılımını sağlamanın çocuk açısından önemli olduğunu ve yararlarını belirtmelerine rağmen etkinlik planında yer verilmediğine ve uygulamalarda da aile katılımının yapılmadığına ulaşılmıştır. Dilek (2012), öğretmenlerin 9'unun (%45) bütün aile katılımı etkinliklerini uyguladıklarını belirtirken, 11 öğretmenin (% 55) bütün aile katılımı etkinliklerini uygulamadıklarını belirttiklerine ulaşılmıştır. Tükel (2017), "Aile Katılım Formu", "Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu", "Aileyi Tanıma Dosyasında Bulunan Formlar" ve "Okul Tanıtım Dosyasında bulunan formları" doldurtmanın öğretmenler tarafından gerekli bir uygulama olarak görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Çelenk (2003), 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 yükselmesinde önemli bir faktör olduğu belirtmiştir. Çaltık (2004) tarafından yapılan araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı etkinliklerinin planlanması ve uygulanması sırasında güçlük çektikleri belirlenmiştir. Aileler, çocukların günlük aktivitelerine katıldıkları zaman her iki taraf için faydalı olur. Çocukları ile iyi ilişkiler kuran aileler, çocukların sosyal duygusal gelişimine katkıda bulunurlar (Reeves, 2007). Çocuğun aile üyeleriyle yaşadığı ilişki, onun toplum içerisindeki tutum ve davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Ailenin okula katılımı çocuğun başarıya olan inancını pekiştirmektedir. Okul aile iş birliği, çocuk, aile ve öğretmenin okula motive olmasını sağlamakta, aileler okulun çocuktan beklentisini bildikleri için çocuklarına daha iyi rehber olabilmektedirler. Başarılı bir eğitimin gerçekleşebilmesi için öğretmenin çocuğu tanıması, onun ihtiyaçlarını ve yaşadığı ailenin özelliklerini bilmesi gerekir. Bu nedenle öğretmen, ebeveynler ile çalışarak kendi yetenekleri, ilgileri ve kariyerlerini kullanabilecekleri sınıf etkinlikleri geliştirmelidir. Öğretmen ve ailelerin iş birliği hem çocuğun okula uyum süreci ve ilkokula hazırlık sürecini sağlıklı atlatmasını sağlayacak hem de öğretmenin etkili sınıf yönetimi stratejilerini uygulamasına olanak sağlayacaktır. Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) aracılığıyla eğitim sistemimizin okul öncesi eğitimde aile ve eğitimi ile sağlanacak aile katılımına ne kadar çok önem verdiği ortaya konulmuştur. Özsırkıntı, Akay ve Yılmaz Polat (2014) tarafından yapılan araştırmada Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Programının öğretmenin aileyi daha iyi tanımasında, ailelerin sürece daha çok dahil edilmesinde ve okul-aile iş birliğinin arttırılmasında önemli rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Aile katılımı sayesinde çocuğun okuldaki etkinliklere katılım düzeyi artar, ev ve okul arasındaki eğitim farklılıkları azalır. Çocuklar, aile denetiminin daha çok farkına varırlar ve ailelerine daha çok saygı duyarlar. Çocukların sosyal-duygusal bilişsel, dil, motor ve özbakım becerilerinin bir bütün halinde geliştirilerek onların ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilebilmeleri için nitelikli bir okul öncesi eğitimi ve aile desteği gereklidir. Çünkü araştırmalar, ailesi eğitime katılan çocukların başarılarının arttığını göstermektedir. Çocukların kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmeleri artabilir ve okula daha düzenli devam ederler (Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi, 2013).

Bu sonuçlar doğrultusunda; öğretmenlerin okul öncesi eğitim planlarını hazırlama konusundaki eksikliklerini gidermeleri amacı ile MEB'in desteği ve okul öncesi öğretmenlerinin katkılarıyla oluşturulacak bir web sitesinde alandaki farklı uygulamalar ve etkinlik örneklerine yer verilebilir. Araştırma sonucunda bazı öğretmenlerin hazır plan kullandığına ulaşılmıştır. Hazır plan kullanımının okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığını azaltacağı ve bu tür planların çocukların bireysel farklılıklarına uygun olmadığı farklı çalışmalarla da araştırılıp, öğretmen ve öğretmen adaylarına eğitimler aracılığıyla anlatılabilir.

Öğretmenlerin sınıf içindeki etkinliklerinin gözlenmemesi nedeniyle, mesleki yeterliği ve kendini yetiştirmesi gibi özellikler hakkında değerlendirme yapılamamaktadır. Bu nedenle, denetimler doğal ortamda, gözleme dayalı yapılmalıdır. Sınıf içi denetimler, okul yöneticilerine bırakılmış durumdadır. Sınıflarda öğretmenin gözlenememesi, uzun vadede sistem körlüğüne yol açabilir. Bu nedenlerle, öğretmenlerin sınıf içi performanslarının gözlenmesi ve denetlenmesi konusunun bilimsel toplantılarda tartışılması ve bir çözümün bulunması önerilebilir.

