

# **Okul Öncesi Öğretmenlerinin KKTC Okul Öncesi Eğitim Programı'na İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi**

**Yonca Karaca**

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi  
Temmuz 2019  
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

---

Prof. Dr. Ali Hakan Ulusoy  
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdür Vekili

Bu tezin Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

---

Doç. Dr. Eda Yazgın  
Temel Eğitim Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

---

Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek  
Tez Danışmanı

---

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek

2. Doç. Dr. Canan Zeki

3. Doç. Dr. Eda Yazgın

## ÖZ

Eğitim insanlığın var oluşundan itibaren informal olarak başlamış, zaman içerisinde formal eğitim ortamları oluşturulmuştur. Formal eğitim ortamları; geçmişten günümüze kadar, toplumların insan yetiştirmeye yönelik farklılaşan bakış açıları ile içinde yaşanan toplumun ve çağın gereksinimleri doğrultusunda değişiklikler göstermiştir. Formal eğitim yoluyla bireylere kazandırılması istenen bilgi, beceri ve yeterlikler ülkelerin/toplumların belirledikleri eğitim programları çerçevesinde bireylere sunulmaktadır. Eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmen; geçmişte bilgiyi aktaran ve öğreten konumundayken günümüzde öğrenciye doğru bilgiye nasıl ulaşacağı hakkında yol gösteren ve öğrendiği bilgileri dönüştürme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesinde rehber rolünü üstlenmektedir. Eğitimin genel ve özel amaçları doğrultusunda yapılandırılan eğitim programlarının, amaçlara ulaşılmasında ne ölçüde etkili olduğunu belirlemek için, eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerini incelemek, programların güçlü ve zayıf yönlerini saptamak açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu bağlamda bu araştırma Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında okul öncesi sınıflarında görev yapan öğretmenlerin KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın ne denli anlaşılır olduğu, çocuğun gelişim ve öğrenme alanlarını dikkate alarak, program öğelerini planlanma ve uygulanma durumları ile değerlendirme boyutlarını yapabilme durumları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma verileri KKTC genelinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında anket aracılığıyla MEB'e bağlı okul öncesi ve anasınıflarında görev yapan sınıf ve

branş öğretmenlerinden araştırmaya katılmayı kabul eden 160 öğretmenle gerçekleştirilmiştir.

Genel olarak araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin MEB 2016 OÖEP öğelerini planlanma ve uygulama durumlarına yüksek oranda olumlu yanıt verdikleri tesbit edilmiştir. Programın öğelerini planlayamadığını ve uygulayamadığını belirten öğretmenler, bu durumun MEB 2016 OÖEP'den kaynaklı olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin MEB 2016 OÖEP öğelerini değerlendirebilmeyi yapabilme durumları ise planlama ve uygulamaya oranla daha düşük çıktığı, fakat büyük bir çoğunluğun yapabildiği yönündedir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler en fazla güçlüğü; öğrenciyi tanıma, izleme ve değerlendirme boyutunda yer verilen forumları kullanma konusunda yaşadıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgu; eğitim programının planlama, uygulama ve değerlendirme boyutu ile ilgili diğer bulgularla çelişir niteliktedir ve üzerinde dikkatle durulması gerekmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgular, programın etkililiğine ilişkin öğeler doğrultusunda tartışılarak öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Eğitim Programı, Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Öğretmenleri, TEPGP, Öğretmen Görüşleri

## **ABSTRACT**

Education has started informally since the existence of humanity and formal education environments have been evolved over time. The perspectives that differed from the past to the present since the existence of the formal education environment have changed according to the needs of the society or the epoch. From the beginning of formal education, the knowledge, skills and qualifications that are required to be provided to individuals are presented to individuals within the framework of the education programmes determined by countries/societies. The teacher who is the implementer of the training programmes; Who were the information giver and teacher in the past, is now a guide for educating individuals by teaching them how to reach to the right information and raise individuals who have the ability to transform what they have learned. In order to determine whether the educational programmes that determine the aims of the education have achieved their goals, it is of great importance to determine the strengths and weaknesses of the program by obtaining the opinions of the teachers who are the implementers of the education programs.

This research is aimed to determine the understandings of teachers about TRNC Ministry of National Education Preschool Education Programme 2016 (MNE PEP 2016) through a perspective of developmental and learning areas of the child. Thus, teachers' opinions about planning and practice phases of the MNE PEP 2016 collected from teachers, who are working in preschool classes in public schools of the MNE and Culture. The research was conducted with the quantitative research method in the screening model. The data of the study was collected using a questionnaire in 2017-2018 academic year with 160 teachers from the pre-school and

kindergarten classrooms and branch teachers connected to the MNE, who accepted to participate in the study.

In general, the results of the research showed that teachers responded highly to the planning and implementation of the MNE PEP 2016. Teachers stated that they could not plan and implement the elements of the programme and that this was not caused by MNE PEP 2016 . Teachers' ability to evaluate MNE PEP 2016 items is lower than planning and implementation, but in the whole picture the majority of teachers stated that they can evaluate the programme. In addition, the results of the research indicated that teachers had the most struggle, in using the forums which included students' recognition, monitoring and evaluation. This situation contradicts the results in the planning, implementation and evaluation dimension of the training program. The findings of the study were discussed in line with the factors related to the effectiveness of the program and suggestions were made.

**Keywords:** Preschool Education Program, Pre-school Education, Preschool Teachers, EEPDP, Teacher Opinion

## TEŞEKKÜR

Yaşamımıza yön veren seçimlerimizdir. Sevdiğim ve değer verdiğim mesleğimde 23 yıldan sonra yeni bilgilere ulaşmak, alanıma katkı koymak, kendimi geliştirmek adına çıktığım bu yolda, sadece bilgi beceri ve bilimsel bakış açıları kazanmakla kalmayıp, büyük dostluklar ve sevgi ile kucaklaşan bir aile edindim. Bana destek olan, cesaretlendiren, inanan ve güvenen hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkür etmek isterim.

Bu süreçte bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, yaşamımın her alanında rehber olan, benim dirençli duruşlarıma, itirazlarıma sabır gösteren, motive eden ve çalışmama farklı bakış açıları ile bakmamı sağlayan değerli danışmanım, Prof. Dr. Işık Gürşimşek'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecimde aldığım derslerde kendimi tanımama, kendi potansiyelimi ortaya koymamda yol gösteren, bilime verdiği önemle bana örnek olan ve her daim bana olan güvenini hissettiren değerli hocam Doç. Dr. Eda Yazgın'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmama tez jürisi olarak katılan, değerli görüşleri ile çalışmama katkı koyan, olumlu dönütleri ile beni onurlandıran değerli Doç. Dr. Canan Zeki hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürime katılmak için uzaklardan gelmeyi kabul ederek beni onurlandıran, her ne kadar da fiziki olarak orada olamasada kalben yanımda olduğunu yürekten hissettiren, tez konumu seçerken bana yön veren, bilgisi ile ışık tutan, sevgisi ile kucaklayan ve deneyimleriyle beni cesaretlendiren Prof.Dr Elif Yeşim Üstün'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans bilimsel araştırma teknikleri derslerinde, sorularıma sabırla cevap veren sevgi dolu hocam Dr.Begüm Çubukcuoğlu'na çok teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca yanımda olarak bana destek olan, sevgiyle güç veren, beni cesaretlendiren ve bana her koşulda inanan kızlarım, Dilber Necatoğlu ve Canev Necatoğlu'na çok teşekkür ederim.

Farklı sorumluluklar arasında yüksek lisans tezimi yürütürken, bana her anlamda destek olan Uzm.Sevil Bıyık ve Uzm. Çağrı Peköz'e, mesleğimi aksatmadan yürütmemi sağlayan, her nefes alma ihtiyacı duyduğumda bana nefes olan Cihangir Düzova İlkokulu'nda görev yapan yöneticilere, öğretmen arkadaşlarıma, çalışanlarına ve öğrencilerime, ayrıca evdeki tüm gereksinimlerime "Sen çalış kızım" deyip katkı koyan annem Hülya Birinci'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tüm bu çalışmalarımnda başarılı olmama vesile olan, gizli kahramanlarıma da gösterdikleri sabır ve anlayışlarından dolayı ayrıca teşekkür eder, beni ben yapan değerlere saygı duydukları için sevgiyle kucaklarım.

Yaptığımız her tercih sevgi ve umutla yeşerir, sabırla olgunlaşır.



# İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT .....	v
TEŞEKKÜR .....	vii
TABLO LİSTESİ.....	xii
ŞEKİL LİSTESİ .....	xv
KISALTMALAR.....	xvi
1 GİRİŞ .....	1
1.1 Problem Durumu .....	3
1.2 Araştırmanın Amacı .....	8
1.3 Araştırmanın Önemi .....	9
1.4 Sınırlılıklar .....	10
1.5 Sayıtlılar.....	11
2 KURAMSAL ÇERÇEVE .....	12
2.1 Okul Öncesi Eğitim .....	12
2.1.1 Okul Öncesi Eğitim Tanımı.....	12
2.1.2 Okul Öncesi Eğitimin Amacı .....	14
2.1.3 Okul Öncesi Eğitimin Önemi .....	17
2.2 Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişim Süreci.....	19
2.3 Türkiye’de ve KKTC’de Okul Öncesi Eğitim ve Eğitim Programları.....	25
2.3.1 Geçmişten Günümüze Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve Eğitim Programları.....	25
2.3.2 Geçmişten Günümüze KKTC’de Okul Öncesi Eğitim ve Eğitim Programları.....	30

2.4 KKTC Temel Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Yapı ve Özellikleri	34
2.4.1 KKTC Temel Eğitim Programı'nın Yapı ve Özellikleri	34
2.4.2 KKTC 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Yapı ve Özellikleri	35
2.5 Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi	40
2.6 İlgili Araştırmalar	46
2.6.1 Farklı Ülkelerde Yürütülen Çalışmalar	46
2.6.2 Türkiye ve KKTC'de Yürütülen Çalışmalar	49
3 YÖNTEM	59
3.1 Araştırma Modeli	59
3.2 Evren ve Örneklem	60
3.2.1 Evren	60
3.2.2 Örneklem	60
3.2.3 Katılımcıların Demografik Bilgileri	61
3.3 Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci	64
3.3.1 Veri Toplama Araçları	64
3.3.2 Çalışma Süresince Dikkate Alınan Etik İlkeler	67
3.3.3 Verilerin Toplama Süreci	68
3.3.4 Verilerin Analizi	69
4 BULGULAR	70
4.1 Çalışmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	70
4.2 Çalışmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	73
4.3 Çalışmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	75
4.4 Çalışmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	86
4.5 Çalışmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	98

4.6 Çalışmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	101
5 SONUÇ VE TARTIŞMA.....	110
6 ÖNERİLER .....	127
KAYNAKLAR.....	130
EKLER.....	152
Ek 1: Katılımcı Bilgi Formu .....	153
Ek 2: Anket İzin Belgesi.....	160
Ek 3: Etik Kurul İzin Belgesi.....	161
Ek 4: MEB Anket Uygulama İzin Belgesi .....	162
Ek 5: Turnitin Raporu .....	163

## TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları.....	62
Tablo 2: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı İncelenme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımları.....	71
Tablo 3: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Uygulanması ile İlgili Bilgi Edinme Kaynaklarının Dağılımları .....	71
Tablo 4: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı ile İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumlarına İlişkin Dağılımları .....	72
Tablo 5: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Program Kitabı'nın İçeriğini Anlaşılır Bulma Durumlarına İlişkin Dağılımları.....	73
Tablo 6: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Program Kitabı'nın, Program Uygulamasında Öğretmenlere Rehberlik Etme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımları .....	74
Tablo 7: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı'nın Programın Uygulanmasında Öğretmenlere Rehberlik Etme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımları .....	74
Tablo 8: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Program'ında Yer Alan "Aylık Eğitim Planı"nın Öğelerini Planlama Durumlarına Göre Dağılımları...	76
Tablo 9: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Program'ında Yer Alan "Aylık Eğitim Planı"nın Öğelerini Planlayamama Nedenlerinin Dağılımları...	77
Tablo 10: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Program'ında Yer Alan "Günlük Eğitim Planı"nın Öğelerini Planlama Durumlarına Göre Dağılımları	80
Tablo 11: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Program'ında Yer Alan "Günlük Eğitim Planı"nın Öğelerini Planlayamama Nedenlerinin Dağılımları	81

Tablo 12: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan "Etkinlik Planı"nın Öğelerini Planlama Durumlarına Göre Dağılımları.....	83
Tablo 13: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan "Etkinlik Planı"nın Planlayamama Nedenlerinin Dağılımları.....	84
Tablo 14: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan "Aylık Eğitim Planı"nın Öğelerini Uygulama Durumlarına Göre Dağılımları.	87
Tablo 15: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan "Aylık Eğitim Planı"nın Öğelerini Uygulayamama Nedenlerinin Dağılımları.	88
Tablo 16: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan "Günlük Eğitim Planı"nın Öğelerini Uygulama Durumlarına Göre Dağılımları .	92
Tablo 17: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan "Günlük Eğitim Planı" Öğelerini Uygulayamama Nedenlerinin Dağılımları ...	93
Tablo 18: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan "Etkinlik Planı"nın Öğelerini Uygulama Durumlarına Göre Dağılımları.....	95
Tablo 19: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan "Etkinlik Planı"nın Öğelerini Uygulayamama Nedenlerinin Dağılımları.....	96
Tablo 20: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Değerlendirme Boyutlarını Yapabilme Durumlarına Göre Dağılımları .....	98
Tablo 21: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Değerlendirme Boyutlarını Yapamama Nedenlerinin Dağılımları .....	99
Tablo 22: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Tanıma İzleme Değerlendirme Boyutunda Yer Verilen Forumları Kullanma Durumlarının Dağılımları.....	102

Tablo 23: Katılımcıların “Anekdot Gözlem” Kayıtlarını Tutamama Nedenlerinin Dağılımları.....	103
Tablo 24: Katılımcıların Çocuklar İçin “Portfolyo” Oluşturamama Nedenlerinin Dağılımları.....	104
Tablo 25: Katılımcıların “Tema Anlam Çözümle Tablosu”nu Düzenli Olarak Dolduramama Nedenlerinin Dağılımları.....	105
Tablo 26: Katılımcıların “Aylık Tema İşleme Raporu”nu Düzenli Olarak Dolduramama Nedenlerinin Dağılımları.....	106
Tablo 27: Katılımcıların “Öğrenme Alanlarına ve Çıktılarına İlişkin Değerlendirme Formu”nu Düzenli Olarak Dolduramama Nedenlerinin Dağılımları .....	107
Tablo 28: Katılımcıların “Aile Bilgilendirme Formu”nu Düzenli Olarak Dolduramama Nedenlerinin Dağılımları.....	108

# ŒEKİL LİSTESİ

Œekil 1: Okul Öncesi Eğitim Programında Belirlenen 6 Farklı Öğrenme Alanı.....37

## KISALTMALAR

EEPDP	Elementary Education Program Development Project
KKTC	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MNE PEP 2016	TRNC Ministry of National Education Preschool Education Programme 2016
OÖEP	Okul Öncesi Eğitim Programı
TC	Türkiye Cumhuriyeti
TEP	Temel Eğitim Programı
TEPGP	Temel Eğitim Programı Geliştirme Projesi



# Bölüm 1

## GİRİŞ

İnsanoğlu yaşama başladığından günümüze, sürekli olarak bir değişim ve gelişim içerisinde. Yüzyıllar içerisinde meydana gelen, siyasi, ekonomik, teknolojik, kültürel değişimler toplumsal değerlere de etki etmiş, bu değişimler sonucunda aile ve toplum yapıları ve buna bağlı çocuk yetiştirme anlayışları da farklılaşmıştır (Diken, 2016). Geçmişten günümüze farklılaşan bakış açılarına bağlı olarak çocuklara sunulan eğitim olanakları ve eğitim içerikleri de değişmiştir (Sağlam ve Aral, 2016). Bu süreçlerde çocukluk algıları; minyatür yetişkinler, doğuştan günahkarlar, masumlar, boş levhalar ve hakları olan vatandaşlar gibi farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır (Öztürk, 2017). Çocukluğa yönelik bu farklı algılar ve atfedilen değerler neticesinde; çocukların eğitimlerine ilişkin çeşitli yaklaşımlar, eğitim modelleri ve kuramlar ortaya konmuştur (Bredekamp, 2015b).

Tüm bu gelişmeler doğrultusunda, günümüzde toplumların ihtiyaçlarına yönelik bireylerin nasıl yetiştirileceği ve bu bireylere hangi yeterliklerin, nasıl kazandırılabilceği, hangi yaşta nasıl bir eğitim verileceği sıkça gündeme gelmektedir (Göksun ve Kurt, 2017). Dolayısıyla hızla gelişen ve değişen toplum yapılarına ve yirmi birinci yüzyıl ihtiyaçlarına yanıt verecek, uyum sağlayacak bireylerin yetiştirilmesi için sahip olmaları gereken niteliklerinin tanımlanması ve tanımlanan bu nitelikleri kazandıracak eğitim içeriklerinin yeniden oluşturulması için birçok çalışma yapılmaktadır (Ekici, Abide, Canbolat ve Öztürk, 2017; Göksun ve Kurt, 2017; Lai ve Viering, 2012). Bu çalışmalar doğrultusunda, eğitim olgusu

yeniden tanımlanmakta ve yirmi birinci yüzyıl öğrenci profiline uygun nitelikleri bireylere kazandırmak için yeni hedefler oluşturulup, yaşam boyu öğrenme için farklı teknikler denenmektedir (Göksun ve Kurt, 2017).

Çocukların gelişiminde ve sosyalleşmesinde 0-8 yaş aralığını kapsayan erken çocukluk döneminin gelişimsel önemi, gelişmiş olan ülkeler ve bilim tarafından onaylanan ve önemi vurgulanan bir gerçektir (Bredekamp, 2015c). İnsan beyninin gelişimini inceleyen çalışmalar, doğum anından itibaren sekiz yaşına kadar olan süreçte, öğrenme kapasitelerinin en hızlı ve en etkili seviyede olduğunu ortaya koymuştur (Akdağ, 2015). İnsanların zihinsel kapasitesinin yüzde sekseninin, altı yaşından önce geliştiğini göstermektedir. Bireylerin 17. yaşına kadar geçen süreçte zihinsel gelişimlerinin yüzde 50'sinin 4. yaşına kadar geçen süreçte ise, yüzde 30'unun 4.-8. yaş arasındaki süreçte, yüzde 20'sinin ise 8. yaşından 17. yaşına kadar geçen süreçte olduğu ifade edilmektedir (Diken, 2016). Bunların yanı sıra bireylerin 18. yaşına kadar seğıledikleri okul başarısının %33'ünün 0-72 ay arasında okul öncesi dönemde alınan eğitime bağlı olduğu belirtilmiştir (Sezer, 2014).

İnsan beyninin gelişimini inceleyen araştırmalarda; araştırmacılar, çevre faktörünün uyaranlar bakımından zenginliği ve çocukların doğru ve uygun zamanda olumlu yaşantılara maruz kalması ve bu durumun bireyin gelecek yaşamındaki öğrenme yaşantılarına yansımalarının önemli bir faktör olduğunun üzerinde durmaktadır (Akdağ, 2015). Alan yazındaki bu bilgiler ışığında çocukların gelişimsel faktörlerini belirleyen, bireysel farklılıklarını ve becerilerini baz alan, her alanda sağlıklı gelişimlerini destekleyen, nitelikli eğitim ortamlarının çocuklara sunulması önem kazanmaktadır (Düşek ve Dönmez, 2012). Çocuğun, neleri, hangi hızda öğrenebileceğinin belirlenmesinde, çevrenin beyin gelişimi üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabilmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuklara

zengin uyarıcı bir çevrede uygun öğrenme fırsatlarının oluşturulması gerekmektedir. Çocuğun ilk yaşantılarını, uyarıların yetersiz olduğu, duygusal ve fiziksel desteğin yeterince sunulmadığı ve yeni öğrenme fırsatlarının yaratılmadığı bir çevrede geçirmesi durumunda, çocukta dil, bilişsel, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında gecikmeler ve problemler görülebilmektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönemdeki deneyimler çocuğun okula, öğrenmeye ve kendi becerilerine dair geliştireceği tutumları belirlemekte ve okul başarısını etkilemektedir (MEB, 2013).

Çocukların kendini güvende hissedeceği, kabul gördüğü, ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı bir öğrenme ortamında, beyin potansiyelleri en üst düzeyde uyarılarak zengin nöron bağlantıları oluşmakta (Oktay, 2007), bu durum ise yaşam boyu sağlıklı gelişimin ve öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Gülaçtı, 2014). Bu sebeple; gelişmiş ülkeler, okul öncesi döneme ilişkin eğitim programlarını uzun vadeli ekonomik kalkınma stratejilerinin önemli bir parçası olarak görmektedir (Üstün, Gürşimşek, Özmenek, Özyel, Kırılı, ve Karaca, 2017a).

## **1.1 Problem Durumu**

Eğitim sistemlerinin düzenlenmesinde en temel öğe eğitim programlarıdır. Eğitim, varolan toplumsal ve kültürel bilgilerin yeni nesillere aktarım süreci (Eskicumalı, 2002) ve bu süreçler sonucunda eğitim alan kişinin davranış ve bilgilerinde değişim olması olarak tanımlanabilir (Demirel ve Kaya, 2002). Bu tanım kapsamında eğitim; informal ve formal olarak iki farklı şekilde karşımıza çıkmaktadır (Eskicumalı, 2002). İnformal eğitim; belirli bir plana bağlı kalmadan gündelik yaşayışlar aracılığı ile eğitimi kapsarken (Conner, 2017), formal eğitim ise; bireylere kazandırılması istenen hedefler doğrultusunda hazırlanan program çerçevesinde, eğitimin planlanarak uygulanmasını kapsamaktadır (Demirel ve Kaya, 2002).

Formal eğitim sürecinin ilk basamağı olan okul öncesi dönemde verilen eğitim, insan yaşamının temelini oluşturmaktadır (Oktay, 2007). Bu eğitim basamağında çocuğun kişiliği şekillenmekte ve çocuk tüm yaşamı boyunca kullanacağı temel bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazanmaktadır (Kocabıyık, 2011). Bu nedenle, okul öncesi dönem ileri yaşlara olan etkisinden dolayı, kritik bir dönem olarak nitelendirilmektedir (Yazar, 2013).

Kritik öneme sahip okul öncesi dönemindeki bireylerin, bireysel özelliklerine ve gelişim süreçlerine uygun eğitim programları ve ortamları hazırlamak, büyük bir önem taşımaktadır. 0-6 yaş arası çocukları kapsayan okul öncesi dönemde, 3-6 yaş çocuklarına uygun okul öncesi eğitim programları; çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan gelişimlerini destekler nitelikte olmalıdır (Bredekamp, 2015a; Yazar, 2013). Dolayısıyla okul öncesi eğitim programları, her çocuğun kendini bir birey olarak görmesine, kendine özgü fikirleri, duyguları ve istekleri ifade edebilmesine olanak tanımaktadır. Bunların yanı sıra öz güveninin gelişmesine olanak tanıma ve problem çözme becerilerini geliştirmesi yönünden ve ilköğretime hazırlanma süreçlerinde destek sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır (Gönen, Ünüvar, Bıçakçı, Koçyiğit, Yazıcı, Orçan, Aslan, Güven, ve Özyürek, 2010).