Araştırma, gönüllü katılan öğretmenlerin yarım günlük sınıf içi uygulamalarını kapsamaktadır. Öğretmenler daha uzun sürede derinlemesine incelenerek planlama ve uygulamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Araştırma, Adıyaman ili sınırları içinde görev yapan okul öncesi öğretmenleriyle uygulanmıştır. Araştırma sonuçları tüm okul öncesi öğretmenlerine genellenemez. Bu nedenle, benzer çalışmalar farklı illerde ve Türkiye genelinde yapılabilir.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programıyla ilgili yaşadığı sorunları ve hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirlemeye yönelik araştırmalar da yapılabilir.

ETİK METNİ

"Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir."

KAYNAKÇA

- Akkaya, D. (2009). *2006 Okul öncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Aktaş Arnas, Y., Erden, Ş., Aslan, D. & Cömertbay, B. (2003). *Okul öncesi öğretmenlerinin günlük programda yer verdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerde kullanılan yöntemler*. Ya-pa.
- Aral, N. (2014). *Yaratıcı Deneyimler*. (N. Aral & G. Duman Çev.). Ya-Pa.
- Arslan, Z. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Aydın, A. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına yönelik değerlendirmeler*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.

- Ayvacı, H., Devocioğlu, Y. & Yiğit, N. (2002, Eylül). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi* [Bildiri sunumu]. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara.
- Balci, A., Gündoğdu, K. & Çelik, N. (2012). Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Bir İhtiyaç Analizi Çalışması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 10-24.
- Başara Baydilek, N. & Türkoğlu, A. (2016). Okul Öncesi Eğitim Programı ve Örtük Program Bağlamında Akıl Yürütme Becerilerinin Yeri. *Elementary Education Online*, 15(2), 367-377.
- Beaty, A. (2005). *Mathematical and Scientific Development in Early Childhood: A Workshop Summary*. National Academies.
- Bekman, S., & Gürlesel, C. F. (2005). Doğru başlangıç: Türkiye’de okul öncesi eğitim. İstanbul: TÜSiAD-T/2005-05/396). <http://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/333-dogru-baslangic-turkiyede-okul-oncesi-egitim-adresinden-20-Şubat-2018-tarihinde-alinmiştir>.
- Bertrand J. (2012). Preschool programs: Effective curriculum. comments on kagan and kauerz and on schweinhart. in: tremblay re, barr rg, peters rdev, eds. encyclopedia on early childhood development [çevrimiçi]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 1-7.
- Botsoglou, k., Beazidou, E., Kougioumtzidou, E., & Vlachou, M. (2017). Listening to children: using the ECERS-R and Mosaic approach to improve learning environments: a case study. *Early Child Development and Care*, 1-15.
- Bredenkamp, S. (2015). *Effective practices in early childhood education* (2nd ed.). New York: Pearson.
- Budunç, A. B. & Haktanır, G. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla çalışma ortamlarının değerlendirilmesi* [Bildiri sunumu]. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Can Gül, Ş. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Can Yaşar, M. (1998). *Ankara il merkezindeki anasınıfı öğretmenlerinin yeni eğitim programı konusundaki bilgi düzeylerinin saptanması*. [Uzmanlık Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Coşkun, P. ve Kazu, H. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin aktif öğrenme tekniklerini bilme ve uygulama düzeyleri (Elâzığ ili örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 66 (2), 447-456.
- Cömert, S. (2003). *2002 yılı okul öncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşleri ve uygulamaları (Sakarya İli Örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Çalışandemir, F. (2002). *Burdur ili okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin uygulama yeterlik düzeyleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Çaltık, İ. (2004). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve programın kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Delen Tanrıverdi, H. (2008). *Anasınıfı öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarıyla anasınıfı eğitim programına öngörülen hedeflere ulaşılma derecesi arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Demir, Ö. (2001). *Anasınıfı programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Demirdalıcı, A. (2003). *Çorum il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin oyun etkinliklerini planlama, uygulama ve oyuncak seçimi, kullanımı becerilerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Deniz Kan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178.
- Dikmen Ada, B. (2019). Okul öncesi eğitim programları. A. Yıldırım (Eds.), *Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Gelişim Süreci (ss. 20-47)*. Pegem Akademi.
- Dilek, H. (2013). *2006 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Docket, S. & Perry, B. (2016). Okula geçiş algılar, beklentiler, deneyimler. (Çev. Ed. N.S. Erkan). Nobel Akademik.
- Dodge, D. T., Colker, L. J. & Heremon, C. (2010). *The Creative Curriculum for Preschool (5th edition)*. Teaching Strategies.
- Dotterer, A. M., Burchinal, M., Bryant, D., Early, D., & Pianta, R. C. (2013). Universal and targeted pre-kindergarten programmes: a comparison of classroom characteristics and child outcomes. *Early Child Development and Care*, 183(7), 931-950.
- Durmuşoğlu, M. C. (2004). *MEB okul öncesi eğitim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Durmuşçelebi, M. & Akkaya, D. (2011). 2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanmasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 255-272.
- Düzgün, Ü. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı ve 2012 değişikliklerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri (Kayseri İli Örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Edie, D., ve Schmid, D. (2007). Brain development and early learning. A Policy brief publication of Wisconsin Council on Children and Families., https://larrycuban.files.wordpress.com/2013/04/brain_dev_and_early_learning.pdf. adresinden 12 Şbat 2018 tarihinde alınmıştır.
- Fabian, H. (2000). Small steps to starting school. *International Journal of Early Years Education*, 8(2), 141-153.
- Genç, Ş. Ş. (1997). *Anasınıfı öğretmenlerinin eğitim programından yararlanma derecesi ve nedenlerinin araştırılması*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. & Karacaoğlu, Ö. C. (2005). *İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi, eğitimde yansımalar* [Bildiriler kitabı]. VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, 17-40.