Okul öncesi dönemde büyük bir öneme sahip olan okul öncesi eğitim programlarının KKTC'deki gelişimi ise Türkiye eğitim programlarınının takip edilmesi ile başlamıştır. Okul öncesi kurumlar, Türkiye'deki eğitim programlarını temel alan ders kitapları ve etkinliklerini kendi eğitim süreçlerinde kullanmışlardır. Zaman içerisinde KKTC eğitim sistemi kendi kültürel yapısı ve gereksinimleri doğrultusunda, Türkiye'den gelen kitaplara uyum sağlayamamış ve benimseyememiştir. Bu süreçte çocukların gelişimine uygun program anlayışından

uzak, kitaba dayalı bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Kitap içeriklerinden hareketle program hazırlama çabaları da başarılı olamamış ve kitaba dayalı eğitim anlayışı günümüzde de okullarda yaygın bir şekilde uygulanmaya devam etmiştir (KKTC Talim Terbiye Müdürlüğü, 2016).

Bu gelişmeler sonucunda gerek bilgi ve teknolojide yaşanan gelişmelerin, gerekse eğitim bilimleri alanlarındaki gelişmelerin ülkemize uyarlanması amacı ile Temel Eğitim Program Geliştirme Projesi (TEPGP) 2013 yılında hayata geçirilmiştir. Projenin sonucunda okul öncesi ve temel eğitimi kapsayan programlar geliştirilmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda, KKTC MEB tarafından, yaşadığı toplumun kültürü ve gerçekleriyle uyumlu, yirmi birinci yüzyıl çocuğunun gelişimini ve ihtiyaçlarını dikkate alan, ailelerin ve eğitimcilerin etkin bir işbirliği içinde olduğu, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan, öğrenci merkezli, toplum ihtiyaçlarını önemseyen, her çocuğun bireysel gelişimini en üst düzeyde destekleyen ve potansiyelini açığa çıkaran bir okul öncesi eğitim programı hazırlanmıştır. Bu programda farklı gelişen çocuklara, sosyal dezavantajlı ve farklı etnik kökündeki çocukların öznel gereksinimlerine yer verilerek, niteliğini artıracak özellikte, kaliteli ve çağdaş bir okul öncesi eğitim programı geliştirilmiştir (Üstün ve diğerleri, 2017b).

Günümüzde yirmi birinci yüzyıl çocuğun gelişimini ve dönüşümünü dikkate alarak ülke ihtiyaçlarına yönelik olarak hazırlanan KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı 3-6 yaş çocukların gelişimlerini bütüncül olarak desteklemeyi amaçlamaktadır. Sosyal, ruhsal ve psikolojik açıdan sağlıklı bir hayat sürdüren bireyler yetiştirmeyi amaçlayan program, sorgulayıcı ve eleştirel düşünmeyi çocuklara kazandırmayı hedeflemektedir. Etkili iletişim becerisine sahip, kendilerini ifade edebilen ve Türkçeyi kurallarına uygun etkili olarak etkin bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Ayrıca program çocukların ileriki

hayatlarında içerisinde bulunduğu sosyal, tarihsel ve doğal çevresine karşı duyarlı bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Program, kendisi ve çevresi hakkındaki sorumlulukların farkında, insan ilişkilerinde adaletli ve ayrımcılık kalıplarından uzak, yaşadığı kültürel değerlere ilişkin farkındalık sahibi bilinçli bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Kaliteli bir eğitim programı, programın uygulayıcısı olan öğretmen ile önem kazanır ve ancak öğretmen sayesinde amacına ulaşabilir. Öğretmenin kullanımına sunulan eğitim programının öğretmen tarafından ne derece doğru yorumlandığı, bu programdan ne kadar ve nasıl yararlandığı son derece önemlidir (Oliva ve Gordon II, 2018). Bir başka deyişle, bir program öğretmenin uygulayabildiği kadar kalitelidir. Eğitimin amaçlarına ulaşabilmek, öğretmenin programı verimli bir şekilde kullanmasından ve çocuklara sunmasından geçmektedir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010).

Dolayısı ile programların öğretmenler tarafından ne şekilde çocuklara sunulduğu ve nasıl kullanıldığı hakkında görüşlerini anlamak ve bu doğrultuda programları genel anlamıyla değerlendirmek gerekmektedir. Bu bağlamda program geliştirilme sürecinde değerlendirme basamağı büyük önem taşımaktadır. Program ile ilgili uygulama aşamasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi, alınan geri bildirimler ve değerlendirmeler sonucunda programın yeniden gözden geçirilip geliştirilmesi mümkün olacaktır (Oliva ve Gordon II, 2018). Programın çocuğun gelişimine uygunluğu hakkında sağlıklı bilgi edinmek, öğretmenin programı uygulama sürecinde karşılaştığı durumları ve programın aksayan yönlerininin programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyebilmek için okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi gerekmektedir (Şıvgın, 2005). 2015-2016 yılında pilot okul uygulaması yapılan ve 2016 yılından itibaren yaygınlaştırılarak uygulanmaya konan bu program değerlendirilmemiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulamaya konulan yeni programın okul öncesi eğitim veren öğretmenler tarafından doğru bir şekilde algılanması, benimsenmesi ve öğretmenlerin programı sistemli bir şekilde uygulaması ve kullanması, okul öncesi eğitimin başarısı için önemli etkenlerden biridir (Şıvgın, 2005; Can ve Serençelik, 2017). Tüm bu nedenlerden dolayı bireyin sağlıklı gelişimi için önemli bir yer tutan okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşmada kullanılan mevcut programların incelenmesi, çeşitli boyutlarıyla araştırılmasına ve öğretmen görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Işık, 2015). Öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerini ve programı kullanabilme durumlarını incelemek, güncellenen programın alandaki son durumu ile ilgili bilgileri elde etme adına büyük fayda sağlayacağı gibi aynı zamanda programın değerlendirilmesine ışık tutacaktır.

Anılan problem durumu doğrultusunda “KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında okul öncesi sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, TEPGP kapsamında geliştirilen 2016-2017 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı’na ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu araştırmanın problem sorusunu oluşturmaktadır.

Bu temel problem doğrultusunda aşağıda belirlenen sorulara cevap aranmıştır;

KKTC’de Milli Eğitim ve Kültür bakanlığına bağlı ilkokul bünyesinde veya bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin:

1. KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı konusunda bilgi edinme durumları ve bilgi kaynakları nelerdir?
2. KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Program kitablarına ilişkin görüşleri nelerdir?

3. KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer verilen öğeleri planlama durumları ve planlayamama nedenlerine ilişkin görüşleri nedir?
4. KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer verilen öğeleri uygulama durumları ve uygulayamama nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer verilen öğeleri değerlendirme durumları ve değerlendirememe nedenlerine ilişkin görüşleri nedir?
6. KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın çocuğu tanıma izleme değerlendirme boyutunda yer verilen forumları kullanma durumları ve kullanmama nedenlerine ilişkin görüşleri nedir?

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Okul öncesi dönemindeki çocuklara uygulanan eğitim programlarının sürdürülebilmesi ve geliştirilebilmesi için program uygulayıcısı öğretmenlerin programlarla ilgili görüşleri büyük önem arz etmektedir (Sapsağlam, 2013; İş, 2017; Işık, 2015). Programın ne denli anlaşılır olduğu, çocuğun gelişim ve öğrenme alanlarını dikkate alarak, program öğelerini planlanma ve uygulanma durumları ile değerlendirme boyutlarını yapabilme durumları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi, programların etkililiği açısından önemlidir (Sapsağlam, 2013). Program uygulayıcısı öğretmenlerin, sürecin işleyişine ilişkin önerilerinin dikkate alınması, programlarda ve uygulama süreçlerinde karşılaştıkları sorunların sebeplerini ortaya koyması ve gerekli önlemlerin alınarak, sürecin iyileştirilmesi için değerlendirme çalışmalarına gereksinim duyulmaktadır (Işık, 2015).

Bu araştırmanın genel amacı 2016-2017 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın 2017-2018 eğitim



öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında okul öncesi sınıflarında görev yapan öğretmenler tarafından kullanılma durumlarını ve yaşanan sorunların kaynağını saptamaktır. Ayrıca program ve etkinlik kitaplarının öğretmenler açısından anlaşılır olup olmadığını, öğretmenlere rehberlik edebilme düzeyini ve programa dayalı olarak eğitim içeriğinin planlanması, öğrenme-öğretmen sürecindeki uygulamaları ve değerlendirme boyutları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bir diğer amaç ise öğretmen görüşleri yoluyla, okul öncesi eğitim programının uygulanabilirliğini değerlendirmek, gerekli olan düzenleme alanlarını saptamak ve nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özellikleri öğretmen görüşleri ışığında saptayarak programa katkıda bulunmaktır.

### **1.3 Araştırmanın Önemi**

Okul öncesi dönem en geniş anlamıyla; çocuğun doğumundan ilköğretime başlayıncaya kadar süren dönemini kapsamaktadır (Oktay, 2005). Okul öncesi eğitim ifadesi ise daha çok 3-4-5 yaşındaki çocukların düzenli, programlı eğitildikleri kurumlardaki eğitimi anlatmaktadır (Gülaçtı ve diğ., 2014). Okul öncesi eğitim programları ülkenin; eğitim politikalarını ve hedeflerini, toplumun; özelliklerini, beklentilerini ve gereksinmelerini dikkate alan amaçlar doğrultusunda hazırlanır (Zembat, 2007). Programlar uygulanırken, çocukların gelişimini en üst düzeye çıkarmada en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Birçok araştırmada, program uygulayıcısı öğretmenlerin öğrencilerin gelişiminde, öğrenmelerinde ve akademik başarılarında en önemli faktör olduğu vurgulanmaktadır (Gürkan, 2005b). Dolayısı ile programların öğretmenlerce anlaşılması ve uygulanabilir olması oldukça önemlidir.

Eğitimde uygulanan programların kalitesinin arttırmanın bir boyutu da program değerlendirme çalışmalarıdır (Cömert, 2003). Program geliştirme çalışmaları alan uzmanları tarafından yapılmakta, ancak geri bildirim alabilmek adına uygulayıcıların görüşleri de büyük önem taşımaktadır (Düşek, 2008). Öğretmenlerden alınacak geri bildirimler dikkate alınarak uygulamalarda hangi aksaklıkların hangi sebeplerden ötürü oluştuğunun araştırılması, programların uygulanabilirliğini artırması ve kullanım kolaylığı sağlaması açısından gereklidir (Aslan, Soyalp, Karahan, ve Altuntaş, 2016). Bu araştırma KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın program uygulayıcısı öğretmenler tarafından anlaşılır ve uygulanabilir olup olmadığını ortaya koyma açısından önemlidir. Programın, program uygulayıcısı öğretmenler tarafından ne kadar anlaşılır olduğu, programın planlama; uygulama ve değerlendirme boyutları ile ilgili öğretmen görüşlerinin alınması; öğretmenlerden elde edilecek veriler yoluyla programla ilgili mevcut durumun saptanması açısından önemlidir. Ayrıca çalışmadan elde edilecek bulguların; konu ile ilgili KKTC'de daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalara ışık tutması ve literatüre katkı sağlaması açısından ayrı bir önem taşımaktadır.

#### **1.4 Sınırlılıklar**

1. Araştırma 2017-2018 öğretim yılında KKTC'nde MEB'e bağlı devlet okullarında okul öncesi sınıflarında görev yapan öğretmenler ve bu araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma TEPGP kapsamında hazırlanan KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı ile sınırlıdır.

## **1.5 Sayıtlar**

Görüşleri alınan okul öncesi sınıflarında görev yapan öğretmenlerin veri toplama aracına vereceği cevapların gerçek durum, duygu ve düşüncelerini yansıttığı, doğru ve samimi ifadeler olacağı varsayılmaktadır.

## **Bölüm 2**

### **KURAMSAL ÇERÇEVE**

Bu bölümde araştırmanın amacı kapsamında okul öncesi eğitimin tanımı, amacı ve önemi açıklanmıştır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim programlarını anlamlandırmak adına okul öncesi eğitimin temel ilkeleri, tarihsel gelişim süreci, geçmişten günümüze Türkiye’de ve KKTC’de okul öncesi eğitim ve eğitim programlarına değinilmiş, ayrıca programın etkililiğinin değerlendirilmesi ve öğretmen niteliklerinden bahsedilmiştir.

#### **2.1 Okul Öncesi Eğitim**

##### **2.1.1 Okul Öncesi Eğitim Tanımı**

Toplumlar sürekli bir değişim ve gelişim içindedir. Bu değişim ve gelişimler sonucunda ortaya çıkan yeni ortamlara bireylerin uyum sağlaması kuşkusuz eğitimle olmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel olarak hızlı geliştiği, öğrenme potansiyelinin oldukça yüksek olduğu ve kişilik gelişimlerinin başladığı kritik bir öneme sahip olmasından dolayı, (Köksal, Balaban Dağal, ve Duman, 2016), eğitimin en önemli basamağı okul öncesi dönemi olarak kabul edilmektedir (Oktay, 2005; Katrancı, 2014)

Okul öncesi dönem; en geniş anlamıyla çocuğun doğumundan ilköğretime başlayıncaya kadar geçen yılları kapsamaktadır (Oktay, 2007). Bu dönemde verilecek düzenli, programlı eğitim okul öncesi eğitimi anlatmaktadır (KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2018). Okul öncesi eğitiminin amaçları toplumdan topluma, ülkeden ülkeye hatta aile yapılarına ve bakış açılarına göre farklılıklar

göstermektedir. Bu bağlamda; okul öncesi eğitim, alanyazında farklı biçim, uygulamalar ve tanımlar ile açıklanmasına rağmen, genel olarak ortak gelişim süreçleri ve hedeflerden söz edilmektedir.

Oktay'a (2005) göre okul öncesi eğitim; günümüz toplumlarının ihtiyaç duyduğu kişilikte; duygularını ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, merak duygusu gelişmiş, araştırmacı, girişimci, karşılaştığı problemlere çözümler ve alternatifler üretebilen, kendi kararlarını ve sorumluluklarını alabilen, haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, sahip olduğu yeteneklerini en iyi şekilde kullanabilen, kendi kendini denetleyebilen bireyler yetiştiren eğitim sürecidir.

Erbay'a (2008) göre okul öncesi eğitim; çocukların zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerini ilköğretim çağına kadar sistemli bir şekilde geliştirmeyi; onlara olumlu alışkanlıklar ve davranışlar kazandırmayı, bilgi ve becerilerini keşfederek geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır.

Öztürk, Gangal, ve Aydın'a (2013) göre ise okul öncesi eğitim, çocukların gelişim düzeyleri ve bireysel farklılıklarına uygun zengin ve uyarıcı çevre olanakları sağlamakla yükümlü ve çocukların tüm gelişim alanlarında (bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal) gelişmelerini destekleyen, içerisinde buldukları toplumun kültürel yapısı ve değerleri doğrultusunda çocukları en iyi şekilde yönlendiren ve okul öncesinden sonraki basamak olan ilköğretime hazırlayan, eğitimin ilk basamağıdır. Okul öncesi eğitim yalnızca okul öncesi eğitim kurumları içerisinde gerçekleştirilen bir eğitim gibi algılansa da, aslında okul öncesi eğitim çocuğun doğduğu andan itibaren informal eğitim ile ailede başlar ve çocuğun ilköğretime başladığı zamana kadar devam eder (Kocabıyık, 2011).

Katrancı'ya (2014) göre okul öncesi eğitim; çocukların bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerine uygun, bireysel farklılıklarını da dikkate alarak zengin uyarıcı ortamlar hazırlayan ve onları kültürel değerleri doğrultusunda geliştirmeyi hedefleyen, sonraki eğitim basamakları için temel oluşturacak bir eğitim sürecidir.

Tüm bu tanımlarda da ifade edildiği gibi okul öncesi eğitim en geniş anlamıyla sıfır altı yaş çocukların gelişim düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanağı sunan, yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaya yönelik gelişimlerini bütün yönleriyle destekleyen, toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda çocuğa evrensel değerleri birbirleriyle çelişmeyen bir anlayışla tanıtmaya çalışan, isteğe bağlı, sistemli, organize, planlı eğitim etkinlikleri ile davranış kazandırma ve ilkokula hazır bulunuşluklarını destekleme süreci olarak tanımlamaktadır (İş, 2017; Akyel ve Çalışkan 2013; Turaşlı, 2012; Düşek, 2008; Oktay, 2007).

### **2.1.2 Okul Öncesi Eğitimin Amacı**

Okul öncesi eğitimin amaçları ülkelerin kendi toplum yapısına, kültürüne ve ihtiyaçlarına göre değişiklikler göstermektedir (Köksal, Balaban Dağal, ve Duman, 2016). Ülkelerin kendilerine uygun belirledikleri eğitim politikaları ve insan yetiştirme hedefleri doğrultusunda, okul öncesi eğitimin amaçları farklılıklar gösterse de genel olarak evrensel ortak amaçları da bulunmaktadır (Diken, 2016; Milaret, 1976).

Durualp ve Aral'a (2010) göre okul öncesi eğitimin amacı; çocuğun kendi bedenini, fiziksel farklılıklarını tanımasına ve öz bakım ihtiyaçlarını karşılayabilme becerisini kazanmasına yardımcı olmak şeklindedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim programları aracılığı ile çocuğun kendine özgü yeteneklerini keşfetmeleri için uygun ortam ve etkinlikler aracılığı ile fırsatlar sunulmalıdır. Çocukların bahsi geçen

özelliklere sahip etkinliklere katılmasına teşvik edilmesi, çevresi ve akranları ile sağlıklı iletişim becerisi kazandırarak kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilme becerisine sahip, paylaşmayı bilen, işbirliği kurabilen, yardımlaşma ve dayanışma gibi sosyal becerilerininin sağlıklı bir biçimde gelişmesine olanak tanımaktadır.

Mialaret (1976) göre ise okul öncesi eğitimin evrensel amaçlarını bir genelleme yaparak toplumsal amaçlar, eğitici amaçlar ve gelişimsel amaçlar olarak üç ana başlıkta toplamıştır. Çocuğun bireysel gelişim özelliklerini her yönüyle dikkate alarak, çalışan anneleri desteklemek, toplumsal amaçlar olarak belirlenirken, iletişim becerilerini geliştirerek çevresine duyarlı, uyumlu ve saygılı bireyler yetiştirmek, eğitici amaçlar oluşturmaktadır. Ayrıca çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarının zamanında ve aile katılımlarıyla oluşturulacak etkin sevgi ortamlarında, iyi düzenlenmiş okul öncesi eğitim programlarıyla karşılanması gelişimsel amaçlar olarak ifade edilmiştir (Gülaçtı, 2014).

Mialaret'in okulöncesi eğitimin evrensel amaçları daha sonra yapılan çalışmalar doğrultusunda kapsamı genişletilerek daha ayrıntılı bir şekilde ele almıştır. Bu kapsam çerçevesinde okul öncesi eğitimin evrensel amaçları 6 ana başlıkta toplanmıştır (Şıvgın, 2005).

Bu amaçların ilki “Çocukların fiziksel ve motor gelişimine etkinlik sağlamak” başlığı altında; çocukların fiziksel ihtiyaçlarını karşılamak, çocukların sağlığının korunması, bu bağlamda çocukların fiziksel gelişimlerini destekleyecek ortamların sağlanması için gerekli zengin uyarıcı çevrenin oluşturulması ve bu ortamın etkin bir biçimde kullanılmasını sağlayarak çocukların kas gelişimlerinin desteklenmesi şeklinde ifade edilmiştir.

İkinci amaç “Duygusal güveni sağlamak” başlığı altında; çocuklara etkin bir biçimde sevgi alışverişi yapacak ortamların sağlanması, çocuklarda olumlu benlik

kavramının ve kişiler arası ilişkilerde yapıcı, olumlu davranışlar geliştirilmesi şeklinde ifade edilmiştir.

Üçüncüsü ise “Çocuğun sağlıklı bir sosyalleşme süreci içinde gelişimine olanak tanımak” olarak belirlenen amaç; çocukların grup çalışmalarına olanak tanıyacak ve grup içi iletişimi geliştirecek sağlıklı eğitim ortamının hazırlanması, çocukların içinde buldukları sosyal çevrenin tanıtılması için öngörülen etkinlikler aracılığıyla kültürel değerlerin özümsemesine ve değerlendirilmesine olanaklar tanınması, içinde buldukları toplumun normlarına uyum sağlayacak becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlanması şeklinde ifade edilmiştir.

Dördüncü amaç “Çocuğun sağlıklı kişilik gelişimine olanak tanımak” başlığı altında; bireyin gerçek benlik kavramının geliştirilmesi, kendini ifade, açığa vurma olanaklarının sağlanması, bağımsız bir yaşam sürebilme becerisinin geliştirilmesi ve öz-denetimin sağlanması şeklinde ifade edilmiştir.

Beşinci ise “Çocukta öğrenme becerisini geliştirmek” olarak belirlenen amaç; çocukların öğrenmelerine, dilin zenginleşmesine olanak tanıyacak uyarıcı çevre koşullarının sağlanması, akıl yürütme ve yaratıcılığın gelişmesine olanak tanınması şeklinde ifade edilmiştir.

Son olarak altıncı amaç “Çocuğu okul yaşamına hazırlamak” başlığı altında; ilköğretim süreci içinde etkin öğrencilik için gerekli görülen zihinsel olgunluk seviyesine ulaşmasını sağlayarak, bu süreçte ihtiyaç duyacağı sosyal becerilerin kazanılmasına olanak tanınması şeklinde ifade edilmiştir (Gülaçtı, Biber, Köksalan, Gürol, Yoleri, Sezer, Özen, Erden, Kök, ve Tümkaya, 2014).



### 2.1.3 Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Günümüz dünyasında hızla gelişmekte ve değişmekte olan teknolojik yenilikler bireyleri ve toplumları etkisi altına alırken, yirmi birinci yüzyılda ihtiyaç duyulan yeni insan modelinin yetiştirilmesinde okul öncesi eğitimin önemi (Biber, 2014), özellikle gelişmiş ülkeler ve bilim dünyası tarafından tartışılmaz bir gerçek olarak kabul edilmektedir (Güven ve Azkeskin, 2016). Okul öncesi dönemin yetiştirilmek istenen insan modeli açısından kritik dönem olduğu kanısından yola çıkılarak, ekonomik kalkınma stratejilerinin önemli bir parçası ve geleceğe yapılan önemli bir yatırım olarak görülmektedir (Üstün ve diğerleri, 2017a). Dolayısıyla bu dönemdeki kaliteli bir eğitimin, ileriki dönemlerdeki eğitim ve öğretimin maliyetini düşüreceği öngörülmektedir (Kandır, Özbey ve İnal, 2009).

Okul öncesi dönemi, çocuğun ailesi dışındaki bireylerle ve akranları ile iletişiminin başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Kızıldaş ve Sak, 2018). Bu yaşantıların çocuklarda pozitif sosyalleşme becerisi kazanması ve ileriki zamanlarda topluma ayak uydurma, toplumsallaşma ve toplumsal gelişime katkıda bulunacak bireylerin yetiştirilmesi açısından önemi fazladır. Okul öncesi eğitimin, çocuğun yaşına, bireysel özelliklerine, yeteneklerine, ilgi ve gereksinimlerine uygun şekilde verilmesi bu açıdan önemlidir (Güven ve Azkeskin, 2016). Erken yaşlarda başlayan bu eğitimin, çocukların var olan potansiyellerini açığa çıkartmak ve en üst düzeyde geliştirmek amacıyla düzenlenmiş eğitim ortamları/programlarının aracılığı ile verilmesi, çocuğa, ailesine, topluma ve dünyaya sağlayacağı fayda tartışılmaz bir gerçektir (Oktay, 2007).

Okul öncesi dönemde verilen eğitimin çocuğun gelecekte nasıl bir birey olacağına etkisi bu alanda yapılan çeşitli çalışmalar tarafından da doğrulanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının beyin gelişimi üzerine yapılan çalışmalardan elde

edilen bulgular, doğumdan sekiz yaşına kadar geçen süreçte öğrenme kapasitelerinin en hızlı ve en etkili biçimde gelişmeye açık olduğunu ortaya koymaktadır (Düzgün, 2014). Bu bulgular doğrultusunda yapılan çalışmalarda, çevrenin uyaranlar açısından zenginliği ve çocukların doğru zamanda uygun yaşantılara maruz kalmasının, gelecekteki öğrenme yaşantılarına etkisi ve bunun önemi üzerinde durulmaktadır. Kendini güvende hissedeceği, kabul gördüğü, ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı bir öğrenme ortamında, çocukların beyinsel potansiyelleri en üst düzeyde uyarılarak zengin nöron bağlantıları oluşmakta (Oktay, 2007), bu ise yaşam boyu sağlıklı gelişimin ve öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Gülaçtı, 2014). Bu nedenle çocukların gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını ve yeteneklerini göz önüne alan, fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel yönden sağlıklı gelişimlerini destekleyen nitelikli eğitim ortamlarının sağlanması günümüz dünyasına uygun insan modeli yetiştirilmesi açısından zorunludur (Düşek ve Dönmez, 2012). Bu açıdan okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlar büyük bir önem taşımaktadır. Toplumun gereksinimi olan yirmi birinci yüzyıl becerilerine sahip; özgürce duygu ve düşüncelerini anlatabilen, araştırmacı, meraklı, girişimci, üretici, karşılaştığı problemlere çözümler üretebilen, kendi kendine karar verebilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, sahip olduğu gücü en üst düzeyde kullanabilen, kendi kendini denetleyebilen bireyler yetiştirmek açısından okul öncesi eğitim yadsınamayacak kadar büyük bir önem taşımaktadır (Göksun ve Kurt, 2017; Yalçın, 2018).

Buraya kadar okul öncesi dönemde verilen eğitimin tanımı, amacı, önemine kısaca değinilmiştir. Günümüzde, okul öncesi eğitimin gelişimini daha iyi anlamlandırmak açısından, okul öncesi eğitimin dünyadaki tarihsel gelişim süreçlerine bakmak büyük bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda, izleyen bölümde

okul öncesi eğitimin tarihsel gelişiminde, katkıda bulunmuş ve önem kazanmış düşünürlerden kısaca bahsedilecektir.

## **2.2 Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişim Süreci**

Geçmişten günümüze okul öncesi dönemdeki çocukların eğitimine ilişkin sayısız bilimsel çalışma bulunmaktadır. Tüm bu çalışmaların gerçekleştirilmesindeki ortak amaç, çocukluğu ve çocuğu anlamak olarak görülmektedir. İnsanoğlunun kendini tanıma keşfetme süreci içerisinde eğitimin toplumsal ve bireysel işlevini sorguladığı ve ilk çağdan itibaren düşünürlerin çocukların eğitimi konusunda çeşitli görüşler ortaya attığı görülmektedir. Geçmiş çağlarda okul öncesi döneminde yapılan eğitimler, genellikle çocukların bakımı ve korunması amacı ile gerçekleştirilmiştir (Erdiller, 2016). Günümüzde ise çocuğun bakımının ve korunmasının yanı sıra çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen bir eğitim anlayışı benimsenmektedir. Çok eski çağlardan itibaren erken çocuklukta, çocuklara yönelik gerek formal gerekse informal eğitimlerin tamamı, toplumların kültürel değerleri, dini inançları, siyasi bakış açıları ve çocuk tanımları ile çok büyük oranda paralellik göstermektedir (Diken, 2016). Dolayısıyla okul öncesi eğitimin yirmi birinci yüzyılda içinde bulunduğu durumu, sebepleri ile anlamlandırabilmek için günümüz okul öncesi eğitimine temel olan bazı görüşleri ve çıkış noktalarını incelemek gerekmektedir.

İlk çağda yaşamını sürdürmüş olan en önemli düşünürler arasında kabul edilen Plato ve Aristo, eğitimin çok erken yaşlarda başlaması gerektiğini vurgulayarak, eğitimde ailenin rolünün büyük önem taşıdığını savunmuşlardır (Gürol, 2014). Cicero ve Quintiliaus ise okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde oyun yoluyla öğrenmenin önemine vurgu yapmış ve çocukların bireysel potansiyellerini/yeteneklerini ve becerilerini dikkate alan bir eğitimin önemini savunmuşlardır.

Orta çağ dönemine bakıldığında, dinin etkilerinin tüm toplumsal yaşam alanlarına yansıdığı, dolayısı ile eğitimi de etkilediği görülmektedir. Orta çağ etkisi altına alan dinin eğitim üzerinde yarattığı etkiler, çocukların özerk davranışlarını ve potansiyellerini açığa çıkartacak bir eğitim yerine, sıkı bir disiplin içerisinde, itaatkar bireyler olarak yetişmeleri gerektiği yönünde olmuştur.

Sıkı bir dini baskının hüküm sürdüğü orta çağ sonrasında 15. ve 16. yüzyıllarda yaşamış Erasmus, Rabelis ve Montaigne gibi düşünürler yaşama sevinci, insancılık, akılcılık gibi kavramları ortaya koymuşlardır (Gürol, 2014). Düşünürlerin, bu kavramların birleşiminden meydana getirdikleri hümanizma akımını, toplumun her alanında olduğu gibi eğitim alanına da yansıttıkları görülmektedir. Bu bağlamda eğitim ortaçağın dini baskısından kurtularak, hümanizma düşüncesi ile yeniden şekillenmiş ve daha özgür bir eğitim anlayışı benimsemiştir.

17. yüzyıla gelindiğinde ise eğitim üzerinde etkileri olan Comenius, John Lock ve Fenelon gibi düşünürlerin görüşleri 21. yy modern eğitim sisteminin şekillendirilmesine temel olmuştur (Doğan, 2012). John A. Comenius (1592-1670) okul öncesi dönemdeki eğitimin somut ve duyular aracılığı ile yapılması gerektiğine vurgu yapmıştır (Gürol, 2014). Comenius sosyo ekonomik düzey ve cinsiyet ayırımı yapmaksızın eğitimde fırsat eşitliğini savunmuş, bunun yanı sıra 6 yaşından küçük çocuklara annelerinin evde özellikle somut nesnelere ile eğitim yapılması gerektiğine vurgu yapmıştır. John Lock (1632-1704) ise okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde oyun yoluyla eğitim verilmesi gerektiğini savunmuştur (Gürol, 2014). John Lock “Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler” adlı eserinde, yaşamın ilk yıllarında bireyin çevresinin etkisi altında şekillendiğini, eğitimde şiddetin olmaması gerektiğini öne sürmüştür (Erdiller, 2016). İnsan zihnini “Tabula Rasa” yani boş bir levhaya benzeterek, insanların doğuştan getirdikleri bir

bilginin olmadığını, insanların sahip oldukları tüm bilgileri duyu ve deneyimleri sonucu kazandıklarını savunmuştur (Berk, 2013). Dolayısı ile eğitim ortamlarında farklı yaşantılar ve deneyimler sunarak yetiştirilmek istenen insan modeline ulaşılabileceğine vurgu yapmıştır (Erdiller, 2016). Fenelon (1651-1715) de John A. Comenius gibi küçük çocukların eğitiminde en önemli sorumluluğun annelerde olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca çocukların var olan potansiyellerinin açığa çıkartılması ve desteklenmesi gerektiğinin üzerinde durarak aile eğitimlerinin önemini savunmuştur (Gürol, 2014).

18. yy gelindiğinde okul öncesi dönemindeki çocukların eğitimi ve gelişimi üzerine yapılan çalışmalar artmış ve bu alanda çalışan Rossesau, Pestalozzi, Froebel gibi düşünürlerin görüşleri bu dönemde etkili olmuştur (Doğan, 2012). Rossesau (1712-1778), insan doğasının özünde iyi olduğunu ve içerisinde bulunduğu toplumsal yapının bu iyiliği olumsuz yönde etkilediğini vurgulamıştır (Berk, 2013). Özellikle okul öncesi dönemde, çocuğun kendi yaşantılarını deneyimlemesine fırsat verilmesi gerektiğini ve çocuğun doğal çevresinin önemli olduğunu öne sürmüştür (Fuller, Bridges ve Pai, 2007). Günümüz demokratik eğitim anlayışının temelleri Rossesau'nun 1762 yılında yayınladığı "Emile" adlı eserine dayandırılmaktadır (Erdiller, 2016). İsviçreli eğitimci Pestalozzi (1746-1827) ise içinde yaşadığı çağda uygulanan eğitime, çocukların mevcut kapasitelerinin üzerinde bir beklentide bulunulmasından dolayı karşı çıktığı görülmüştür (Doğan, 2012). Pestalozzi çocukların var olan yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiği ancak böyle bir eğitim aracılığı ile çocukların içerisinde bulunan gizil gücün ortaya çıkabileceğine inanarak, eğitimin çok yönlü olması ve basitten zora gidecek şekilde tasarlanması gerektiğini savunmuştur (Gürol, 2014). Froebel (1782-1852) ise Pestalozzi ilkelerinden yola çıkarak oyun ve dil üzerine yoğunlaşmıştır (Doğan, 2012; Gürol, 2014). Eğitim

sürecinde etkinliklerin oyun şeklinde düzenlenmesi gerektiğine vurgu yaparak eğitim ortamlarında kullanılan sözel yönergelerin az, deneyim fırsatlarının ise çok olması gerektiğini savunmuştur (Köksalan, 2014). Tüm bunların yanı sıra Froebel çocuğun bütün gelişim alanlarını destekleyecek nitelikte olan tahta blokları geliştirmiş ve bu blokların çocuklara oyun alanlarında soyut düşünceleri somutlaştırma fırsatı sunmuştur (Erdiller, 2016).

19. yüzyıla gelindiğinde sanayi devriminin yarattığı hızlı teknolojik değişimler ve kentleşmenin etkisi ile çocuk gelişimi ve eğitimi üzerine yapılan araştırmalar yetiştirilmek istenilen insan modelini oluşturmak amacı ile yaygınlaşmış ve önem kazanmıştır. Eğitim, felsefe, psikoloji ve politika alanlarında yoğun çalışmalar gerçekleştiren Dewey (1859-1952), bu çalışmaların sonucunda önemli görüşler ortaya atmıştır. Dewey demokrasi ile eğitimi eş anlamlı olarak kabul etmiş, okulu ise toplumdan ayırmadan mikro bir toplum olarak görmüştür (Gürol, 2014). Okulun görevinin çocukları topluma hazırlamak değil, toplum yaşantılarını deneyimleyebilecekleri mikro bir toplum ortamı olarak tanımlamıştır. Dewey 1924 yılında Türkiye'ye gelerek yeni oluşacak olan eğitim politikaları hakkında önerilerde bulunmuştur (Doğan, 2012). Dewey eğitimin ezbere dayalı eğitim sistemi yerine, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine dayalı bir eğitim sistemi olması gerektiğini savunmuştur. Günümüzde kullanılan çocuk merkezli eğitim anlayışının temellerinin Dewey'in eğitim anlayışının benimsenmesi sonucu ortaya çıktığı görülmektedir (Erdiller, 2016). Günümüzde okul öncesi dönemdeki çocuklara, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, aktif katılımlarını sağlayacak, günlük yaşam deneyimleri ile uyumlu eğitim verilmesi gerektiği görüşleri Dewey'in benimsediği eğitim felsefesinden günümüze yansıdığı görülmektedir (Gürol, 2014).

Montessori (1870-1952) döneminde ve günümüzde adından çok söz edilen bir tıp doktoruydu. İtalya'daki çalışmalarında zihnen geri kalmış çocuklarla çalışmış ve kullandığı yöntemler aracılığı ile çocuklar üzerinde gözle görülür değişimlere tanıklık etmiştir (Gürol, 2014). Aynı yöntemleri kullanarak sağlıklı gelişim gösteren çocukların da gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiğini savunmuştur (Doğan, 2012). Montessori, 0-6 yaş emici zihin olarak adlandırmakta ve bu dönemde çocukların zihninin çok hızlı bir şekilde alıcı olduğunu savunarak, 0-6 yaş kritik dönem olarak kabul etmektedir (Wilbrandt, 2017). Maria Montessori pratik ve teorik uygulamaların bir arada olduğu, çocuklara yaparak yaşayarak, deneyimleyerek öğrenebilecekleri ortamlarda çalışılması gerektiği görüşünü savunmaktaydı (Şahin, 2016). Montessori bu savunduğu eğitim ortamının hayata geçebilmesi için yetişkinlerin çocukların doğuştan gelen eğilimlerini geliştirme fırsatları sunacak bir çevre ortamı sağlamaları gerektiği üzerinde durmuştur (Gürol, 2014). Montessori; çocukların yaşlarına uygun tasarlanmış bir ortamda bulunarak, ruhsal yaşamlarını geliştirme ve iç dünyalarını ortaya çıkarabilme fırsatı bulabileceklerini savunmuştur (Erdiller, 2016).

İsviçreli bir bilim insanı olan Piaget (1896-1980) felsefe ve psikolojinin önde gelen isimleri arasında yer almaktadır. Meslek yaşamının çoğunu çocukları inceleyerek geçirmiş ve çocukların yetişkinlerden çok farklı düşündüklerini ortaya koymuştur (Gürol, 2014). Piaget'in geliştirdiği bilişsel gelişim kuramına göre çocukların bilişsel gelişimi dört farklı evreden oluşmaktadır. Piaget bu 4 gelişim evresinin her çocuk için aynı sırayı takip ettiğini savunurken bir evreden diğer evreye geçiş sürecinin çocuktan çocuğa farklılaşabileceği görüşünü savunmuştur (Doğan, 2012; Gürol, 2014). Piaget çocuklara verilecek eğitimle, buldukları çevresel faktörlerle veya yetişkinler aracılığı ile çocukların düşüncelerinin değişebileceğini kabul etmemektedir (Erdiller, 2016). Ona göre çocuklar gelişebilmek için çevresel

faktörlere ihtiyaç duymakta fakat yeni bilişsel yapılarını oluşturan faktörlerin dış çevre değil, çocuğun kendisinin olduğunu savunmaktadır (Berk, 2013). Bu bakış açısıyla öğretmen çocuğa bilgi vererek değil, bunun yerine çocuğu ilgi ve ihtiyacına yönelik materyaller ile destekleyerek, problemleri kendi başına çözmeye olanak tanınmalıdır. Bu bağlamda Montessori ve Rousseau'nun görüşleriyle örtüşen Piaget, eğitim ortamlarında çocukların aktif katılımlarının önemini, yaşları gereği sahip oldukları gelişim özelliklerinin tek başına yeterli olmadığını, çocukların bireysel farklılıklarının da benimsenmesi gerektiğini ve yetişkinlerin çocukların hayatlarında rehber rolünü üstlenme görevlerinin olduğu görüşünü savunmaktadır (Erdiller, 2016).

Rus gelişim kuramcısı Vygotsky (1896-1934); Kültürel Tarihsel Gelişim Kuram'ında çocukların bilgiyi yapılandırıldığını, öğrenmenin ise gelişime yol açtığını belirtmiştir. Gelişimi sosyal yapıdan ayrı tutmayan Vygotsky, dilin zihin gelişimindeki önemine vurgu yapmıştır (Gürol, 2014). Vygotsky'ye göre bilgi, Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı'ndaki çocuğun bilgiyi bireysel olarak oluşturduğu görüşünün aksine, çocukların bilgiyi etkileşim içerisinde olduğu insanlarla birlikte inşa ettiği görüşünü savunmuştur (Doğan, 2012). Vygotsky çocuklarda gelişmekte olan problem çözme ve planlama gibi zihinsel süreçlerin, sosyal yapıdan kaynaklı bir kökeni olduğuna dikkat çekmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların zihinsel ve sosyal becerilerinin oyun aracılığı ile gelişebileceğini savunan Vygotsky, oyunu hem sembolik hem de sosyal bir etkinlik olarak kabul etmiştir (Gürol, 2014). Vygotsky çocukların oyun aracılığı ile sosyalleştiklerini ve bu sosyal etkileşim sırasında kullanılan dilin çocukların sosyal gelişimlerini arttırdığını savunmuş (Erdiller, 2016), okul öncesi dönemde çocukların oyun oynayarak sosyaleşebilecekleri ve dili



kullanma becerilerini geliştirebilecekleri ortamların önemine dikkat çekmiştir (Berk, 2013; Erdiller, 2016).

Görüldüğü gibi, tarihsel olarak okul öncesi eğitimin temelini oluşturan çok farklı görüş ve yaklaşıma ve günümüzde bu yaklaşımların etkilerini taşıyan farklı nitelikte öğretim programları bulunmaktadır. Tüm bu farklı görüş ve anlayışların, genel olarak KKTC eğitim sisteminin özelde ise okul öncesi eğitimin gelişimine katkılarını anlamlandırmak önemlidir. KKTC’de okul öncesi eğitimin gelişim sürecini daha iyi anlayabilmek için bunların yanı sıra; KKTC eğitim sistemine uzun süreli etkisi nedeniyle, TC’de okul öncesi eğitimin ve eğitim programlarının tarihsel gelişimine de kısaca değinmek gerekmektedir.

### **2.3 Türkiye’de ve KKTC’de Okul Öncesi Eğitim ve Eğitim Programları**

Bu bölümde Kıbrıslı Türkler’in tarihleri boyunca eğitim programlarını Türkiye ile paralelik içerisinde yürütmelerinden KKTC’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel gelişimi ve Kıbrıs’taki eğitimdeki etkilerini daha iyi anlamlandırmak için Türkiye’de okul öncesi eğitim ve eğitim programlarının gelişimi ele alınmış, ardından da bu doğrultuda KKTC’de okul öncesi program gelişimi ve eğitim programları incelenmiştir.

#### **2.3.1 Geçmişten Günümüze Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve Eğitim Programları**

Kıbrıslı Türkler tarihleri boyunca eğitim alanındaki tüm gelişmelerini Türkiye ile paralelik içerisinde takip etmiştir (KKTC Talim Terbiye Müdürlüğü, 2016). Dolayısı ile Türkiye’deki okul öncesi eğitim alanındaki gelişmeler Kıbrıs’taki eğitim alanındaki gelişimlere etkisi açısından önemlidir. Türkiye’nin eğitim açısından tarihi gelişimine bakacak olursak;

Osmanlı döneminde 1869'da "Maarif-i Ummumiye Nizamnamesi" milli eğitim genel tüzüğü kabul edildikten hemen sonra, okul öncesi dönemde beş yaşına gelmiş çocuklar "mahalle mektebi" "taş mektebi" "mekteb-i sibyan" okullarına gitmişlerdir (Gülçaltı ve diğ., 2014). İlkokula bağlı olarak anasınıf/anaokullar açılmasına yönelik karar 1913 yılında "Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkati" ilköğretim geçici yasasında alınmıştır (Budak ve Budak, 2014). Bu karar doğrultusunda 1915'den 1956'ya kadar yürürlükte kalan, dört yaşından yedi yaşına kadar olan çocukları kapsayan okul öncesi anaokulları tüzüğü hazırlanmıştır. Geçici İlköğretim Kanunu ve Anaokulları Tüzüğü ilk kez bu dönemde okul öncesi eğitimi ilköğretimden ayırmış, ilkokula başlama yaşını yedi yaş olarak kabul etmiştir (Köksalan, 2014).

Cumhuriyet döneminde, 1928 yılında harf inkilabının yayınlanması ilköğretimin önemini artırmıştır. Bu nedenle devlet tüm kaynaklarını bu alanda kullanmıştır. Dolayısıyla okul öncesi dönemindeki çocuklara eğitim veren okullar 1937-1938 yıllarında kapatılmıştır (Köksalan, 2014). Okul öncesi eğitim alanında uygulanan ilk program 1952 yılında hayata geçirilmiştir. Bu tarihe kadar yönetmeliklerle düzenlenen okul öncesi eğitim etkinlikleri, bu tarihten sonra belirlenen bir günlük faaliyet programı ve bu program içerisinde yapılabilecek etkinlikler çerçevesinde yürütülmeye başlanmıştır (Gül, 2012). 1952 Okul Öncesi Eğitim Programı, "Anaokulları Programı ve Yönetmeliği ile Anaokullarına Öğretmen Yetiştirme Kursu Geçici Programı" olarak yayınlanmıştır (Sapsağlam, 2013). Günümüzde uygulanan nitelikli okul öncesi eğitim programları gibi olmayan bu programda; okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanması gereken etkinlik listeleri ve bu etkinlikler sırasında dikkat edilmesi gerekenler belirtilmiş fakat programın, çocuğun ve öğretmenin değerlendirilmesiyle ilgili herhangi bir

açıklamaya yer verilmemiştir (Sapsağlam, 2013; Düzgün, 2014; Tükel, 2017).

Okul öncesi eğitimin ana hatları 1981 yılında belirlenmiş ve alan uzmanlarının katkısıyla dört ve beş yaş çocuklar için hazırlanan eğitim programı 1989'da yürürlüğe girmiştir (Yoleri, 2014). Yürürlüğe giren Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yaş grupları dikkate alınarak 30 üniteden oluşan örnek etkinlik listesine yer verilmiştir (Sapsağlam, 2013). Bu ünitelerin amaçları, davranışları ve konu başlıkları, çocuğun; beden ve hareket gelişimi, sosyal ve duygusal gelişimi, zihin gelişimi ve dil gelişimi alanlarına göre düzenlenmiştir (Gürol, 2014). Bu programda da eğitim ortamı, eğitim süreci ve aile katılımıyla ilgili herhangi bir bilgi yer almamış, çocukların, öğretmenin ve programın değerlendirilmesiyle ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir (Sapsağlam, 2013).

1981-1989 tarihleri arasında uygulanan okul öncesi eğitim programına 21.09.1994 tarih ve 590 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararının uygulamaya konulması ile son verilmiştir (Tükel, 2017). Program, 1994 yılına kadar kullanılmış ve o dönemde kullanılan eğitim sistemine uyarlanarak 1994-1995 eğitim öğretim yılında uyarlanmış hali kullanılmaya başlanmıştır. Bahsi geçen program önceki programlara göre çok daha kapsamlı hazırlanmış ve çocukların farklı gelişim evreleri baz alınarak; 3 farklı program hazırlanmıştır. Bu programlar 0-36 Aylık çocuklara "Kreş Programı", 37-60 aylık çocuklara "Okul Öncesi Eğitim Programı" ve 61-72 aylık çocuklara "Ana Sınıfı Programı" şeklindedir (Göktürk, 2017). Hazırlanan bu programlarda çocuk merkezli eğitim yaklaşımları ve yaparak-yaşarak öğrenme ilkeleri temel almış ve çocukların her alandaki gelişimlerini kapsaması hedeflenmiştir (Gül, 2012). Tüm bunların yanı sıra programlar farklılıkları kapsayacak şekilde tasarlanmış ve farklı gelişim özellikleri gösteren, farklı kültür ve sosyo ekonomik özelliklere sahip çocuklara eğitim imkanı sunan, esnek bir program

olma özelliği taşımaktadır (Oktay, 2007). Programlarda belirlenen hedeflere ve hedef davranışlara yönelik konular esas alınarak etkinlikler tasarlanması, değerlendirme boyutunun hazırlanan gözlem formları ve “Belirtke Tablosu” ile yapılması öngörülmüştür (Tuncer, 2015). Program, yapılan günlük planların aynı gün değerlendirilmesi gerektiğini vurgulayan ilk program olma özelliğini taşımaktadır (Sapsağlam, 2013). Program kapsamında belirlenen hedeflerin yanı sıra çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik ihtiyaç duyulan farklı bir konuda da öğretmenin yaratıcılığını kullanarak bu hedeflere ulaşabilme özgürlüğünü tanımakta ve esneklik göstermektedir (Tuncer, 2015). Tasarlanan yeni program, yetişkin ile çocuk arasında güvenli bağ oluşturma ilkesini benimsemiş, çocuklara kendilerini mutlu, güvende ve sevgi ortamında hissedebilecekleri eğitim ortamlarının sağlanmasını öngörmektedir. Program 8 yıl boyunca kullanıldıktan sonra 2002 yılında, Okul Öncesi Eğitim Programı’na yönelik bir izleme ve değerlendirme çalışması yapılmış ve Kreş Programı’nın uygulamaya devam edilmesine ve Okul Öncesi Eğitim Programı ile Ana Sınıfı Eğitim Programı’nın “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Okul Öncesi Eğitim Programı” adı altında birleştirilmesine karar verilmiştir (Aktan ve Akkaya, 2014).