- Güler, D. S. (2001). *4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gültekin, M. (2000). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlar. Ş. Yaşar, (Eds.), *Okul Öncesi Eğitiminde İlke ve Yöntemler (ss. 71-86)*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumu*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Inal, G. (2013). Okula başlama ve uyum süreci. F. Alisinanoğlu (Eds.), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları (ss.77-78)*. Pegem Akademi.
- İnce, Z. (2014). *Yenilenen okul öncesi eğitim programının öğretmenler tarafından uygulanma düzeyi* [Bildiri sunumu]. 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- İş, A. (2017). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik algıları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Kandır, A. (1991). *Okul öncesi eğitim kurumlarında 4-6 yaş grubu eğitim programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kandır, A., Özbey, S. & İnal, G. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Programını Planlama ve Uygulamada Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 373-387.
- Karamustafaoğlu, S. & Kandaz, U. (2006). Okul Öncesi Eğitimde Fen Etkinliklerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Karşılaşılan Güçlükler. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81.
- Kay, M. A. (2015). *2013 Okul öncesi eğitim programındaki kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Batman ili örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Kitta, S., & 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. & Duman, A. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 46(IV), 379-394.
- Lawhon, T. & Cobb, J. B. (2002). Routines That Build Emergent Literacy Skills In Infants, Toddlers, And Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 113-118.
- McAfee, O. & Leong, d. J. (2012). Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi. (Çev:H. Akkoç, Çev.Edt: B. Ekinci Palut). Nobel Akademik Yayıncılık.
- McIntry, L., Blacher, J., ve Baker, B. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361.
- Metin, N. (2001). Okul Öncesi Dönemde Matematiksel Kavramların Gelişimi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1, 4-5.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB.
- Oğuz, T. (2013). *2006 yılı okul öncesi programıyla ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Oğuzkan, Ş. & Oral, G. (1993). *Okul öncesi eğitimi*. MEB.

- Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Özdemir, S., Bacanlı, H. & Sözer M. (2007). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Türk Eğitim Derneği.
- Özsirkinti, D., Akay, C. & 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.
- Parlak yıldız, B. (1998). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin anasınıfı programını uygulamadaki yeterlik dereceleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Parlak yıldız, B. & Yıldızbaşı, F. (2007, Eylül). *Okul öncesi öğretmenlerinin 2006 programını değerlendirme sürecindeki performanslarının incelenmesi* [Bildiri sunumu]. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family and school characteristics and child outcomes. *The elementary school journal*, 102(3), 225-238.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme Boyutuyla Okul Öncesi Eğitim Programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-73.
- Seggie, F. N. & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Anı.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yetenekleri Kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Şıvgın, N. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Denizli İli Örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Turla, A. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sanat etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerinin incelenmesi*. [Uzmanlık tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Tükel, A. (2017). *2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Uzun, H. (2007). *Malatya ilinde okul öncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (anasınıfı üzerine bir çalışma)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Ünver, G. & Erdamar, G. (2015). Türkiye’de erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin eğitim programı geliştirme sürecine katkıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(1), 215-234.
- Valeski, T. N., & Stipek, d. J. (2001). Young children’s feelings about school. *Childhood Development*, 72(4), 1198-1213.
- Yazar, A., Çelik, M. & Kök, M. (2008). Aile katılımının okul öncesi eğitimde ve 2006 okul öncesi eğitim programındaki yeri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 233-24.