2002 yılında geliştirilen programda konu başlıkları ve bölümler çıkarılarak daha esnek bir yapı benimsenmiştir (Göktürk, 2017). Programda normal gelişim gösteren çocukların bilişsel, dil, psiko-motor, sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi ve öz bakım becerilerinin kazandırılması esas alınmıştır. Programın diğer başka bir özelliği ise, çocukları araştırmaya, incelemeye, deney yapmaya yönlendiren özelliklere sahip olmasıdır (Sapsağlam, 2013). Program geliştirilmesi aşamasında, okul öncesi eğitimle ilgili diğer farklı program yaklaşımları incelenmiş ve yaratıcılığın planlanan her etkinlikte yer almasının gerektiği belirtilmiştir (Düşek

ve Dönmez, 2012).

2005-2006 eğitim öğretim yılında ilköğretim programlarında yenilikler yapılmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitimi üzerinde yapılan yeni çalışmalar doğrultusunda AB ve uluslararası gelişmelere uygunluk göstermesi kapsamında farklı ülkelerdeki okul öncesi eğitim programları incelenerek yeni bir program hazırlanmıştır (Göle ve Temel, 2015). Yeni program “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Okul Öncesi Eğitim Programı” ve programın uygulayıcısı olan öğretmenlere kolaylık sağlaması açısından bir “Öğretmen Kılavuzu” hazırlanmıştır. Geliştirilen bu program bütüncül bir yaklaşımı benimsemekte ve sarmal öğrenme yöntemini içermektedir (Üstün, ve diğ., 2017a; Göktürk, 2017). 2006 Okul Öncesi Programı gelişimsel ihtiyaçları karşılamakla beraber, çocuğun bütün gelişim alanlarındaki potansiyelini daha üst düzeylere taşıyarak zenginleştirmeyi ve çeşitlendirmeyi hedeflemiştir. Bahsi geçen programın temel özellikleri çocuk merkezli olması, amaç ve kazanımları esas almasıdır. Programda yaş gruplarının gelişim özellikleri ayrı ayrı belirtilmiş, tema ve konular amaç değil araç olarak kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Bu programda ünite ve konulara yer verilmemesi, öğretmene özgürlük tanıyan esnek bir program niteliği kazandırmıştır. Öğrenme yaşantılarının çeşitlendirilmesi gerektiğine vurgu yapan program, aile katılımının önemini de belirtmektedir. Programda yer alan belirli gün ve haftalar çocukların gelişim özellikleri temel alınarak seçilmiştir. Etkinliklerin temeli problem çözme ve oyun olarak tasarlanmıştır. Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerinin çalışmaları planlı olmalıdır. Bunun yanı sıra program yakın çevrenin ve günlük yaşamda tecrübelerinin eğitimde kullanılmasını teşvik etmektedir (Düşek ve Dönmez, 2012).

2006 programından sonra hayata geçirilen ve ilerlemeci eğitim felsefesi ile hazırlanan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, bu dönemdeki çocukların zengin

öğrenme yaşantıları aracılığıyla sağlıklı büyüme gelişmelerini, gelişimlerini bütüncül olarak desteklemeyi ve ilkökula hazır bulunuşluluklarını desteklemek amacıyla geliştirilmiştir (Gül, 2012; MEB, 2013). Çocuğun tüm gelişim alanlarını kapsayacak şekilde desteklemeyi, kalıcı öğrenmeyi hedeflemesi ve bilimsel bulgulara dayandırılması bakımından da eklektiktir (Başaran ve Ulubey, 2018).

MEB 2013 Programı Dewey'in eğitim anlayışını benimseyen, çocuk merkezli, esnek ve oyun temelli bir yapıya sahiptir. Program çerçevesindeki temalar/konular amaç değil araç olarak kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Programda oyun temelli yaklaşımlara, keşfederek öğrenmeye ve çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesine öncelik verilmektedir. Programın içeriği evrensel/toplumsal değerleri kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Program, uygulama aşamasında büyük/küçük grup etkinliklerinin dengeli bir şekilde kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Uygulamalar esnasında çocukların günlük deneyimlerini ve yakın çevrelerindeki olanakların eğitim amaçlı olarak kullanılmasına teşvik etmektedir. Disiplinler arası çalışmaları kapsayacak şekilde tasarlanan programda aile katılımının yanı sıra özel gereksinimli çocuklara yönelik uygulamalar ve rehberlik hizmetleri de yer almaktadır (MEB, 2013; Göle, 2015).

### **2.3.2 Geçmişten Günümüze KKTC'de Okul Öncesi Eğitim ve Eğitim Programları**

Bir toplumun içerisinde bulunduğu durumu sebepleriyle birlikte anlamlandırmak için o toplumun geçmişine bakmak gerekmektedir. Kuşkusuz ki bir ülkenin tarihsel gelişimi ve değişimi ülkenin eğitiminin amaçlarına ve yapısına da etki etmektedir. Ülkemizdeki eğitimde bu gün gelinen noktayı algılayabilmek için geçmişten günümüze eğitimin hangi aşamalardan geçerek şu anki halini aldığını özümsemek gerekmektedir.

Kıbrıslı Türkler, 1571 yılında Kıbrıs'ın fethinden itibaren Osmanlı egemenliğinden başlayıp günümüze kadar adada birçok farklı yönetimler altında yaşamışlardır. Başa geçen her yönetim kendi beklentileri doğrultusunda farklı eğitim politikaları ve anlayışlarını eğitime taşıdığı görülmektedir. Osmanlı döneminde, Kıbrıs'ta Türkler için ilk açılan okullar 4 yaşından başlayarak öğrenci kabul eden sıbyan okulları ve sıbyan okullarındaki eğitimlerini tamamladıktan sonra eğitimlerine devam ettikleri medreseler olmuştur (Feridun, 2000; Pehlivan, 2018). Kıbrıslı Türklere yönelik açılan ilk okul olma özelliğini taşıyan sıbyan mekteplerinde, çocuklara alfabe eğitimi, okuma yazma eğitimi, Kuran-ı Kerim ve hesap öğretilmekteydi (Behçet, 1969).

1878 yılında İngilizler adayı egemenlikleri altına almasıyla birlikte, ilk olarak adadaki eğitim sistemini değiştirmişlerdir (Orr, 1972; Weir, 1952 aktaran Pehlivan, 2018). Bahsi geçen dönemde İngiliz yönetimi adada yaşayan Türk ve Rumlara ait iki ayrı maarif encümeni oluşturarak, eğitim programları geliştirme görevini, dersler ve ders kitaplarının seçimini encümenin sorumluluğuna vermiştir (Behçet 1969; Süha 1971).

Bu süreçte Kıbrıslı Türkler eğitim programları ile ders kitaplarını Türkiye'den tedarik etmeye başlamışlardır (Behçet 1969; Fedai, 1993). 1931 isyanına kadar İngilizler adadaki eğitime çok fazla müdahale etmemesine karşın isyan sonrasında Kıbrıslı Türklerin Türkiye eğitim sistemi ile olan bağlarını koparmaya karşın girişimde bulunarak adaya Türkiye'den ders kitabı getirtilmesini yasaklanmıştır (Behçet, 1969). Bahsi geçen dönemden 1948 yılına kadar adadaki eğitim kitapsız ve programsız bir şekilde sürdürülmüş gibi görünse de Kıbrıslı Türkler yüksek öğrenim ihtisaslarını genellikle Türkiye'de tamamlamış, dolayısıyla

ellerinde somut olarak kitap ve programlar olmasa da Türkiye eğitim sistemi ile paralel olarak ilerlemişlerdir (Pehlivan, 2018).

1960 yılında Kıbrıs Cumhuriyeti kurulması ile birlikte Kıbrıs Cumhuriyeti Anayasası'na eklenen bir madde ile eğitim programlarının hazırlanması, kitapların okutulması Cemaat Meclislerinin sorumluluğuna verilmiştir (Kıbrıs Cumhuriyeti Anayasası, 1960), ilkokullarda uygulanan eğitim programları ise tekrardan Türkiye'den getirilmeye başlanmıştır (Süha, 1971; Cicioğlu, 1983).

1974 Barış Harekatı'ndan sonra Kıbrıs Türk Federe Devleti'nin kurulması ile birlikte, eğitim alanındaki en büyük eksikliklerinden biri olan eğitim programı ihtiyacını karşılamak amacıyla Türkiye'nin okulöncesi ve ilkokul programlarını okullarda aynen kullanarak gidermiştir (Çağlar ve Reis, 2007).

KKTC'nin kurulması ile birlikte, Kıbrıs Türk toplumunun özelliklerini ve kültürünü içeren eğitim programına ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaç KKTC Milli Eğitim Yasası'nın Temel İlkeleri'nde de açık bir şekilde ifade edilmiştir. Bahsi geçen dönemde TC ve KKTC eğitim programları arasında bir uyum aransa da, Kıbrıs Türk toplumunun özelliklerini ve kültürünü barındırması devletin temel ilkesi olarak görülmüştür (KKTC Milli Eğitim Yasası, 1986). Ancak Türkiye'den olduğu gibi alınan programlar okullarda tam anlamıyla uygulanamamış, genellikle eğitim kitapları üzerinden eğitim faaliyetleri yürütülmüştür. Bu dönemde benimsenen programsız eğitim anlayışı günümüze kadar gelmiştir (KKTC Talim Terbiye Müdürlüğü, 2016).

Dünyada eğitim alanındaki değişimlerin sıklıkla gündeme gelmesinden doğan ihtiyaç sonucunda, 2004 yılında Türkiye'de de okul öncesi ve ilköğretim programlarının geliştirilmesi amacıyla kapsamlı bir çalışma başlatılmıştır (KKTC Talim Terbiye Müdürlüğü, 2016). Türkiye'de yaşanan bu gelişmeler sonucu



yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı ve ilkokul programları hazırlanmıştır. Kıbrıs Türk eğitim sisteminde uygulanması öngörülse de bu program anlayışı KKTC'ye uyarlanamamıştır (Pehlivan, 2018).

KTTC'de ayrı bir eğitim sistemi oluşturma çalışmaları 2003 yılında başlamış, eğitim sisteminde yerel toplumun farklılaşan ihtiyaçlarını ve kültürünü içermesine önem verme anlayışı sonucunda ilkokullarda yeni ders kitaplarının hazırlanmasına başlanmıştır. Tüm derslerle ilgili yerel kitaplar hazırlandıktan sonra derslere bağlı eğitim programları hazırlanmamış ve dersler arasındaki bütüncüllük ilkesi ne yazık ki sağlanamamıştır (KKTC Talim Terbiye Müdürlüğü, 2016).

Tüm bu bahsi geçen dönem içerisinde, KKTC'nin kuruluşu da dahil olmak üzere, 2013 yılına kadar tamamen Kıbrıs toplumuna özgü bir temel eğitim programının olmadığı görülmektedir. Kıbrıs Türk toplumunun kültürüne, koşullarına ve beklentilerine uygun, toplum gereksinimlerini ve özelliklerini dikkate alan, dünyadaki gelişmeleri de göz önüne alarak, okul öncesi eğitimi de içeren, çağdaş bir temel eğitim programının hazırlanması 2013 yılında, TEGEP kapsamında başlatılmıştır (KKTC Talim Terbiye Müdürlüğü, 2016). 2014 yılında okul öncesi eğitim programı hazırlanmış, 2015-2016 eğitim öğretim yılında üç okulda pilot okul uygulaması yapılmış ve 2016 yılında KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı tüm ülkede uygulamaya koyulmuştur (Üstün ve diğ., 2017a). Tüm bu gelişim süreçleri hazırlanan programın dayandırıldığı yaklaşım, yapı ve özelliklerinin oluşumunda etkili olmuştur.

## 2.4 KKTC Temel Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Yapı ve Özellikleri

Bu bölümde KKTC 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı geliştirilirken Temel Eğitim Programı'nın (TEB) yapı ve özelliklerine dayandırılarak hazırlanmış olmasından dolayı KKTC Temel Eğitim Programı'nın ve KKTC 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın yapı ve özelliklerinden bahsedilecektir.

### 2.4.1 KKTC Temel Eğitim Programı'nın Yapı ve Özellikleri

Eğitim programlarının temel öğeleri olan hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutları, temele alınan eğitim felsefesi ya da felsefeleri çerçevesinde biçimlendirilmektedir. Her ülke kendine özgü koşullar çerçevesinde eğitim felsefelerini belirlemekte ve eğitim programlarını oluşturmaktadır (Akpınar, 2015). KKTC'de geliştirilen Temel Eğitim Programlarında, ülke gerçekleriyle tutarlı, toplumun ve bireyin her yönüyle gelişmesini temele alacak, hem geçmiş, hem bugün, hem de geleceği içinde barındıracak eğitim felsefelerine göre oluşturulmuştur. KKTC'de geliştirilen temel eğitim programları öğrenciyi merkeze alan, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine uygun eklettik bir yaklaşımı ile hazırlanmıştır (KKTC Talim Terbiye Müdürlüğü, 2016). Temel eğitim programları, öğrencilerin;

1. *Sorgulayan, araştıran, bilgiye nasıl ulaşılacağını bilen, problemlerini bilimsel yönteme uygun olarak çözebilen, estetik değerleri içselleştirmiş, değişime açık, kendini tanıyan ve doğru olarak ifade eden, kendine güvenen, sorumluluklarına bağlı, empati duygusu gelişmiş, sağlıklı, mutlu, iyi niyetli, dürüst ve güvenilir;*
2. *İnsan, çocuk ve hayvan haklarına saygılı, çevreye duyarlı, her türlü ayrımcılığa karşı çıkan, düşüncelerini özgürce açıklayabilen, bireysel ve toplumsal haklarını korumasını bilen, hukukun üstünlüğüne inanan, yasalara saygılı,*

*demokrasiyi yaşam biçimi haline getirmiş, Atatürk ilke ve devrimlerini benimsemiş laik ve demokrat,*

3. *Tarihinden getirdiği temel değerleri bilen, kültürel özelliklerinin farkında olan ve geliştiren, yaşadığı coğrafyayı ve dünya üzerindeki yerini bilen, ülkesini gönülden seven,*

4. *Bilgi ve teknoloji okuryazarı olan, yaşam boyu öğrenmeyi benimseyen, işbirliği içinde çalışabilen, girişimci, ekonomik koşulların farkında olan, bilinçli bir üretici ve tüketici olarak yetiştirilmesini sağlamayı amaçlamaktadır* (KKTC Talim Terbiye Müdürlüğü, 2016).

#### **2.4.2 KKTC 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Yapı ve Özellikleri**

KKTC 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı, Temel Eğitim Programları'nın amaçları doğrultusunda geliştirilmiştir. KKTC 2016 OÖEP yapı ve özellikleri açısından ele alındığında esnek ve sarmal bir programdır. Programın esnek olması, farklı özelliklerdeki farklı çevrelerden gelen çocuğun sahip olduğu çevre ve aile yapısına uyarlanabilen, günlük rutinlerde meydana gelebilecek değişimleri planlayarak kazanımlarını ortama göre düzenleme fırsatı sunan program anlamını taşımaktadır (Zembar, 2005). Programın sarmal olması ise okul öncesi dönemde çocukların dört temel gelişim alanını bütüncül olarak ele alan ve öğrenme alanlarını bir bütün içinde destekleyen yapıda olmasını ifade etmektedir (Gürkan, 2005b).

KKTC 2016 OÖEP'ı eğitim süreçlerinde yalnızca bir öğrenme yöntemine bağlı kalmaksızın, yaparak yaşayarak, proje tabanlı, oyun temelli, işbirlikli, akran öğrenmelerini içerisinde barındıracak şekilde geliştirilmiştir. Programın öğrenme yöntemleri oyun temelli ve eklektik bir yapıda tasarlanmıştır. Birçok okul öncesi eğitim programında oyunun önemi üzerinde durulmaktadır (Kargı, 2011). Okul öncesi dönem çocuklarının her yönden gelişimini destekleyen, özellikle dil gelişimi

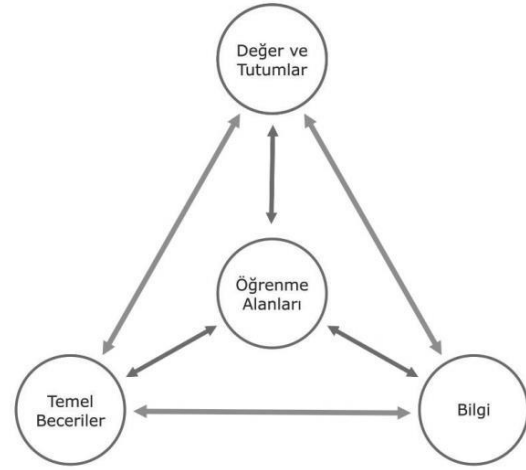
ve yaratıcılığın vazgeçilmez bir parçası olan oyun (Dikmen ve Tüzün, 2018), programın da en temel özelliğini oluşturmaktadır. Programın çok yönlü öğrenme yaklaşımlarına uygun hazırlanması programın öğrenme çıktılarına ulaşmak adına büyük kolaylık sağlamaktadır.

Program çocukların yaşları ve gelişim özellikleri doğrultusunda, bütün gelişim alanlarını destekleyecek ve her çocuğun bireysel ihtiyaçlarını kendine özgü gelişimsel gereksinimlerini karşılayacak şekilde düzenlenmiştir. Program, çocukların farklı yaşantılarından yararlanarak bireysel farklılıkları da içerisinde barındıran, çok yönlü bir program olma özelliğini taşımaktadır. Bu bağlamda eğitim uygulamalarında düzenlenen etkinliklerin, çocukların aktif katılımlarını destekleyecek nitelikte düzenlenmesi, bu etkinliklerin ve etkinliklerde kullanılacak materyallerin neler olacağına kendilerinin karar verebileceği fırsatlar sunulması gerektiğinin altını çizmektedir. Geliştirilen program, çocukların öğrendiklerini farklı durumlara aktararak, yeni ve farklı yaşantılara uyum sağlamalarının desteklenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Programda özellikle değerler eğitimine dikkat çekilmiş, gelişen ve değişen toplum yapılarındaki çok kültürlü ortamlarda, bireylerin fiziksel özellikleri, cinsiyetleri, dini inançları, kullandıkları dil, sahip oldukları etnik köken, kimlik vb özellikler açısından farklılıklara duyarlı ve ayrımcılık kalıplarından uzak bireyler olarak yetiştirilmeleri hedeflenmiştir. Kapsayıcı bir program olarak tasarlanan OÖEP, özel gereksinimli ve sosyal dezavantajlı çocukların ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak, bu dönemdeki tüm çocuklara öğrenme ve okul öncesi eğitimin bir üst kademesi olan ilkokula hazırlık sürecinde eşit fırsatlar sunmayı hedeflemiştir. Okul öncesi dönemde programların ayrılmaz bir parçası olan aileler geliştirilen programa dahil edilmiştir. Bu kapsamda çocuklara program aracılığı ile sağlanması beklenen bilgi, beceri ve tutumları pekiştirmek amacı ile çocukların okul

dışındaki yaşantılarını da içine alması gerektiğini belirtmektedir. Bu amaç doğrultusunda aile katılımlarının öneminin yanı sıra aile eğitimleri aracılığı ile çocuk, aile ve okul işbirliğinin sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bütüncül gelişimi dikkate alan bu programda, çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemek amacı ile 6 farklı öğrenme alanını temel alınmıştır. Bu alanlar şekil 1’de yer almaktadır.

1. Sağlık ve Fiziksel Gelişim Öğrenme Alanı
2. Dil, İletişim ve Okuma-Yazmaya Hazırlık Öğrenme Alanı
3. Matematik ve Mantıksal Düşünme Öğrenme Alanı
4. Fen, Doğa ve Çevresel Farkındalık Öğrenme Alanı
5. Kişisel, Sosyal ve Duygusal Gelişim Öğrenme Alanı
6. Yaratıcı ve Estetik Gelişim Öğrenme Alanı



Şekil 1: Okul Öncesi Eğitim Programında Belirlenen 6 Farklı Öğrenme Alanı (Üstün ve diğ., 2017a)

Program kapsamında belirlenen her bir öğrenme alanı için ayrı ayrı öğrenme çıktıları belirlenmiştir. Tüm bu alanlarda belirlenen öğrenme çıktıları için eğitsel süreçlerde etkinlikler planlanırken, öğrenme alanlarının birbirlerinden bağımsız olarak değil aksine birbirlerini içine alacak eklektik bir biçimde tasarlanması gerektiği belirtilmiştir.

Programda çocukların farklı gelişim alanlarındaki gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte olması açısından eğitimsel süreçler planlanırken çocukların tüm gelişim alanlarındaki gereksinimlerin bütüncül olarak ele alınması ve tüm

süreçlerin öğrenci merkezli planlanması gerektiğinin altını çizmektedir. Program çerçevesinde tasarlanan eğitsel süreçler öğrenci merkezli bir uygulamanın temelini oluşturmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim; öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan her çocuğa uygun kapsayıcı ve zengin öğrenme ortamları sunarak her çocuğun kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim alabilme imkanları sunan ve çocukların özerk davranışlar sergilemesine fırsat tanıyan öğrenme ortamlarını içermektedir (Oktay ve Unutkan, 2005). Programın öğrenci merkezli yapısı baz alınarak program içeriğinde konu/üniteler önceden belirlenmemiş ve programda konu ve ünitelere yer verilmemiştir. Program çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çocuklarla birlikte belirlenecek temalar aracılığı ile çocukların tüm gelişim alanlarını kapsayacak biçimde hazırlanması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca program eğitsel süreçlerde, Garder tarafından geliştirilen çoklu zeka kuramı baz alınarak, çocukların farklı zeka alanlarındaki potansiyellerini en üst düzeye çıkartacak şekilde düzenlemeler yapılması gerektiğinin altını çizmektedir. Çocukların kendilerine ait yaşantı ve deneyimleri doğrultusunda öğrenmelerini yapılandıracakları (Akpınar, 2010) temaları amaç olarak değil, araç olarak kullanarak tüm gelişim alanlarını kapsayacak etkinliklerin hazırlanması ve uygulanmasını zorunlu kılmaktadır.

Programda eğitsel süreçlerin planlanmasında; tüm öğrenme alanlarının dengeli bir biçimde ele alınması ve ele alınan bu öğrenme alanlarında çocuklara kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarının kapsamlı ve bir denge içerisinde hazırlanması gerektiği belirtilmektedir. Böyle bir planlama öğretilere bir sonraki planlama süreçlerinde ve değerlendirme aşamalarında kolaylık sağlayacak bir kılavuz oluşturmaktadır (Üstün ve diğ., 2017b).

Programın değerlendirme süreci çocuğu değerlendirme, programı değerlendirme, eğitsel süreçleri değerlendirme ve öğretmenin kendini

değerlendirmesinden olmak üzere 4 farklı değerlendirme sürecini içermektedir. MEB 2016 OÖEP’de, belli aralıklarla ve düzenli olarak çocuğun değerlendirilmesi; “Tanıma Değerlendirme” raporları, “Portfolyo” dosyaları, “Anekdot Gözlem”, “Aile Bilgilendirme” ve “Öğrenme Alanlarına ve Çıktılarına Yönelik Değerlendirme” formları aracılığı ile yapılması gerektiğinin önemine değinilmektedir. Programın değerlendirilmesi, her ay hazırlanan aylık ilerleyiş raporları ile değerlendirilmektedir. Eğitsel süreçlerin değerlendirilmesi ise tüm öğrenme alanlarının dengeli bir biçimde ele alınarak, düzenlenecek etkinliklerin öğrenme çıktılarına ve çocukların farklı gelişim süreçlerine uygun hazırlanması gerektiğine ve değerlendirmenin bu açıdan yapılmasına vurgu yapmaktadır. Tüm bunların yanı sıra programın planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde büyük bir önem taşıyan öğretmen de kendini bu süreçte değerlendirmekle yükümlü kılınmaktadır (Üstün ve diğ., 2017a).

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı gibi, ülkenin kendi kültürüne ve amaçlarına uygun bir program olarak, bütüncül ve çocuk merkezli bir eğitim anlayışı ile hazırlanmış olan KKTC 2016 OÖEP’nin uygulanmaya koyulduğu zamandan bugüne kadarki gelişiminin izlenmesi önemlidir. Bu durum; program hazırlama ve uygulama süreçlerinin ayrılmaz bir aşaması olan değerlendirme sürecini gerekli kılmaktadır. Bir program ancak etkiliğinin farklı yollarla sınanması, aksayan yapısal özelliklerinin ele alınarak incelenmesi ve değiştirilmesi durumunda ülke gereksinimlerine uygun program olma özelliğini sürdürebilir. İzleyen bölümde program değerlendirme sürecinden ve öğretmen yeterliklerinin öneminden bahsedilecektir.

## 2.5 Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi

Ülkelerin kendi eğitim sistemlerinde kullanmak amacı ile geliştirdikleri eğitim programları önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda yapılandırılmaktadır. Bu hedefler programın kullanılacağı ülkedeki ulusal amaçlar doğrultusunda veya uluslararası düzeyde kaliteli bir eğitim amaçları doğrultusunda düzenlenmektedir (Demirel, 2004). Bu bağlamda eğitim programlarının genel amacı; programın uygulanacağı ülkenin kalkınabilmesi, gelişebilmesi adına nitelikli bireyler yetiştirmek olarak açıklanabilmektedir. Eğitim programları toplumsal kültürel değerlerin benimsenmesi, geliştirilmesi ve aynı zamanda korunmasını da içermektedir (Oliva ve Gordon II, 2018).

Eğitimde program geliştirme süreci 6 farklı aşamadan geçilerek tamamlanmaktadır. Bu aşamalar;

- 1- Programın tasarlanması,
- 2- Programın geliştirilmesi,
- 3- Programın denenmesi,
- 4- Programın uygulanması,
- 5- Programın değerlendirmesi,
- 6- Programın düzeltilmesi

şeklinde ilerleyen belirli bir sıraya bağlı sistematik bir süreci içermektedir (Akpınar, 2015). Geliştirilen programlar belli amaçlar doğrultusunda değerlendirilir (Sezer, 2010). Bunlardan bazıları geliştirilen programların uygulanacağı ülkede yaşayan toplumun ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine ulaşip ulaşmadığını saptamak, toplumun bireysel özelliklerini, ilgilerini, ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını ortaya koymak şeklinde sıralanabilmektedir (Özdemir, 2009). Bu değerlendirmeler sonunda elde edilen veriler o ülkenin gelişebilmesi adına büyük önem taşımaktadır.



Eğitimde uygulanmak amacı ile geliştirilen programların değerlendirilmesi, programın amaçlarına/hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını ya da ne kadar ulaşıldığını belirlemek adına büyük önem taşımaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2015).

Tüm bunların yanı sıra eğitim programlarının değerlendirilmesi, gelişmekte ve sürekli değişmekte olan bilim ve teknoloji dünyasının program içeriklerine yansıtılabilmesi açısından gereklidir (Hussain, Dogar, Azeem ve Shakoor, 2011). Bir başka deyişle program kapsamındaki konu alanındaki gelişmeler ile uyumlu olup olmadığını saptamak amacı ile programların değerlendirmesi gerekmektedir (Uşun, 2012). Alan yazındaki bu bilgiler işığında eğitim programları geliştirilirken sistematik bir süreci içermesi, bilimsel olarak nitelikli bir biçimde geliştirilmesi kadar, uygulanma boyutunun sürekli ve etkin bir biçimde değerlendirmesi, program hedeflerine sağlıklı bir biçimde ulaşmak amacıyla değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlayan bir program olması adına bir zorunluluktur (Sönmez ve Alacapınar, 2015).

Program değerlendirme; çeşitli lme araçları veya gözlem teknikleri ile yapılan, eğitim programlarının eksik yönleri hakkında veri toplayıp, elde edilen veriler doğrultusunda programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Demirel, 2004). Bir başka deyişle program öğeleri açısından programın etkililiğini arttıracak olan ltler ile elde edilen verileri karşılaştırarak yorumlanması, ardından programın güçlü ve zayıf yanları hakkında karar verebilme süreci olarak tanımlanmaktadır (Akpınar, 2015). Uygulanan programın etkililiği ve hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını belirlemek amacıyla kullanılan 3 farklı değerlendirme bulunmaktadır. Bunlar;

- 1- Yansıtıcı değerlendirme,
- 2- Biçimlendirici değerlendirme,
- 3- Düzey belirleyici değerlendirme

şeklindedir (Özdemir, 2009).

Yansıtıcı değerlendirme; geliştirilen program uygulamaya geçilmeden önce taslak halinin, eğitim programını kapsayan ilgili kesimlerin görüşlerine başvurarak yapılan değerlendirmelerin tamamını kapsamaktadır.

Biçimlendirici değerlendirme; program kapsamında eğitim alan bireylerin, öğretme-öğrenme süreçleri içerisinde programın içerisindeki hedef davranışları kazanma ya da kazanamama durumlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda biçimlendirici değerlendirme öğrenme esnasındaki güçlükleri ve tam öğrenmenin gerçekleştiği durumları ortaya koyarak, uygulanan programın geliştirilmesine katkı sağlayan değerlendirme türlerini içermektedir.

Düzy belirleyici değerlendirme; program kapsamında eğitim alan bireylerin, program sonunda kazandıkları davranış, özellik ve becerilerini ölçmek amacı ile gerçekleştirilmektedir. Bu amaçla yapılan değerlendirme, uygulanan programın bireylere kazandırmak istenen davranışları kazandırıp kazandırmadığına veya bu hedeflere ne kadar ulaşabildiklerini tespit etmektedir. Bu bağlamda düzey belirleyici değerlendirme, geliştirilen programın ulaşılmak istenen program hedeflerine bireylerin ulaşabilmesi adına, yeterli bir program olup olmadığını belirleyebilme imkanı sunan değerlendirme biçimlerini içermektedir (Demirel, 2004).

Bahsi geçen bu program etkililiği ve hedef değerlendirme biçimlerinin yanısıra, program paydaşlarının, programa dair görüşleri de programın etkililiği ve hedeflerine ulaşp ulaşmadığı konusunda yordayıcı olabilmektedir. Bu paydaşlar içerisinde bulunan akademisyenler, müfettişler, yöneticiler, sivil toplum kuruluşları, öğrenciler ve velilerden ziyade, programın uygulayıcısı olan ve mesleki alan bilgisine sahip öğretmenlerin programa dair görüşleri, deneyimleri ve uygulamalara dair fikirleri, programın etkililiği ve hedeflerine ulaşma konusunda bilimsel zemin

hazırlamaktadır. Dolayısı ile program ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurulması alan yazında sıklıkla karşımıza çıkmaktadır (Düşek, 2008). Program değerlendirmelerinde bu sıklıkla öğretmen görüşlerine başvurulması, mesleki alan bilgisine sahip öğretmenlerin, bu yeterlik ve niteliklere sahip bireyler olarak kabul edilmelerinden kaynaklanmaktadır.

Programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin belli yeterliklere ve niteliklere sahip olmaları, eğitim programlarını yürütebilmede, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında, eğitimin kaliteli olması açısından büyük önem taşımaktadır. Buna bağlı olarak öğretmen yetiştirme programları da öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlik ve nitelikleri öğretmenlere kazandıracak biçimde düzenlenmektedir (Gürkan, 2005b). Böylelikle öğretmenlerin çağa uygun olarak yetiştirilmesi, hedeflenen insan profillerini yetiştirebilecek bilgi, beceri ve yeterliklerle donanmış olması, yetiştirilmek istenen insan profiline ulaşmak adına büyük önem taşımaktadır (Özen, 2014).

Geçmişte uygulanan öğretmen yetiştirme programları öğretmenlere kazandırılmak istenilen; akademik yeterlik, alan bilgisi, ve pedagojik bilgiyi kazandıracak şekilde düzenlenmekteydi. Öğrenciler “tabula rasa” yani boş birer levha olarak görülmekte ve buna bağlı olarak çocuklara ne öğrenmesi gerektiği, nasıl öğrenmesi veya ne kadar öğrenmesi gerektiği öğretmen tarafından belirlenmekteydi (Türk Eğitim Derneği, 2009). Günümüzde ise sürekli gelişen ve değişen teknolojik, ekonomik, kültürel vb. değişimlere paralel olarak, öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının da değiştiği görülmektedir.

Çağımız bilgi çağı ve çağımızın toplumu da bilgi toplumları olarak adlandırılmaktadır. Bu bağlamda dünyada yaşanan teknolojik gelişimler ve değişimler sonucu artık bilgi hızla yayılabilmekte ve geniş kitlelere ulaşabilmektedir

(Bağ, 2015). Günümüzde ulaşımın kolay olması, yaşam şartlarından dolayı farklı bölgelere göç eden insanların artması, farklı kültürlerden veya ırklardan olan insanların daha çok bir arada yaşamalarının sonucu çok kültürlü ortamların oluşması, bireylerin bu ortamlara uygun yaşam becerileri geliştirmelerini gerektirmektedir (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016). Özellikle bilim ve teknoloji alanında hızla gelişen dünyamızda, bireylerin sürekli çağa uygun şekilde kendilerini güncellemeleri gerektiği tartışılmaz bir olgudur (Yalçın S., 2018). Bahsi geçen tüm bu değişim ve gereksinimlerden dolayı çağımızda öğretmenlerden beklenen, yetiştirecekleri bireylere değişen ve gelişen çağa sürekli uyum sağlayabilecekleri ya da tepki oluşturabilecekleri becerileri kazandırmaları yönündedir. Çağımız için en gerekli olan becerilerden; sürekli artan bilgi kirliliği arasından doğru bilgiye ulaşacak, bilgileri analiz edecek ve bu analizleri değerlendirerek elde ettiği bilgiyi kendi yaşamında kullanabilecek bireyler yetiştirmek de öğretmenlerin sorumluluğunda bulunmaktadır.

Tüm bunlara bağlı olarak öğretmenin çocuklara kazandırılması istenen becerilere kendilerinin de sahip olması gerektiği söylenebilir. Ancak bu becerilere sahip olan bir öğretmen, bu becerileri eğitsel süreçlerde kullanabilmekte ve çocuklara kazandırabilmektedir (Haktanır, 2012). Öğretmenlerde olması gereken nitelikler üzerinde sıklıkla durulan bir konudur. Öğretmen yeterlikleri veya nitelikleri ile ilgili alan yazında bulunan çalışmalarda, öğretmenlik yeterlikleri, öğretmenlik nitelikleri ya da öğretmenlik standartları gibi kavramların genellikle birbirlerinin yerine kullanıldığı bu durumun da kavram karmaşasına sebep olduğu görülmektedir (Türk Eğitim Derneği, 2009). Farklı kaynaklarda farklı ülkelerde belirlenen öğretmen nitelikleri/yeterlikleri çoğunlukla ortak paydada kesişse de birbirinden farklı niteliklere rastlamak da mümkün olmaktadır. Ayrıca ilgili alanyazında öğretmenin

sahip olması gereken nitelik veya ölçüt maddeleri bulmak mümkündür (Taşkaya, 2012; New Jersey State Department of Education, 2014). Toplumların öğretmenlerin üstlenmelerini bekledikleri rol ve sorumluluklar, öğretmen yeterlikleri/nitelikleri ile ilgili ölçütleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda, “Öğretmenlerin taşınması gereken nitelikler nelerdir?” sorusu kesin ve net bir cevapla sınırlandırılmamaktadır (Arslan ve Özpınar, 2008).

Kesin ve net bir sınır çerçevesinde verilmesi güç olan öğretmen nitelikleri/yeterliliklerinin belirlenmesi adına Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017) raporunda göre 6 genel başlık altında öğretmenlerin bazı yeterlik alanları ve bu alanların içerisinde olan alt yeterlik alanları belirlenmiştir. Bunlar;

1. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki değerlere sahip olması,
  2. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin olması,
  3. Öğretmenlerin öğrenciyi tanıma becerisinin olması,
  4. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecine hakim olması,
  5. Öğrencilerin öğrenmelerini ve gelişimlerini izleyerek değerlendirme yapabilmesi,
  6. Alanındaki program ve içerik bilgisine hakim olması,
- şeklindedir.

Yukarıda temel olarak altı alanda tanımlanmış olan öğretmen nitelikleri/yeterliliklerinden; “Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecine hakim olması”, “Öğretmenlerin öğrenciyi tanıma becerisinin olması”, “Öğrencilerin öğrenmelerini ve gelişimlerini izleyerek değerlendirme yapabilmesi” ve “Alanındaki program ve içerik bilgisine hakim olması” bu çalışma kapsamında katılımcı öğretmenlerden elde edilmeye çalışılan bilgilerin temelini oluşturmaktadır. Okul

öncesi öğretmenlerinin OÖEP'nin farklı öğelerine yönelik yaptıkları kişisel değerlendirmelerden yola çıkılarak, programı uygulama açısından karşılaşılan zorluklar ve yeterlikler saptanmaya çalışılacaktır.

Dolayısıyla bahsi geçen nitelikler/yeterliklerle donanmış ve program ile öğrenci arasında köprü görevine sahip olan öğretmenlerin; uygulamaya konulan eğitim programları hakkında görüşlerine başvurulması geliştirilen programı değerlendirmek açısından kritik önem taşımaktadır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda uygulanmakta olan programın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak, olumlu yönlerini destekleme, geliştirme ve olumsuz yönlerini revize etme fırsatı elde edilebilecektir.

## **2.6 İlgili Araştırmalar**

### **2.6.1 Farklı Ülkelerde Yürütülen Çalışmalar**

Schweinhart ve Weikart (1998), üç ayrı okul öncesi eğitim programının (Doğrudan Öğretim Programı, High Scope Programı, Çocuk Merkezli Anaokulu programı) karşılaştırılmak amacıyla yaptıkları araştırmada elde edilen bulgularda; öğretmen merkezli olan okul öncesi programların, çocukların sosyal ve duygusal yönden gelişimlerine uzun vadede katkı sağlamadığı, akademik yönden ise uzun vadeli faydası olmadığını belirlemiştir. Aynı zamanda çocuk merkezli eğitim programında hem uzun hem de kısa vadede çocukların akademik ve sosyal alanlarında katkı sağladığı belirlenmiştir.

Lieber, Butera, Hanson, Palmer ve Horn, E. (2009) okul öncesi öğretmenlerinin yeni bir eğitim müfredatını (Children's School Success) uygulayabilme ve uygulayamama yeterliklerine ilişkin faktörleri belirleme ve bu faktörlerin profesyonel eğitimler aracılığı ile ne gibi değişikliklere uğradığını saptamak amacı ile bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu amaç doğrultusunda

okulda başarısız olma riski taşıyan çocukların, eğitim deneyimlerini iyileştirmek ve bu riski ortadan kaldırmak amacıyla yapılan Children's School Success programının uygulandığı sınıflarda 2004 ve 2007 yılları arasında 45 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin üniversitelerde mezun oldukları bölümler ve kıdem yılları ile yeni programı uygulama durumları arasında bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise yeni programı uyguladığını belirten katılımcıların yeni öğretim stratejilerine açık olduklarını ve öğrenmeye daha açık olduklarıdır. Araştırma sonucunda araştırmacılar birkaç günlük hizmet-içi eğitimlerin veya haftalık geribildirim desteğinin öğretmen davranışları üzerinde fazla değişiklikler yaratmadığı sonucuna varmıştır.

Ntuli, Keengwe ve Kyei-Blankson (2009), elektronik portfolyo kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini incelemek amacı ile bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi eğitime devam eden öğretmen adaylarıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgularda öğretmen adaylarının elektronik portfolyo kullanımının önemli olduğu görüşünde olduklarını, mesleki hayatlarında kullanmaya hazır oldukları ve teknoloji destekli eğitimleri daha fazla geliştirme düşüncesinde oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda aldıkları eğitimlerin, mesleki yaşamlarında nasıl değerlendirme yöntemi kullanacaklarına yön verdikleri görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Broströma, Sandberg, Johansson, Margetts, Nylande, Frøkjær, Kieferleg, Seiferth, Rothi, Ugastej ve Vrinotik (2014) karşılaştırmalı çalışmaları, Avustralya, Danimarka, Estonya, Almanya, Yunanistan ve İsveç'teki okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesinde öğrenmeye ve katılmaya yönelik bakış açılarını incelemiştir. Yapılandırılmış bir anket ile dört ana soruyu incelemişler: Hangi durumlar öğrenme olarak nitelendirilebilir? Hangi aktiviteler öğrenme için önemlidir? Çocukların

öğrenmesi için en iyi koşullar nelerdir? Okul öncesi öğretmenleri, çocukların okul öncesi öğrenmelerine ilişkin katılımı nasıl anlar? Araştırma sonucu oyunun, diğer çocuklarla ve yetişkinlerle etkileşiminin, farklı etkinliklerin sağlanmasının ve öğretmen desteğinin çocukların öğrenmesi için önemli olduğunu göstermektedir. Benzerlikler kaydedilmiş olsa da, sonuçlar ülkeler arasında bir miktar eşitsizlik olduğunu göstermektedir ve öğretmenlerin çocukların öğrenme konusundaki perspektiflerini ve uygulamalarını daha iyi anlamalarını sağlamak için daha derinlemesine araştırma tarzı bir çalışma önerilmektedir.

Brodin ve Renblad'ın (2015), okul öncesi öğretmenlerinin ve çocuk bakımı çalışanlarının İsveç'teki Ulusal Okul Öncesi Eğitim Müfredatı hakkındaki görüşlerini ve eğitimcilerin bu müfredatı uygularken, kaliteli çalışmayı esas alarak, yürütebilme algılarını incelemek amacı ile bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışma, tüm devlete bağlı okul öncesi öğretmenleri ve küçük bir devlet okulunda (n = 111) çalışan çocuk bakıcıları için dağıtılan web tabanlı bir ankete dayanmaktadır. Araştırma bulgularında okul öncesi eğitimcileri, müfredatla ilgili görüşlerinin olumlu olduğunu ve müfredatın okul öncesinde kaliteyi arttırmak için bir araç olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Kaliteyi arttırmanın en önemli faktörleri yapılan araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi eğitimcilerinin tutumları, gruptaki çocuk sayısı ve öğretmen-çocuk oranı olmuştur.

Mligo'nun (2016) yaptığı çalışmanın amacı, öğretmenlerin geliştirilen okul öncesi eğitim programının uygulanmasına ilişkin algılarını ve kaygılarını incelemektir. Bu çalışma, Tanzanya'daki dört okul öncesi kurumunda 12 öğretmen ve 8 ebeveyn katılımcısı ile birlikte yorumlayıcı bir vaka çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırma odağı öğretmenlerin okul öncesi eğitim programını nasıl uyguladıkları üzerinedir. Araştırma bulgularında; programın uygulanmasında, öğretmenlerin çocuk



merkezli bir pedagoji bilgisi eksikliği nedeniyle zorlandıkları tesbit edilmiştir. Ayrıca, küçük çocuklarla çalışacak, kalabalık sınıfları yönetecek, yetersiz materyal ve öğrenme ortamlarında çalışabilecek nitelikli öğretmenler olmadığı saptanmıştır. Bu çalışma, mevcut durumu iyileştirmek ve okul öncesi eğitimin kaliteli bir şekilde sunulmasını sağlamak için öğretmenlerin mesleki bilgilerini hizmet içi eğitim yoluyla geliştirmeleri gerektiğini önermektedir.

### **2.6.2 Türkiye ve KKTC’de Yürütülen Çalışmalar**

Alanyazında Türkiye’de okul öncesi eğitim programları ile ilgili yürütülen bir çok araştırma bulunmasına karşın, KKTC’de okul öncesi eğitim programları ile doğrudan ilişkili bir araştırmalara rastlanmamış ancak programla çeşitli şekillerde ilişkilendirilebilecek araştırmalara yer verilmiştir.

Demir (2001), anasınıfı programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirdiği araştırmaya 85 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırma Erzurum il ve ilçelerinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerle gerçekleştirilmiş. Veri toplama aracı olarak öğretim şartlarını belirleme ve programının geliştirilmesine yönelik sorular kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin dosyalarının ve gözlem fişlerini çocukları tanıma ve değerlendirmede yeterli gördükleri, tanıma ve değerlendirmede farklı tekniklerin kullanılmasına gerek duyulmadığı saptanmıştır. Programının değerlendirmeye yönelik öğretmenlerin daha fazla çalışma yapmaları gerektiği elde edilen bulgular arasındadır.

Güler (2001), yapmış olduğu araştırmada 1994 yılı MEB tarafından uygulamaya konulan 4-5 ve 6 yaş Anasınıf Programlarını değerlendirmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında öncelikli olarak programların hedef, içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarını incelemiştir.

Programların değerlendirmesinde, öğretmen görüşlerinin okulun türü ve programın türüne göre herhangi bir farklılık gösterip göstermediği ile okul-aile işbirliğine yönelik görüşlerinin belirlenmesine yönelik yanıtlar aranmıştır. Elde edilen bulgularda programın belirlenen hedeflerin gerçekleşme düzeyine yönelik öğretmen görüşlerinin genel olarak gerçekleştiği yönünde olduğu belirlenmiştir. Belirlenen hedeflerin tamamının gerçekleşme düzeyine yönelik görüşlerin okul türüne göre farklılaştığı saptamıştır. Resmi ve özel anasınıfı yöneticilerinin ise program uygulanırken zm nerileri konusunda görüş alışverişi içinde oldukları, öğretmen ve ailelerin, çocukların gelişimiyle ilgili değerlendirmelerini birbirleriyle paylaştıkları, toplantıların sıklığını yeterli bulduklarını, işbirliği içinde oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda ailelerle yapılan etkinliklerde okulda yapılan etkinliklerin evde devam etmesi için ailelerin okul yönetici ve öğretmenlerle görüşmeler yaptıkları belirlenmiştir.

Cömert'in (2003), okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programıyla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmasının sonucunda öğretmenlerin okul öncesi programın içeriğine ilişkin kimi tereddütleri olduğu, bu tereddütlerin programda konu isimlerinin yer almaması, aile eğitimlerinin uygulanmasının, değerlendirmenin öğretmen, ocuk ve program boyutlarında yapılmasının imkanı olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda programdaki gözlem formlarının kullanımı, yıllık planın aylık yapılmasının gereksiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

şıvgın (2005), okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan programa ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacı ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 114 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Elde edilen bulgularda

öğretmenlerin okul türü, mezunun olunan okul ve kıdem yılı ile okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Gül (2009), okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarını incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya 247 öğretmen 158 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul öncesi eğitimin daha etkili olmasında değerlendirme yapılmasında gerekli olduğu ve programda yer alan değerlendirmenin kullanılmasının yararlı olacağı belirlenmiştir. Öğretmenlerin kıdem yılının artmasıyla programa yönelik olumsuz eleştirilerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının değerlendirmenin gerekliliğine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Erden (2010), okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygulama sırasında yaşadıkları sorunları belirlemiş ve okul türü ile hizmet-içi eğitim durumuna göre değişiklik gösterip göstermediği incelemek amacı ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda öğretmenlerin en fazla değerlendirme ve fiziki şartlarla ilgili durumlarda sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin fen ile matematik etkinlikleri planlama, geziler düzenleme ve ailelerin katılımını sağlamlarda en çok problemlerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Son olarak devlet kurumlarında çalışan öğretmenlerin özel kurumda çalışan öğretmenlere göre fiziksel şartlarla ilgili daha fazla sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Durmuşçelebi ve Akkaya (2011), 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulanmasının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya Kayseri merkez ilçesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 152 öğretmen dahil edilmiştir. Elde edilen

bulgularında, 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bulunan "Amaç ve Kazanımlar", "İçerik" ve "Eğitim Durumları"nın uygulamasının, öğretmenlerce olumlu değerlendirildiği "Değerlendirme" boyutunun uygulamasının ise olumsuz değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Oğuz'un (2013), 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'yla ilgili öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırma kapsamında 240 okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş ve veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Elde edilen bulgularında öğretmen görüşlerinin okul türü, mesleki kıdem ve yaş değişkenine göre farklılaştığı ve çoğu öğretmenin eğitim programına yönelik olumlu görüşte oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Göle (2015) okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma Afyonkarahisar il merkezine bağlı olan ilçelerde okul öncesi kurumlarında görev alan 181 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgularında, meslek yüksekokulundan mezun olan öğretmenler ile açık öğretimden mezun olan öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgün eğitimden mezun olanlar ile yaygın eğitimden mezun olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Son olarak öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin hizmet-içi eğitime katılma durumlarına göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Özsırkıntı, Akay, Yılmaz ve Bolat (2014) okul öncesi öğretmenlerinin 2012 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulamalarına yönelik görüşlerini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma Adana il merkezinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 73 öğretmeni kapsamaktadır.

Öğretmen görüşlerine yönelik elde edilen bulgularda okul öncesi eğitim programının aktif ve esnek öğrenme sağladığı ve öğrenci merkezli olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı, öğrenme merkezi oluşturmada zorluklar yaşandığı ve kazanımların, göstergelerin açık, anlaşılır ve amacına uygun olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Düzgün'ün (2014) okul öncesi öğretmenlerinin 2012 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki değişikliklerinin uygulanmasındaki görüşlerinin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla 326 katılımcıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada nicel yöntemlerden tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında Uzun (2007) tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin; programı planlama, uygulama ve değerlendirmede fiziksel yetersizlikler, araç-gereç yetersizliği, yeterli rehberlik hizmetlerinin sağlanmamasından kaynaklı ve yardımcı personel yetersizliği nedenlerinden dolayı zorluk çektikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Dilek ve Duman'ın (2014), 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmaya anaokulunda görev yapan 383 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırma karma model kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. 383 öğretmenle anket formu uygulanmış ve 20 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Elde edilen bulgularda, öğretmenlerin okul öncesi programının amaçlarını, belirli gün ve haftaları uygulanabilir olarak değerlendirdikleri, etkinlikleri kısmen uygulanabilir buldukları, çocuğu değerlendirme araçlarını bazen uyguladıkları tesbit edilmiştir. Öğretmenler uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin, fiziksel şartların yetersiz olmasından ve sınıfların kalabalık olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Kay (2015), 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na yönelik yaptığı araştırmasını Batman il merkezinde MEB'e bağlı anasınıfı olan resmi ilkokullar ve bağımsız anaokullarında görev alan 78 öğretmenle gerçekleştirmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuş ve veriler oluşturulan temalar doğrultusunda analiz edilmiştir. Elde edilen bulgularda etkinlikler boyutunda değişiklikler olduğu, planın kullanışlı, sade, daha esnek, anlaşılır ve uygulanabilirlik imkanı sağladığı belirlenmiştir. Aynı zamanda plan hazırlama ile değerlendirme boyutunda değiştiği, etkinlik planının ise olumlu katkılar sağladığı, öğretimin sistematik ve kazanımlarla uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Tuncer (2015), okul öncesi eğitim programlarının genel özelliklerinin incelenmesi ve Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programı ile karşılaştırılması yoluyla Türkiye'de uygulanan programın yetersizliklerinin giderilmesi ve olumlu özelliklerinin güçlendirilmesi için yol gösterici olmak amacı ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Verilerin toplanmasında doküman analizi kullanılmış ve verilere ulaşmak için veri toplama formundan faydalanılmıştır. Elde edilen bulgularda MEB 2013 okul öncesi eğitim programında çocukların diğer programlara göre daha pasif oldukları ve okul öncesi öğretmenin daha etkin rol oynadıkları belirlenmiştir.

Köksal, Dağal ve Duman (2016), öğretmenlerin okul öncesi eğitim programları hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma Konya il merkezinde yer alan resmi ve özel okul öncesi eğitim verilen kurumlarda görev alan 38'i kadın 2'si erkek toplam 40 okul öncesi öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu raslantısal örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ile elde

edilmiş betimsel çözümlene tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgularda okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi programının gösterge ve kazanımlar boyutunun olumlu yönde değerlendirdiklerini, kazanım, göstergeleri belirlerken çocukların ihtiyaçlarına dikkat ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin lisans düzeyine, çalıştıkları okul türüne, mesleki kıdemlerine ve aldıkları hizmet-içi eğitime göre okul öncesi programın uygulanmasında değişiklikler gösterdiği belirlenmiştir.

Tükel'in (2017), 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı alan öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma Nevşehir ili merkezinde yer alan okul öncesi merkezlerinde görev alan öğretmenler dahil edilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karma model ve veri toplama aracı olarak 53 maddeden ve 4 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'yla ilgili kazanım ve göstergeler, günlük planlar ve günlük eğitim planı akışı, aile katılımı ve ev ziyaretleri uyarlamalarına ilişkin olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

İş (2017), 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan gelişim alanlarındaki kazanımların gerçekleştirme düzeylerinin öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlenmesini amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma örneklemini Şırnak il merkezinde yer alan okul öncesi kurumlarında görev alan 177 okul öncesi öğretmeni, 230 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma karma model ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda araştırmacı tarafından anket formu, nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin kazanımları gerçekleştirme, programın uygulanabilirliğine yönelik olumlu görüşte oldukları, aile katılımının yeterli düzeyde

sağlanmadığı belirtilmiştir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin gelişim alanlarına ilişkin kazanımları gerçekleştirmek açısından okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sağır ve Arslan (2017) 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulanmasında karşılaşılan sorunların neler olduğunu belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma Kahramanmaraş il merkezinde okul öncesi sınıflarında görev alan 284 okul öncesi öğretmenini kapsamaktadır. Çalışma grubunun seçiminde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularında öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre karşılaştıkları sorunlar açısından anlamlı fark bulunmamış, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı uygularken öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre sorunla karşılaşma düzeyinde anlamlı fark belirlenmiştir.

Başaran ve Ulubey'in (2018), Türkiye'de 2013 yılında uygulamaya konulan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma Muğla il merkezinde okul öncesi merkezinde görev alan 62 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda ise 15 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Araştırma karma model yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda araştırmacı tarafından geliştirilen okul öncesi programını değerlendiren anket, nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturmaktadır. Araştırmanın analizinde betimsel analiz ve içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin belirlenen ölçütlere ulaşabildikleri fakat aile katılımı, rehberlik ve öğrenme merkezleriyle ilgili ölçütlere ulaşamadıkları belirlenmiştir.

Genel olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf mevcudunun fazla olması, materyal eksikliği, fiziki koşulların uygunsuzluğu,



aile katılımlarının yeterli olmaması ve programda konu isimlerinin verilmemesinden dolayı okul öncesi programı uygulamada zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, okul öncesi programın öğrenci merkezli ve esnek olduğu görüşünde oldukları söylenebilir. Aynı zamanda yapılan araştırmalarda öğretmenlerin eğitim programını değerlendirmesinde uygulanan programa yönelik olumlu sonuçların ortaya çıktığı söylenebilir. Son olarak uygulanan programlar sırasında ortaya çıkan aksaklıkları çözmeye öğretmenlerin çözüme yönelik görüşler getirmiş oldukları da görülmektedir.

Daha önceden de belirtildiği gibi KKTC’de okul öncesi eğitim programlarının uygulanması ile ilgili yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamıştır. Programın farklı özellikleri ile ilişkili olduğu düşünülen çalışmaya aşağıda yer verilmiştir.

Alışkan ve Güneyli (2016) KKTC ‘de Lefkoşa ilçesinde bulunan 9 okul öncesi sınıflarında görev yapan 96 öğretmenin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Betimsel tarama modeline uygun olarak yapılan araştırmada, hazırlanan anket aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırmada gün içerisinde yaklaşık olarak 16-30 dk Türkçe dil etkinliklerine yer verilmiş ve araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin eğitsel süreçlerinde çocukların en çok konuşma becerisini geliştirdikleri görülmüştür. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin uyguladıkları Türkçe dil etkinliklerinde en fazla kitap köşesini kullandıkları, genellikle konu olarak okulu seçtikleri görülmektedir. Türkçe dil etkinliklerinde en çok kullandıkları araç kitap olurken etkinliklerde tekerlemelere de sıklıkla yer verdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin değerlendirme tekniği olarak genellikle gözlem tekniğini kullandıkları belirlenmiştir.

Ayrıca araştırma kapsamındaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu alanla ilişkili herhangi bir hizmet-içi eğitim ya da kursa katılmadığı saptanmıştır.

## **Bölüm 3**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, katılımcıların demografik bilgilerine, verilerin toplanması, veri çözümlenmesi ve araştırmanın yürütülmesi sürecinde dikkat edilen etik ilkeler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### **3.1 Araştırma Modeli**

Bu araştırma KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili öğretmen görüşlerini çeşitli açılardan ele alarak incelemektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri, ilgilenilen ve araştırılmak istenen problemin mevcut var olan durumunu ortaya koymaya yönelik olduğundan, yapılan araştırma yöntem olarak betimsel araştırmadır (Bacon-Shone, 2015; Büyüköztürk, Çakmak, Akgül, Karadeniz, ve Demirel, 2016).

Araştırmada amaçlanan hedeflere ulaşmak amacıyla büyük katılımcı gruplarla çalışılacağı ve elde edilecek verilerin matematiksel yöntemlerle analiz edileceği için niceliksel verileri toplayarak olayları açıklayan nicel araştırma yöntemi seçilmiştir (Muijs, 2004). Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak anket kullanılacağı ve bu anket sonuçlarının SPSS programı ile analizlerinin yapılacağından dolayı nicel araştırma yöntemlerinden, tarama modeli seçilmiştir (Büyüköztürk, 2003).

Tarama modelleri, bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek ve tutum vb. özelliklerinin belirlendiği ve genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır

(Büyüköztürk, Çakmak, Akgül, Karadeniz ve Demirel, 2016). Tarama çalışmaları verileri toplanma sürelerine göre, boylamsal yani belirli aralıklarla farklı zamanlarda veri toplanması veya kesitsel yani verilerin tek bir seferde toplanması şeklinde iki şekilde yapılmaktadır (Creswell, 2016). Veri toplama zamanına göre bakıldığında, yapılan bu araştırma kesitsel tarama çalışmasıdır.

## **3.2 Evren ve Örneklem**

### **3.2.1 Evren**

Araştırmanın evreni; 2017-2018 eğitim - öğretim yılında KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında ve KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı ilkokulların bünyesinde bulunan okul öncesi sınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile branş öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Evren, anket yoluyla toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı ve yorumlanacağı grup olarak tanımlanmıştır (Creswell, 2016; Büyüköztürk, Çakmak, Akgül, Karadeniz, ve Demirel, 2016).

Hedef evren, ulaşılması nerdeyse mümkün olmayan evrendir. Ulaşılabilir evren ise araştırmacının gerçekçi seçimi ile ulaşılabilir olmaktadır. Bu araştırmanın ulaşılabilir evreni ise KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı 2017-2018 eğitim öğretim yılında okul öncesi kadrosunda görev yapan toplam 234 öğretmenden (Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi Müdürlüğü, 2018) oluşmaktadır.

### **3.2.2 Örneklem**

Örneklem seçimi örneklemin alındığı evreni temsil etmesi açısından oldukça önemlidir (Creswell, 2016). Bu çalışmada hedef evren ve ulaşılabilir evren aynı katılımcı sayısına sahip olduğundan, örnekleme ulaşmak ile evrene ulaşmak arasında çok az katılımcı farkı oluşmasından, araştırmanın evreni aynı zamanda örneklemini

olarak belirlenmiştir. Böylelikle örnekleme hataları ve yanlılığı en aza indirilmiştir (Gay, Mills, ve Airasian, 2012).

Araştırma KKTC genelinde tüm ilçeleri kapsayıcı biçimde yürütülmesi hedeflenmiş, bu bağlamda araştırmanın ulaşılabilir evrenini KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı okul öncesi sınıflarında görev yapan 234 okul öncesi öğretmeni (Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi Müdürlüğü, 2018), aynı zamanda araştırmanın örnekleme olarak belirlenmiştir. Veri toplama aşamasında, örnekleme oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları ve ulaşılması hedeflenen tüm okullara ulaşılmış, çalışmaya katılmak istemeyen 28 öğretmen dışında tüm öğretmenlerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ancak; İngilizce farkındalık programını takip ettikleri, okullarında farklı programlar (Montessori ve Reggio Emilia Yaklaşımı) kullandıkları ve görevlendirme nedeniyle geçici öğretmenlik yaptıkları belirlenen 46 öğretmen de çalışmanın amaçlarına uygun yanıtlama yapamayacakları gerekçesiyle araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Sonuç olarak araştırma kapsamında 160 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır.

Alanyazındaki kaynaklara göre 250 kişilik bir evren için en az 152, 420 kişilik bir evren için ise en az 201 kişilik örneklem gerektiğinden yeterli katılımcı sayısına ulaşılmıştır (Cohen, Manion, ve Morrison, 2005; Gay, Mills, ve Airasian, 2012; Christensen, Johnson, ve Turner, 2015).

### **3.2.3 Katılımcıların Demografik Bilgileri**

Araştırmaya gönüllü olup anket dolduran 160 katılımcının demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

		n	%
Cinsiyet	Kadın	151	94.4
	Erkek	9	5.6
	Toplam	160	100.0
Yaş	22-25 yaş arası	7	4.4
	26-35 yaş arası	76	47.5
	36-45 yaş arası	35	21.9
	46-55 yaş arası	42	26.2
	Toplam	160	100.0
Okuldaki görev	Okul öncesi sınıf öğretmeni	140	87.5
	Branş öğretmeni	20	12.5
	Toplam	160	100.0
Çalışılan yaş grubu	4 yaş	42	30.0
	5 yaş	90	64.3
	4-5 yaş (birleştirilmiş sınıf)	8	5.7
	Toplam	140	100.0
Sınıf öğretmeni	4 yaş	4	20.0
	5 yaş	8	40.0
	4-5 yaş (birleştirilmiş sınıf)	8	40.0
	Toplam	20	100.0
Branş Öğretmeni	4 yaş	4	20.0
	5 yaş	8	40.0
	4-5 yaş (birleştirilmiş sınıf)	8	40.0
	Toplam	20	100.0
Çalışılan kurum türü	İlkokul bünyesinde bulunan anaokul	85	53.1
	Bağımsız anaokul	75	46.9
	Toplam	160	100.0
Mezun olunan Üniversite	Atatürk Öğretmen Akademisi	114	71.2
	Üniversite (Özel/Devlet)	46	28.8
	Toplam	160	100.0
Mezun olunan Bölüm	Okul Öncesi Öğretmenliği	71	44.4
	Sınıf Öğretmenliği	67	41.9
	Diğer <sup>1</sup>	20	12.5
	Diğer <sup>2</sup>	2	1.2
	Total	160	100.0
Lisans Üstü Eğitim yapma durumu	Okul Öncesi Öğretmenlik (Yüksek Lisans)	9	5.6
	Diğer Bölümler (Yüksek Lisans)	14	8.7
	Yapmadım	137	85.6
	Toplam	160	100.0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	18	11.2
	6-10 yıl	53	33.1
	11-19 yıl	38	23.8
	20-24 yıl	17	10.6
	25 yıl ve üzeri	34	21.2
Toplam	160	100.0	

Eğitim Diğer<sup>1</sup>: Eğitim alanında bulunan okul öncesi ve sınıf öğretmenliği dışındaki bölümler(ör: Matematik Öğretmenliği).

Eğitim Diğer<sup>2</sup>: Eğitim alanı ile ilgili olmayan bölümler (örn: Konservatuar).

Tablo 1 de katılımcıların demografik bilgilerine bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin %94.4 'ünün (n=151) kadın ve %5.6'sının (n=9) ise erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığı incelendiğinde; 22-25 yaş aralığını oluşturan öğretmenler (n=7) yaş dağılımının %4.4'ünü; 26-35 yaş

aralığını oluşturan öğretmenler (n=76) yaş dağılımının %47.5'ini, 36-45 yaş aralığını oluşturan öğretmenler (n=35) yaş dağılımının %21.9'unu; 46-55 yaş aralığını oluşturan öğretmenler (n=42) yaş dağılımının %26.2'sini oluşturmaktadır.

Katılımcıların okuldaki görevleri incelendiğinde; okul öncesi sınıf öğretmenlerinin (n=140) toplam katılımcı sayısının %87.5'ini; branş öğretmenlerinin (n=20) toplam katılımcı sayısının %12.5'ini oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları yaş gruplarına göre dağılımları incelendiğinde; 4 yaş grubunda çalışan okul öncesi öğretmenleri (n=42) toplam katılımcı sayısının %30.0'ını, 5 yaş grubunda çalışan okul öncesi öğretmenleri (n=90) toplam katılımcı sayısının %64.3'ünü, 4 ve 5 yaş birleştirilmiş okul öncesi öğretmenleri (n=8) toplam katılımcı sayısının %5.7'sini oluşturmaktadır. Katılımcı branş öğretmenlerinin çalıştıkları yaş gruplarına göre dağılımları incelendiğinde; 4 yaş grubunda çalışan branş öğretmenleri (n=4) toplam katılımcı sayısının %20.0'ını, 5 yaş grubunda çalışan branş öğretmenleri (n=8) toplam katılımcı sayısının %40.0'ını, 4 ve 5 yaş birleştirilmiş sınıflarda görev yapan branş öğretmenleri (n=8) toplam katılımcı sayısının %40.0'ını oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı kurum türü; ilkokul bünyesinde bulunan anaokullarında görev yapan öğretmenler (n=85) toplam katılımcı sayısının %53.1'ini oluştururken bağımsız anaokulda çalışan öğretmenler (n=75) toplam katılımcı sayısının %46,9'unu oluşturmaktadır.

Katılımcıların mezun olduğu üniversitelere bakıldığında; Atatürk Öğretmen Akademisi mezunu öğretmenler (n=114) toplam katılımcı sayısının %71.2'sini, üniversite (özel/devlet) mezunu öğretmenler (n=46) toplam katılımcı sayısının %28.8'ini oluşturmaktadır. Katılımcıların üniversitede mezun oldukları bölümlerin dağılımı incelendiğinde; üniversitede okul öncesi öğretmenliğinden mezun

katılımcılar (n=71) toplam katılımcı sayısının %44.4'ünü, sınıf öğretmenliğinden mezun katılımcılar (n=67) toplam katılımcı sayısının %41.9'unu, okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümleri dışındaki eğitim ile ilgili bir bölümden mezun olan katılımcılar (n=20) toplam katılımcı sayısının %12.5'ini, eğitim ile ilgili olmayan bir bölümden mezun katılımcılar (n=2) toplam katılımcı sayısının %1.2'sini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin lisans üstü eğitim yapma durumlarına bakıldığında; okul öncesi öğretmenliği alanında yüksek lisans yapan katılımcı öğretmen (n= 9) toplam katılımcı sayısının %5.6'sını, diğer alanlarda yüksek lisans yapan öğretmenler (n= 14) toplam katılımcı sayısının %8.7'sini oluştururken, lisans üstü eğitim almadığını belirten öğretmenler (n=137) toplam katılımcı sayısının %85.6'sını oluşturmaktadır.

Katılımcıların kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde; 1-5 kıdem yılı aralığında olan öğretmenler (n=18) toplam katılımcı sayısının %11.2'sini, 6-10 kıdem yılı aralığında olan öğretmenler (n=53) toplam katılımcı sayısının %33.1'ini, 11-19 kıdem yılı aralığında olan öğretmenler (n=38) toplam katılımcı sayısının %23.8'ini oluşturmaktadır. Katılımcıların 20-24 kıdem yılı aralığında olan öğretmenler (n=17) toplam katılımcı sayısının %10.6'sını, 25 ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler (n=34) toplam katılımcı sayısının %21.2'sini oluşturmaktadır.

### **3.3 Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçları tanıtılıp, veri toplama araçları ile ilgili bilgiler verildikten sonra araştırma süresince benimsenen etik ilkeler ve veri toplama süreci hakkında detaylı bilgi verilecektir.

#### **3.3.1 Veri Toplama Araçları**

Bu Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olarak Işık'ın (2015) "Öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri ve



Programı Kullanma Durumları’’ adlı çalışmasında eğitim programını değerlendirmek amacıyla geliştirmiş olduğu “Okul Öncesi Eğitim Programını Değerlendirme Anketi’’ temel alınmış ve KKTC programına uyarlanarak yeniden düzenlenmiştir. Işık (2015) bu anketi geliştirirken 8 farklı uzmandan görüş almıştır. Anket 3 bölümden ve 23 sorudan oluşmaktadır. Anket formunun ilk bölümü kişisel bilgiler ile ilgili 8 sorudan oluşmaktadır. İkinci bölümde program ile ilgili 6 soru ve üçüncü bölümde programı kullanma durumu ile ilgili 9 soru bulunmaktadır. Işık tarafından anketin anlaşılabilirliğini belirlemek ve kapsam geçerliliğini saptamak amacıyla Ankara İli Altındağ, Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapmakta olan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 10 okul öncesi eğitimi öğretmenine pilot uygulama yapılmış ve görüşleri alınmıştır. Pilot uygulamaya bağlı olarak anket formunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla 8 alan uzmanından görüş alınmış ve tekrar gerekli düzenlemeler yapılarak anket formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Bu araştırmada Işık’ın (2015) geliştirdiği “Okul Öncesi Eğitim Programı Anketi’’ nin, KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı’na göre uyarlanarak uygulanabilmesi için gerekli kullanım izinleri alınmıştır. Anket formunda KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı’na uygun düzenlemeler yapıldıktan sonra, okul öncesi eğitim alanında 3 uzmana incelemek için gönderilmiş, alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda birinci bölümdeki kişisel bilgiler başlığı değiştirilerek, demokratik bilgiler başlığı altında Uzman 1 tarafından öğretmenlerin çalışma koşulları dikkate alınarak hazırlanması gerektiği önerisi doğrultusunda 10 soru olarak yeniden düzenlenmiştir.

İkinci bölümde Uzman 1 ve 2 nin önerileri doğrultusunda, 5. soru etkinlik kitabı programın planlama, uygulama ve değerlendirme açısından rehberlik ediyor mu olarak genişletilirken, Işık'ın anketinde bulunan aile destek kitabı ile ilgili soru KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer almadığı için çıkarılmıştır.

Anketin üçüncü bölümü uzmanların görüş birliği ile yaptıkları öneriler doğrultusunda, KKTC MEB 2016 OÖE Programı'nın öğelerini planlama ve uygulama durumlarını değerlendirme tablosu içerisinde bulunan, Aylık Eğitim Planı kapsamında, KKTC MEB 2016 OÖE Programında yer almayan “kazanım ve göstergeler” ifadesi, öğrenme çıktıları ve göstergeler olarak, Etkinlik Planı kapsamında yer alan “materyaller-sözcükler-kavramları” ifadesi, materyaller ve kavramlar olarak değiştirilip, bu bölümdeki “aile katılımı” ve “uyarlama” başlıkları çıkarılarak düzenlenmiştir.

Programın uygulanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi için çocuğu izleme, aileyi bilgilendirme ve gelişim raporlarının sağlıklı bir şekilde yazılmasına olanak tanıyan Anekdot Gözlem, Portfolyo, Tema Anlam Çözümü, Aylık Tema İşleme Raporu, Öğrenme Alanları ve Çıktıları ve Aile Bilgilendirme Formlarının kullanılma durumları, Işık'ın anketinde yer alan tanıma izleme ve değerlendirme soruları ile kapsam değişikliği yapılmaksızın gerekli değişiklikler, Uzman 1 ve 2 tarafından yapılan öneriler doğrultusunda içerik programa uygun olarak yeniden düzenlenerek 9 sorudan oluşmuştur.

Görüş veren 3 alanında uzman görüşü ile anket formu; birinci bölüm on demografik bilgileri içeren soru, ikinci bölüm beş 3'lü likert tipi soru ve üçüncü bölüm ise programla ilgili öğrenme alanlarının oluşturulması, ayrıca bir planlama ve uygulama durumlarını belirlemek amacı ile hazırlanan tabloda 14 içerik sorusu hazırlanmıştır. Yine üçüncü bölümde, planlayamama ve uygulayamama sebeplerini

açıklayabilecekleri açık uçlu sorular yer almış, değerlendirme boyutunda hazırlanan tablo ise beş uygulama durumlarına yönelik içerik sorusu ve yine uygulayamama durumlarının sebeplerini açıklayabilecekleri açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Programın uygulanmasına olanak sağlayacak olan, tanıma izleme ve değerlendirilme boyutlarında kullanılan 3'lü likert tipi yapamama sebeplerini de açıklayabilecekleri açık uçlu 6 soru hazırlanmıştır. Toplamda üç bölüm ve 24 sorudan oluşan anket formu son haline getirilmiş, uygulamaya hazırlanmıştır.

Son haline getirilen anket formunun anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla uygulama öncesinde anketin pilot çalışması için Lefkoşa bölgesinde bulunan, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı anaokul/okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan, okul öncesi öğretmenleri arasından rastgele seçilmiş 10 gönüllü öğretmenle uygulama yapılmış, sonuçları değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, önceden görüşleri alınan okul öncesi eğitim alanındaki 3 uzman, anketin anlaşılır ve güvenilir olduğu görüşünde onay vermiş ve kapsam geçerliliği sağlamıştır.

### **3.3.2 Çalışma Süresince Dikkate Alınan Etik İlkeler**

Araştırmaya başlamadan önce Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (BAYEK) yönetmeliği uyarınca, KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin saptanması amacıyla hazırlanmış ve araştırmada kullanılacak olan “Okul Öncesi Eğitim Programı Anketi” için etik uygunluk izni alınmıştır (Ek 1). Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı devlet okullarında okul öncesi sınıflarında görev yapan öğretmenlere uygulanılacak anket için gerekli izinler KKTC MEB'den alınmıştır (Ek 2). Araştırmaya gönüllü olmayan hiçbir katılımcı katılmaya zorlanmamıştır. Katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulmuştur.

Verilerin analizi esnasında araştırmacının, katılımcıların kişisel bilgilerini gizli tutulması ve özel hayatın gizliliği ilkesine saygı gösterilmesi gerekmektedir (Gay, Mills, ve Airasian, 2012). Gerçekleştirilecek olan araştırmalarda kişisel bilgilerin gizli tutulması ve özel hayatın gizliliği ilkeleri göz önünde bulundurularak araştırmaya katılan katılımcılara onam formu ve ölçekler ayrı ayrı verilerek veri toplanmış ve araştırmanın herhangi bir aşamasında katılımcıların kişisel bilgilerine yer verilmemiştir. Verilerin analizi esnasında tarafsızlık ilkesi ve tüm sonuçların açıklanması ilkesine sadık kalınarak (Creswell, 2016), analiz esnasında tarafsız ve tüm verileri kapsayacak şekilde analiz yapılarak, elde edilen tüm veriler sunulmuştur.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin veya bu verilerin analizinden elde edilen bulguların ve sonuçların araştırmayı yürüten kişi tarafından çarpıtılması ciddi bir etik ihlaldir (Creswell, 2016). Araştırmada bu etik ilkelere özellikle dikkat edilmiş ve araştırmada ilgili bölümler yazılırken, verilerin ve bulguların gerçeği yansıtacak ve açık bir şekilde ifade edebilecek şekilde olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın sonuç kısmında ise saptanan bütün bulgular değişik bakış açıları ile ele alınıp ayrıntılı bir şekilde tartışılmıştır.

Araştırmada dikkat edilen bir diğer etik ilke ise intihalin yapılmamasıdır (Creswell, 2016). Bu etik ilke araştırma kapsamında baz alınmış ve alanyazın sürecinde kullanılan tüm ifade, düşünce ve fikirler apa kuralları doğrultusunda kaynak gösterilerek kullanılmıştır.

### **3.3.3 Verilerin Toplama Süreci**

Araştırmanın verileri 2017-2018 Eğitim ve Öğretim Yılıının 2. yarısında 15 şubat 2018 ve 15 Haziran 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Veriler ilk olarak Lefkoşa ardından Mağusa, İskele, Girne ve Lefke ilçelerinden toplanmıştır. Ulaşılan okullarda öncelikle okul yöneticileri olan müdür, müdür muavini veya sorumlu

öğretmenlerle görüşülerek gerekli izinler alındıktan sonra ankete gönüllü olan öğretmenlere uygulanmıştır.

### **3.3.4 Verilerin Analizi**

Üç bölümden ve toplam 24 sorudan oluşan ankettten elde edilen veriler SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences) programına girilmiş ve analizler program aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları, betimsel analiz tablolarında frekans ve yüzde ile betimlenmiştir. Anketin üçüncü bölümünde hayır ve kısmen cevaplarının nedenlerini açıklamaya yönelik yer alan açık uçlu sorular, verilen cevaplara göre gruplandırılmış, ardından temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken objektif ve tarafsızlığı sağlamak amacı ile alandan iki uzman kişiden görüş alınarak ortak temalar belirlenmiştir. Bu bağlamda her sorunun yanıtı için belirlenen temalara uygun tablolar hazırlanmıştır.

## **Bölüm 4**

### **BULGULAR**

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı kapsamında ortaya atılan problemlere cevap bulmak amacıyla hazırlanan KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'na ilişkin anketle toplanan verilerin analizleri ve bu analizlere ait bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

İlk bölümde; araştırmaya katılan katılımcıların; program konusunda bilgi edinme durumları; okul öncesi eğitim programı ile ilgili hizmet-içi eğitime katılma durumları ile program kapsamında hazırlanan kitapların anlaşılabilirliği ve programı uygulamada rehberlik etme durumları ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular verilmiştir. Bunu izleyerek katılımcı öğretmenlerin eğitim programının planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarını ne ölçüde gerçekleştirebildikleri ve gerçekleştirememeye nedenlerine ilişkin bulgular ile tanıma izleme değerlendirme boyutunda yer verilen forumları kullanma durumlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

#### **4.1 Çalışmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Çalışmanın birinci alt problemi; “Okul Öncesi Öğretmenlerinin KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı konusunda bilgi edinme durumları ve bilgi kaynakları nelerdir?” olarak tanımlanmıştır. Aşağıda Tablo 2’de, Tablo 3’de ve Tablo 4’te bu konuda elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 2: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı İncelenme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımları

	n	%
Hayır	2	1.2
Kısmen	30	18.8
Evet	128	80.0
Toplam	160	100.0

Katılımcı öğretmenlerin KKTC MEB 2016 OÖEP'nin inceleme durumu Tablo 3'de verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın incelediniz mi? sorusuna “hayır” diye belirten katılımcı öğretmen (n=2) toplam katılımcı sayısının %1.2'sini; “kısmen” diye belirten katılımcı öğretmenler (n=30) toplam katılımcı sayısının %18.8'ini; “evet” diye belirten katılımcı öğretmenler (n=128) toplam katılımcı sayısının %80'ini oluşturmaktadır.

Tablo 3: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Uygulanması ile İlgili Bilgi Edinme Kaynaklarının Dağılımları

	n	%
Milli Eğitim Bakanlığı'nın Programla ilgili düzenlediği seminerler	130	81.3
Meslektaşlarım	123	76.9
Eğitim programı kitabı	129	80.6
Sosyal medyadaki ilgili platformlar	87	74.4
Diğer kaynaklar	7	5.4

TEPGP kapsamında hazırlanan OÖEP'nin uygulaması ile ilgili bilgileri edinme kaynakları Tablo 2'de verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin birden çok bilgi edinme kaynaklarını belirttikleri Tablo 2'de katılımcı öğretmenler (n=130) toplam katılımcı sayısının %81.3'ünü Milli Eğitim Bakanlığı'nın Programla ilgili düzenlediği seminerlerden bilgi edindiği; katılımcı öğretmenlerin (n=123) toplam

katılımcı sayısının %76.9'unu meslektaşlarından bilgi edindiği; katılımcı öğretmenlerin (n=129) toplam katılımcı sayısının %80.6'sının Eğitim Programı Kitabı'ndan bilgi edindiği; katılımcı öğretmenlerin (n=87) toplam katılımcı sayısının %74.4'ünün sosyal medyadaki ilgili platformlardan bilgi edindiği; katılımcı öğretmenlerin (n=7) toplam katılımcı sayısının %4.4'ünün diğer kaynaklardan (pilot okul uygulaması ve bireysel araştırmalar) bilgi edindiğini belirtilmiştir.

Tablo 4: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı ile İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumlarına İlişkin Dağılımları

		n	%
Hayır		34	21.2
Evet	Formatör	5	3.1
	Akademisyen	90	56.3
	Formatör ve Akademisyen	27	16.9
	Diğer	4	2.5
Toplam		160	100.0

Katılımcı öğretmenlerin KKTC MEB 2016 OÖEP ile ilgili hizmet-içi eğitime katılma durumlarını gösteren dağılımları Tablo 4'de verilmiştir. Hizmet-içi eğitime katılım durumunu “hayır” diye belirten katılımcı öğretmen (n=34) toplam katılımcı sayısının %21.2'sini; hizmet-içi eğitime katılım durumunu “evet” diye belirten katılımcılar ise %78.8'sini oluşturmaktadır. Hizmet-içi eğitime katılma durumuna evet diyen katılımcılar; formatörden eğitim alan katılımcı öğretmen (n=5) toplam katılımcı sayısının %3.1'ini; akademisyenden eğitim alan katılımcı öğretmen (n=90) toplam katılımcı sayısının %56.3'ünü; formatör ve akademisyenden aldığını belirten katılımcı öğretmen (n=27) toplam katılımcı sayısının %16.9'unu; hizmet-içi eğitime katılım durumunu diğer diye belirten katılımcı öğretmen (n=4) toplam katılımcı sayısının %2.5'ini oluşturmaktadır.



## 4.2 Çalışmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi “Okul Öncesi Öğretmenlerinin KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Program kitaplarına ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak tanımlanmıştır. Aşağıda Tablo 5’te, Tablo 6’da ve Tablo 7’de bu konuda elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 5: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Program Kitabı’nın İçeriğini Anlaşılır Bulma Durumlarına İlişkin Dağılımları

	n	%
Hayır	5	3.1
Kısmen	73	45.6
Evet	82	51.2
Toplam	160	100.0

Katılımcı öğretmenlerin KKTC MEB 2016 OÖEP Kitabı’nın içeriğini anlaşılır bulma durumlarına ilişkin dağılımı Tablo 5 de verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Program Kitabı’nın içeriğini anlaşılır bulma durumunu “hayır” diye belirten katılımcı öğretmen (n=5) toplam katılımcı sayısının %3.1’ini; “kısmen” diye belirten katılımcı öğretmen (n=73) toplam katılımcı sayısının %45.6’sını; “evet” diye belirten katılımcı öğretmen (n=82) toplam katılımcı sayısının %51.2’sini oluşturmaktadır.

Tablo 6: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Program Kitabı'nın, Program Uygulamasında Öğretmenlere Rehberlik Etme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

	n	%
Hayır	6	3.8
Kısmen	92	57.5
Evet	62	38.8
Toplam	160	100.0

Tablo 6 da katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Program Kitabı'nın, program uygulamasında öğretmenlere rehberlik etme durumuna ilişkin görüşlerinin dağılımı verilmiştir. KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Program Kitabı, program uygulamasında öğretmenlere rehberlik etme durumuna “hayır” diye belirten katılımcı öğretmen (n=6) toplam katılımcı sayısının %3.8'ini; “kısmen” diye belirten katılımcı öğretmen (n=92) toplam katılımcı sayısının %57.5'ini; “evet” diye belirten katılımcı öğretmen (n=62) toplam katılımcı sayısının %38.8'sini oluşturmaktadır.

Tablo 7: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı'nın Programın Uygulanmasında Öğretmenlere Rehberlik Etme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımları

Boyutlar	Hayır		Kısmen		Evet		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Planlama	12	7.5	77	48.1	71	44.7	160	100.0
Değerlendirme	14	8.9	93	58.0	53	33.1	160	100.0
Etkinlik örnekleri	17	10.6	91	56.9	52	32.5	160	100.0

Katılımcı öğretmenlerin KKTC MEB 2016 OÖEP Etkinlik Kitabı'nın, programın uygulanmasında “planlama”, “değerlendirme” ve “etkinlik örnekleri”

açısından öğretmenlere rehberlik etme durumuna ilişkin görüşleri Tablo 7 de verilmiştir. Etkinlik Kitabı'nın planlama açısından araştırmaya katılan öğretmenlere rehberlik etme durumunu “hayır” olarak belirten öğretmenler (n=12) toplam katılımcı sayısının %7.5'ini, “kısmen” olarak belirten öğretmenler (n=77) toplam katılımcı sayısının %48.1'ini, “evet” olarak belirten öğretmenler (n=71) toplam katılımcı sayısının %44.7'sini oluşturmaktadır.

Etkinlik Kitabı'nın değerlendirme açısından araştırmaya katılan öğretmenlere rehberlik etme durumunu “hayır” olarak belirten öğretmenler (n=14) toplam katılımcı sayısının %8.9'unu, “kısmen” olarak belirten öğretmenler (n=93) toplam katılımcı sayısının %58.0'ını, “evet” olarak belirten öğretmenler (n=53) toplam katılımcı sayısının %33.1'ini oluşturmaktadır.

Etkinlik Kitabı'nın, etkinlik örnekleri açısından araştırmaya katılan öğretmenlere rehberlik etme durumunu “hayır” olarak belirten öğretmenler (n=17) toplam katılımcı sayısının %10.6'sını, “kısmen” olarak belirten öğretmenler (n=91) toplam katılımcı sayısının %56.9'unu, “evet” olarak belirten öğretmenler (n=52) toplam katılımcı sayısının %32.5'ini oluşturmaktadır.

### **4.3 Çalışmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Çalışmanın üçüncü alt problemi “Okul Öncesi Öğretmenlerinin KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer verilen öğeleri planlama konusunda durumları ve planlayamama nedenlerine ilişkin görüşleri nedir?” olarak tanımlanmıştır. Aşağıda Tablo 8'de, Tablo 9'da, Tablo 10'da, Tablo 11'de, Tablo 12'de ve Tablo 13'de bu konuda elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 8: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Program'ında Yer Alan "Aylık Eğitim Planı"nın Öğelerini Planlama Durumlarına Göre Dağılımları

	Planlayabiliyorum		Planlayamıyorum		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
<b><u>Aylık Eğitim Planı</u></b>						
Tema belirleme	151	94.4	9	5.6	160	100.0
Öğrenme çıktıları ve göstergeleri	147	91.9	13	8.1	160	100.0
Kavramlar	155	96.9	5	3.1	160	100.0
Belirli gün ve haftalar	155	96.9	5	3.1	160	100.0
Alan gezileri	136	85.0	24	15.0	160	100.0
Aile katılımı	140	87.5	20	12.5	160	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin programda yer alan "Aylık Eğitim Planı" öğelerini planlama durumlarına göre dağılımları Tablo 8'de verilmiştir. Buna göre aylık eğitim planında yer verilen; "Tema Belirleme" öğesini katılımcı öğretmenlerin %94.4'ü (n=151) planlayabiliyorum, %5.6'sı (n=9) planlayamıyorum olarak belirtmiş, "Öğrenme Çıktıları ve Göstergeleri" öğesi katılımcı öğretmenlerin %91.9'u (n=147) tarafından planlayabiliyorum, %8.1'i (n=13) tarafından ise planlayamıyorum olarak belirtilmiş, "Kavramlar" öğesini katılımcı öğretmenlerin %96.9'u (n=155) planlayabiliyorum, %3.1'i (n=5) planlayamıyorum olarak belirtmiş, "Belirli Gün ve Haftalar" öğesi katılımcı öğretmenlerin %96.9'unca (n=155) planlayabiliyorum, %3.1'inca (n=5) planlayamıyorum olarak belirtmiştir. Aylık eğitim planında "Alan Gezileri" öğesini katılımcı öğretmenlerin %85.0'ı (n=136) planlayabiliyorum, %15.0'ı (n=24) planlayamıyorum olarak belirtmiş, "Aile katılımı" öğesi katılımcı öğretmenlerin %87.5'i (n=140) planlayabiliyorum, %12.5'i (n=20) planlayamıyorum olarak belirtmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, programda yer alan "Aylık Eğitim Planı" öğelerini planlayamama durumlarına ilişkin açıklamaları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Program'ında Yer Alan "Aylık Eğitim Planı"nın Öğelerini Planlayamama Nedenlerinin Dağılımları

	<b>n</b>
<b>Tema Belirleme</b>	<b>9</b>
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	4
Öğretmenin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyememesi	3
Denetim yapan denetmenlerin program ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmaması	1
Öğretmenin farklı bir program kullanması	1
<b>Öğrenme Çıktıları ve Göstergeler</b>	<b>11</b>
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	5
Sınıf mevcudunun fazla olması	3
Etkinlikleri belirlerken öğrenme çıktılarını yetersiz bulması	1
Öğretmenin farklı bir program kullanması	1
Yeterince zaman ayırmak istememesi	1
<b>Kavramlar</b>	<b>5</b>
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	3
Öğretmenin farklı bir program kullanması	1
Cevapsız	1
<b>Belirli Gün ve Haftalar</b>	<b>5</b>
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	3
Öğretmenin farklı bir program kullanması	1
Sınıf mevcudunun fazla olması	1
<b>Alan Gezileri</b>	<b>24</b>
Taşımacılık sorunu	14
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	4
Okul idaresinin imkan ve olanak yaratmaması	1
Cevapsız	5
<b>Aile Katılımı</b>	<b>19</b>
Okul aile işbirliğinin yetersiz olması	6
Taşımacılık	5
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	4
Öğretmen ve müdür arası iş birliği yetersizliği	2
Ailelerin çalışma saatleri uygun değil	1
Cevapsız	1

Aylık eğitim planında yer verilen "Tema Belirleme" ögesini planlayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=9) planlayamama sebepleri; öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=4), öğretmenin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyememesi (n=3), denetim yapan denetmenlerin program ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmaması (n=1) ve öğretmenin farklı bir program kullanması (n=1) şeklinde belirtilmiştir. Aylık eğitim planında yer verilen "Tema Belirleme" ögesini planlayamama gerekçesi olarak

katılımcı öğretmenlerin kullandığı ifadeler (K51) “*Branş öğretmeni olduğum için tema kullanmıyorum*” şeklinde olmuştur. Bunu, (K63) “*Meslektaşlarımdan edindiğim bilgiye göre temayı çocukların yönlendirmesi ile seçmemiz gerekiyormuş. Fakat her hafta ya da iki haftada bir çocukların ilgisi farklı şeyler üzerinde olmuyor. Sürekli aynı konuyu yapmaktansa seçilen temayı bitirip yerine bağlantılı yeni bir temayı kendim seçiyorum*”, (K117) “*Yazılan planlara denetmenlerin bilinçsizce müdahale etmesi.*” ve (K1) “*Türkiye programını takip ettiğim için tema temelli program zor geldi*” şeklindeki ifadeler takip etmiştir.

Aylık eğitim planında yer verilen “Öğrenme Çıktıları ve Göstergeleri” ögesini planlayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=11) planlayamama sebepleri; öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=5), sınıf mevcudunun fazla olması (n=3), etkinlikleri belirlerken öğrenme çıktılarını yetersiz bulmaları (n=1), öğretmenin farklı bir program kullanması (n=1) ve yeterince zaman ayırmak istememesi (n=1) şeklinde belirtilmiştir. Aylık eğitim planında yer verilen “Öğrenme Çıktıları ve Göstergeleri” ögesini planlayamama gerekçesi olarak katılımcı öğretmenlerin kullandığı ifadelerden bazıları (K9) “*Birleştirilmiş sınıf olduğundan dolayı tema sisteminde ve uygulamasında sıkıntı çekiyorum*”, (K31) “*Bazı öğrenme çıktılarını hangi alana girdiği konusunda tereddüt yaşıyorum*”, (K84) “*Genel olarak planlama ve uygulamada yaşadığım en büyük problem sınıf mevcudu. Ayrıca problemlili öğrencilerin sayısının yıllar geçtikçe artması.*” ve (K141) “*Öğrenme çıktılığı ve göstergeler çok fazla zaman harcamaya neden oluyor.*” şeklinde belirtilmiştir.

Aylık eğitim planında yer verilen “Kavramlar” ögesini planlayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=5) planlayamama sebepleri; öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=3) ve

öğretmenin farklı bir program kullanması (n=1) ve cevapsız (n=1) şeklinde belirtilmiştir. Aylık eğitim planında yer verilen “Kavramlar” ögesini planlayamama gerekçesi olarak katılımcı öğretmenlerin kullandığı ifadeler (K75) “*Beden eğitimi öğretmeni olduğum için harekete ve okuldaki materyale uygun yapıyorum.*” ve (K1) “*Türkiye programını takip ettiğim için tema temelli program zor geldi*” şeklinde ifade etmiştir.

Aylık eğitim planında yer verilen “Belirli Gün ve Haftalar” ögesini planlayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=5) planlayamama sebepleri; öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=3), öğretmenin farklı bir program kullanması (n=1) ve kalabalık sınıf mevcudu (n=1) şeklinde belirtilmiştir. Aylık eğitim planında yer verilen “Kavramlar” ögesini planlayamama gerekçesi ile aynı katılımcılar aynı ifadeleri “Belirli Gün ve Haftalar” ögesini planlayamama gerekçesi olarak belirtmiş, farklı olarak (K71) “*Sınıfların kalabalık oluşundan ve bireysel olması uygulamada zorluklar yaşanmasına sebep olmaktadır.*” şeklinde ifade etmiştir.

Aylık eğitim planında yer verilen “Alan Gezileri” ögesini planlayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=24) planlayamama sebepleri; taşımacılık sorunu (n=14) en önemli sebep olarak ilk sırada yer alırken, bunu öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=4), okul idaresinin imkan ve olanak yaratmaması (n=1) ve cevapsız (n=5) şeklinde belirtilmiştir. Aylık eğitim planında yer verilen “Alan Gezileri” ögesini planlayamama gerekçesi olarak katılımcı öğretmenlerin kullandığı ifadeler (K157) “*Okulumuza 13 bölgeden taşımacılık yapıldığı için alan gezilerini planlayamıyoruz.*”, (K51) “*Branş öğretmeni olduğum için*” ve (K112) “*Alan gezileri için okul idaresi gerekli imkanları sağlamıyor.*” şeklinde belirtmiştir.

Aylık eğitim planında yer verilen ‘‘Aile Katılımı’’ ögesini planlayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=19) planlayamama sebepleri; okul aile işbirliğinin yetersiz olması (n=6), taşımacılık sorunu (n=5), öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=4), öğretmen ve müdür arası iş birliği yapılamaması (n=2), ailelerin çalışma saatlerinin uygun olmaması (n=1) ve cevapsız (n=1) şeklinde belirtilmiştir. Aylık eğitim planında yer verilen ‘‘Aile Katılımı’’ ögesini planlayamama gerekçesi olarak katılımcı öğretmenlerin kullandığı ifadeler (K145) ‘‘Ailelerin ilgisiz olması ve sosyo-ekonomik durumlarının yetersiz olması, aileleri çekingen kılıyor.’’, (K158) ‘‘Okulumuza gelen öğrenciler farklı bölgelerden ve taşımacılıkla geldiği için tam anlamıyla planlayamıyoruz.’’, (K91) ‘‘Okulda birliktelik ve bütünlük sağlanması açısından aile katılımı ve alan gezileri bireysel planlanamamaktadır. Okul olarak planlama yapılması gerekmektedir.’’ ve (K139) ‘‘Ailelerimiz çalıştığı için eğitim programlarına katmakta zorlanıyorum’’ şeklinde olmuştur.

Tablo 10: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Program’ında Yer Alan ‘‘Günlük Eğitim Planı’’nın Öğelerini Planlama Durumlarına Göre Dağılımları

	Planlayabiliyorum		Planlayamıyorum		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
<b><u>Günlük Eğitim Planı</u></b>						
Güne başlama zamanı	150	93.7	10	6.3	160	100.0
Oyun zamanı	155	96.9	5	3.1	160	100.0
Etkinlik zamanı	155	96.9	5	3.1	160	100.0
Günü değerlendirme zamanı	124	77.5	36	22.5	160	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin programda yer alan ‘‘Günlük Eğitim Planı’’nın öğelerini planlama durumlarına göre dağılımları Tablo 10’da verilmiştir. Buna göre günlük eğitim planlarında yer verilen; ‘‘Güne Başlama Zamanını’’ ögesi



katılımcı öğretmenlerin %93.7'si (n=150) planlayabiliyorum %6.3'ü (n=10) planlayamıyorum olarak belirtmiş, “Oyun Zamanı” ögesini katılımcı öğretmenlerin %96.9'u (n=155) planlayabiliyorum, %3.1'i (n=5) planlayamıyorum olarak belirtmiş, “Etkinlik Zamanı” ögesini katılımcı öğretmenlerin %96.9'u (n=155) planlayabiliyorum, %3.1'si (n=5) planlayamıyorum olarak belirtmiş, “Günü Değerlendirme Zamanı” ögesini katılımcı öğretmenlerin %77.5'i (n=124) planlayabiliyorum, %22.5'i (n=36) planlayamıyorum olarak belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin programda yer alan temel öğelerden olan “Günlük Eğitim Planı” öğelerini planlayamama nedenlerine ilişkin açıklamaları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Program’ında Yer Alan “Günlük Eğitim Planı”nın Öğelerini Planlayamama Nedenlerinin Dağılımları

	n
<b>Güne Başlama Zamanı</b>	<b>10</b>
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	3
Öğretmenin yapmayı tercih etmemesi	1
Çocukların okula geliş saatlerindeki aksaklıklar	1
Öğretmenin farklı bir program kullanması	1
Cevapsız	4
<b>Oyun Zamanı</b>	<b>5</b>
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	1
Öğretmenin yapmayı tercih etmemesi	2
Cevapsız	2
<b>Etkinlik Zamanı</b>	<b>5</b>
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	1
Öğretmenin yapmayı tercih etmemesi	2
Cevapsız	2
<b>Günü Değerlendirme Zamanı</b>	<b>36</b>
Yeterli zamanın kalmaması	8
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	5
Fiziksel koşulların uygun olmaması	5
Günlük değerlendirmeyi gereksiz bulması	3
Cevapsız	15

Günlük eğitim planlarında yer verilen “Güne Başlama Zamanı” ögesini planlayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=10) planlayamama sebepleri; öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=3), öğretmenlerin yapmamayı tercih etmesi (n=1), çocukların okula geliş saatlerindeki aksaklıklar (n=1) ve öğretmenin farklı bir program kullanması (n=1) ve cevapsız (n=4) şeklinde belirtilmiştir. Günlük eğitim planlarında yer verilen “Güne Başlama Zamanı” ögesini planlayamama gerekçesi olarak katılımcı öğretmenlerin kullandığı ifadeler (K10) “*Sınıf öğretmenliği mezunu ve anasınıf alanım olmaması nedeniyle planlamada yetersiz kalmaktayım*”, (K42) “*Gereksiz görüyorum*”, (K130) “*Çocuklar zamanında okula gelmedikleri için güne başlama zamanım değişiyor.*” ve (K1) “*Türkiye programını takip ettiğim için tema temelli program zor geldi*” şeklinde olmuştur.

Günlük eğitim planlarında yer verilen “Oyun Zamanı” ögesini planlayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=5) planlayamama sebepleri; öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=1) ve öğretmenlerin yapmamayı tercih etmesi (n=2) ve cevapsız (n=2) olarak belirtmiştir. Günlük eğitim planlarında yer verilen “Oyun Zamanı” ögesini planlayamama gerekçesi olarak aynı katılımcı öğretmenlerin “Güne Başlama Zamanı”ndaki kullandığı ifadeler olmuştur. Bunlar (K10) “*Sınıf öğretmenliği mezunu ve anasınıf alanım olmaması nedeniyle planlamada yetersiz kalmaktayım*”, (K42) “*Gereksiz görüyorum*” şeklinde ifade edilmiştir.

Günlük eğitim planlarında yer verilen “Etkinlik Zamanı” ögesini planlayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=5) planlayamama sebepleri; öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=1), öğretmenlerin yapmamayı tercih etmemesi (n=2) ve cevapsız

(n=2) olarak belirtilmiştir. Günlük eğitim planlarında yer verilen “Etkinlik Zamanı” ögesini katılımcı öğretmenlerin planlayamama gerekçesi (K78) “*Branş*” ve (K77) “*Programın bireysel olmasından dolayı sorun yaşıyorum*” belirtmiştir.

Günlük eğitim planlarında yer verilen “Günü Değerlendirme Zamanı” ögesini planlayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=36) planlayamama sebepleri; yeterli zamanın kalmaması (n=8), öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=5), fiziksel koşulların uygun olmaması (n=3), günlük değerlendirmeyi gereksiz bulması (n=5) ve cevapsız (n=15) olarak belirtilmiştir.

Günlük eğitim planlarında yer verilen “Günü Değerlendirme Zamanı” ögesini katılımcı öğretmenlerin planlayamama gerekçesi olarak (K101) “*Öğrenci fazlalığı ve zaman yetersizliği.*”, (K78) “*Branş*”, (K60) “*Okul ortamı*”, (K38) “*Gün içerisinde karşılaşılan durumlara göre değerlendirme yapıldığından değerlendirme planı yapmıyorum*” belirtmiştir.

Tablo 12: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Yer Alan “Etkinlik Planı”nın Öğelerini Planlama Durumlarına Göre Dağılımları

	Planlayabiliyorum		Planlayamıyorum		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
<b><u>Etkinlik Planı</u></b>						
Öğrenme çıktıları ve göstergeler	145	90.6	15	9.4	160	100.0
Materyaller	147	91.9	13	8.1	160	100.0
Kavramlar	155	96.9	5	3.1	160	100.0
Öğrenme süreci	150	93.7	10	6.3	160	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin programında yer alan program öğelerinden “Etkinlik Planı” öğelerini planlama durumlarına göre dağılımları Tablo 12’de verilmiştir. Buna göre etkinlik planlarında yer alan “Öğrenme Çıktıları ve Göstergeleri” ögesini katılımcı öğretmenlerin %90.6’sı (n=145) planlayabiliyorum,

%9.4'ü (n=15) planlayamıyorum olarak belirtmiş, “Materyaller” ögesini katılımcı öğretmenlerin %91.9'u (n=147) planlayabiliyorum, %8.1'i (n=13) planlayamıyorum olarak belirtmiş, “Kavramlar” ögesini katılımcı öğretmenlerin %96.9'u (n=155) planlayabiliyorum, %3.1'i (n=5) planlayamıyorum olarak belirtmiş, “Öğrenme Süreci” ögesini katılımcı öğretmenlerin %93.7'si (n=150) planlayabiliyorum, %6.3'ü (n=10) planlayamıyorum olarak belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin programın temel unsurlarından biri olan “Etkinlik Planı” öğelerini planlayamama nedenlerine ilişkin açıklamaları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Yer Alan “Etkinlik Planı”nı Planlayamama Nedenlerinin Dağılımları

	<b>n</b>
<b>Öğrenme çıktıları ve göstergeler</b>	<b>15</b>
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	4
Öğrenme çıktılarının tam olarak neyi ifade ettiği konusunda sıkıntı yaşaması	4
Etkinlikleri belirlerken öğrenme çıktılarını yetersiz bulması	2
Sınıf mevcudunun fazla olması	2
Öğretmenin farklı bir program kullanması	1
Öğretmenin yeterince zaman ayırmak istememesi	1
Cevapsız	1
<b>Materyaller</b>	<b>13</b>
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	5
Materyal eksikliği	3
Cevapsız	5
<b>Kavramlar</b>	<b>5</b>
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	3
Öğretmenin farklı bir program kullanması	1
Cevapsız	1
<b>Öğrenme Süreci</b>	<b>10</b>
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	4
Öğretmenin farklı bir program kullanması	1
Cevapsız	5

Etkinlik planlarında yer verilen “Öğrenme Çıktıları ve Göstergeleri” ögesini planlayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=15) planlayamama sebepleri; öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=4), öğrenme çıktılarının tam olarak neyi ifade ettiği konusunda sıkıntı yaşamaları (n=4), etkinlikleri belirlerken öğrenme çıktılarını yetersiz bulmaları (n=2), sınıf mevcudunun fazla olması (n=2), öğretmenin farklı bir program kullanması (n=1), öğretmenin yeterince zaman ayırmak istememesi (n=1) ve cevapsız (n=1) olarak belirtilmiştir. Etkinlik planlarında yer verilen “Öğrenme Çıktıları ve Göstergeleri” ögesini katılımcı öğretmenlerin planlayamama gerekçesi olarak (K75) “*Beden eğitimi öğretmeni olduğum için planlamıyorum.*”, (K132) “*Etkinliğimin bazen hangi öğrenme çıktılarına uygun olduğunu bulamıyorum*”, (K84) “*Fazla öğrenci olması ve özel gereksinimli öğrencilerin bulunması.*” ve (K121) “*Öğrenme çıktıları ve göstergelerini tek tek bulup yazmak sıkıntı oluyor.*” belirtmiştir.

Etkinlik planlarında yer verilen “Materyaller” ögesini planlayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=13) planlayamama sebepleri; öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=5), materyal eksikliği (n=3) ve cevapsız (n=5) olarak belirtmiştir. Etkinlik planlarında yer verilen “Materyaller” ögesini planlayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin gerekçesi (K74) “*Okuldaki materyale uygun yapıyorum.*” ve (K129) “*Malzeme eksikliği*” şeklinde belirtilmiştir.

Etkinlik planlarında yer verilen “Kavramlar” ögesini planlayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=5) planlayamama sebepleri; öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=3) ve öğretmenlerin başka bir program takip ediyor olmaları (n=1) ve cevapsız (n=1)

olarak belirtmiştir. Etkinlik planlarında yer verilen “Kavramlar” ögesini planlayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin planlayamama gerekçesi (K8) “*Birleştirilmiş sınıf olduğundan sıkıntı çekiyorum.*” ve (K2) “*Program zor geldi.*” şeklinde belirtilmiştir.

Etkinlik planlarında yer verilen “Öğrenme Süreci” ögesini planlayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=10) planlayamama sebeplerini: öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=4) ve öğretmenlerin başka bir program takip ediyor olmaları (n=1) ve cevapsız (n=5) olarak belirtmiştir. Etkinlik planlarında yer verilen “Öğrenme Süreci” ögesini planlayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin planlayamama gerekçesi (K9) “*Birleştirilmiş sınıf olduğundan dolayı tema sisteminde ve uygulamasında sıkıntı çekiyorum.*” ve (K5) “*Farklı program kullandığım için zor geldi.*” şeklinde belirtilmiştir.

#### **4.4 Çalışmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Çalışmanın dördüncü alt problemi “Okul Öncesi Öğretmenlerinin KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer verilen öğeleri uygulama konusunda durumları ve uygulayamama nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak tanımlanmıştır. Aşağıda Tablo 14’de, Tablo 15’de, Tablo 16’da, Tablo 17’de, Tablo 18’de ve Tablo 19’da bu konuda elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 14: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Program'ında Yer Alan "Aylık Eğitim Planı"nın Öğelerini Uygulama Durumlarına Göre Dağılımları

	Uygulayabiliyorum		Uygulayamıyorum		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
<b><u>Aylık Eğitim Planı</u></b>						
Tema Belirleme	144	90.0	6	10.0	160	100.0
Öğrenme çıktıları ve göstergeleri	140	87.5	20	12.5	160	100.0
Kavramlar	145	90.6	15	9.4	160	100.0
Belirli gün ve haftalar	146	91.1	14	8.9	160	100.0
Alan gezileri	122	76.3	38	23.7	160	100.0
Aile katılımı	121	75.6	39	24.4	160	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin programda yer alan "Aylık Eğitim Planı" öğelerini uygulama durumlarına göre dağılımlar Tablo 14'de verilmiştir. Buna göre aylık eğitim planında yer verilen "Tema Belirleme" öğesini katılımcı öğretmenlerin %90.0'ı (n=144) uygulayabiliyorum, %10.0'ı (n=16) uygulayamıyorum olarak belirtmiştir. Aylık eğitim planında "Öğrenme Çıktıları ve Göstergeleri" öğesini katılımcı öğretmenlerin %87.5'i (n=140) uygulayabiliyorum, %12.5'i (n=20) uygulayamıyorum olarak belirtmiştir. Aylık eğitim planında "Kavramlar" öğesini katılımcı öğretmenlerin %90.6'sı (n=145) uygulayabiliyorum, %9.4'ü (n=15) uygulayamıyorum olarak belirtmiştir. Aylık eğitim planında, "Belirli Gün ve Haftalar" öğesi katılımcı öğretmenlerin %91.1'i (n=146) uygulayabiliyorum, %8.9'u (n=14) uygulayamıyorum olarak belirtmiştir. Aylık eğitim planında "Alan Gezileri" öğesi katılımcı öğretmenlerin %75.6'sı (n=122) uygulayabiliyorum, %24.4'ü (n=39) uygulayamıyorum olarak belirtmiştir. Aylık eğitim planında "Aile katılımı" öğesi katılımcı öğretmenlerin %75.6'sı (n=121) uygulayabiliyorum, %24.4'ü (n=39) uygulayamıyorum olarak belirtmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, programda yer alan "Aylık Eğitim Planı" öğelerini uygulayamama durumlarına ilişkin açıklamaları Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Program’ında Yer Alan “Aylık Eğitim Planı” Öğelerini Uygulayamama Nedenlerinin Dağılımları

	n
<b>Tema Belirleme</b>	<b>16</b>
Öğretmenin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyememesi	6
Sınıf mevcudunun fazla olması	4
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	3
Öğretmenin farklı bir program kullanması	1
Çocuklar üzerindeki yüksek akademik beklenti	1
Cevapsız	1
<b>Öğrenme Çıktıları ve Göstergeler</b>	<b>20</b>
Sınıf mevcudunun fazla olması	8
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	5
Zaman yetersizliği	2
Denetim yapan denetmenlerin program ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmaması	1
Öğretmenin farklı bir program kullanması	1
Çocuklar üzerindeki yüksek akademik beklenti	1
Cevapsız	2
<b>Kavramlar</b>	<b>15</b>
Sınıf mevcudunun fazla olması	8
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	3
Öğretmenin farklı bir program kullanması	1
Çocuklar üzerindeki yüksek akademik beklenti	1
Cevapsız	2
<b>Belirli Gün ve Haftalar</b>	<b>14</b>
Sınıf mevcudunun fazla olması	6
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	3
Öğretmenin farklı bir program kullanması	1
Çocuklar üzerindeki yüksek akademik beklenti	1
Fiziksel koşulların uygun olmaması	1
Cevapsız	2
<b>Alan Gezileri</b>	<b>38</b>
Taşımacılık sorunu	11
Sınıf mevcudunun fazla olması	9
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	4
Zaman yetersizliği	3
Cevapsız	11
<b>Aile Katılımı</b>	<b>39</b>
Okul aile işbirliğinin yetersiz olması	19
Sınıf mevcudunun fazla olması	7
Taşımacılık sorunu	4
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	4
Öğretmen ve müdür arası iş birliği yapılmaması	2
Cevapsız	3



Aylık eğitim planında yer verilen “Tema Belirleme” ögesini uygulayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=16) uygulayamama sebepleri; öğretmenin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyememesi (n=6), sınıf mevcudunun fazla olması (n=4), öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=3), öğretmenin farklı bir program kullanması (n=1), Çocuklar üzerindeki yüksek akademik beklenti (n=1) ve cevapsız (n=1) şeklinde belirtilmiştir. Aylık eğitim planında yer verilen “Tema Belirleme” ögesini uygulayamama gerekçesi olarak katılımcı öğretmenlerin (K84) “*Genel olarak planlama ve uygulamada yaşadığım en büyük problem sınıf mevcudu. Ayrıca problemlili öğrencilerin sayısının yıllar geçtikçe artması.*”, (K86) “*Branş öğretmeni olduğum için tema kullanmıyorum.*”, ve (K16) “*Planlayabilir ama uygulamada büyük sıkıntılar var. İlkokuldan bağımsız bir eğitim verilemiyor. Büyük sınıfların okul öncesi eğitimden beklentileri yüksek.*” şeklinde olmuştur.

Aylık eğitim planında yer verilen “Öğrenme Çıktıları ve Göstergeleri” ögesini uygulayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=20) uygulayamama sebepleri; sınıf mevcudunun fazla olması (n=8), öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=5), zaman yetersizliği (n=2), denetim yapan denetmenlerin program ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmaması (n=1), öğretmenin farklı bir program kullanması (n=1), çocuklar üzerindeki yüksek akademik beklenti (n=1) ve cevapsız (n=2) şeklinde belirtilmiştir. Aylık eğitim planında yer verilen “Öğrenme Çıktıları ve Göstergeleri” ögesini uygulayamama gerekçesi olarak katılımcı öğretmenlerin. (K144) “*Sınıf kalabalık olduğundan tek tek öğrenme çıktılarını değerlendirmek zor oluyor.*” ve (K10) “*Pratik ve uygulama geçmişim kısıtlı olması*” şeklinde belirtilmiştir.

Aylık eğitim planında yer verilen “Kavramlar” ögesini uygulayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=15) uygulayamama sebepleri; sınıf mevcudunun fazla olması (n=8), öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=3) ve öğretmenin farklı bir program kullanması (n=1), çocuklar üzerindeki yüksek akademik beklenti (n=1) ve cevapsız (n=2) şeklinde belirtilmiştir. Aylık eğitim planında yer verilen “Kavramlar” ögesini katılımcı öğretmenlerin uygulayamama gerekçesi olarak (K65) “*Yarım gün okul zamanının planlanan eğitim planına yetersiz oluşu*” (K9) “*Birleştirilmiş sınıf olduğundan dolayı tema sisteminde ve uygulamasında sıkıntı çekiyorum*” şeklinde ifade edilmiştir.

Aylık eğitim planında yer verilen “Belirli Gün ve Haftalar” ögesini uygulayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=14) uygulayamama sebepleri; sınıf mevcudunun fazla olması (n=6), öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=3), öğretmenin farklı bir program kullanması (n=1), çocuklar üzerindeki yüksek akademik beklenti (n=1), fiziksel koşulların uygun olmaması (n=1) ve cevapsız (n=2) şeklinde belirtilmiştir. Aylık eğitim planında yer verilen “Kavramlar” ögesini uygulayamama gerekçesi ile aynı katılımcılar aynı ifadeleri “Belirli Gün ve Haftalar” ögesini uygulayamama gerekçesi olarak belirtmiş farklı olarak (K73) “*Sınıfların kalabalık olmasından dolayı ve program bireysel olması uygulamada zorluklar yaşıyor*”, (K76) “*Koşullardan dolayı uygulamak zor*” ve (K65) “*Sınıfının fiziksel yetersizliği.*” şeklinde ifade etmiştir.

Aylık eğitim planında yer verilen “Alan Gezileri” ögesini uygulayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=38) uygulayamama sebepleri; taşımacılık sorunu (n=11) en önemli sebep olarak ilk sırada yer alırken, bunu sınıf mevcudunun

fazla olması (n=9), öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=4), zaman yetersizliği (n=3) ve cevapsız (n=11) şeklinde belirtilmiştir. Aylık eğitim planında yer verilen “Alan Gezileri” ögesini katılımcı öğretmenler uygulayamama gerekçesini (K29) “*Ailelerin gerekli ilgiyi göstermemesi ve ekonomik koşullar.*”, (K157) “*Okulumuza 13 bölgeden taşımacılık yapıldığı için alan gezilerini planlayamıyoruz.*” ve (K112) “*Alan gezileri için okul idaresi gerekli imkanları sağlamıyor*” şeklinde belirtmiştir.

Aylık eğitim planında yer verilen “Aile Katılımı” ögesini uygulayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=39) uygulayamama sebepleri; okul aile işbirliğinin yetersiz olması (n=19), sınıf mevcudunun fazla olması (n=7), taşımacılık sorunu (n=4), öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=4), öğretmen ve müdür arası iş birliği yapılamaması (n=2) ve cevapsız (n=3) şeklinde belirtilmiştir. Aylık eğitim planında yer verilen “Aile Katılımı” ögesini katılımcı öğretmenler uygulayamama gerekçesini (K87) “*Aile katılımlarını uygulayamama sebep iailelerin görev almak istememesi ve bir kısım ailenin de bahane üretip gelmemesidir.*”, (K50) “*Veli katılımında ailenin çocuğu da işin içine katmada sıkıntısı olduğunu düşünüyorum*” ve (K72) “*Okulumuz merkezi bir anaokul olduğundan programlar hep birlikte hazırlanmak durumunda. Bundan dolayı idare ile sıkıntı yaşıyoruz.*” şeklinde belirtmiştir.

Tablo 16: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Program'ında Yer Alan "Günlük Eğitim Planı"nın Öğelerini Uygulama Durumlarına Göre Dağılımları

	Uygulayabiliyorum		Uygulayamıyorum		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
<b><u>Günlük Eğitim Planı</u></b>						
Güne başlama zamanı	148	92.5	12	7.5	160	100.0
Oyun zamanı	151	94.4	9	5.6	160	100.0
Etkinlik zamanı	152	95.0	8	5.0	160	100.0
Günü değerlendirme zamanı	124	77.5	36	22.5	160	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin programda yer alan program öğelerinden "Günlük Eğitim Planı" öğelerini uygulama durumlarına göre dağılımları Tablo 16' da verilmiştir. Buna göre günlük eğitim planlarında yer verilen; "Güne Başlama Zamanını" öğesini katılımcı öğretmenlerin %92.5'i (n=148) uygulayabiliyorum, %7.5'i (n=12) uygulayamıyorum olarak belirtmiştir. Günlük eğitim planlarında "Oyun Zamanı" öğesini katılımcı öğretmenlerin %94.4'ü (n=151) uygulayabiliyorum, %5.6'si (n=9) uygulayamıyorum olarak belirtmiştir. Günlük eğitim planlarında "Etkinlik Zamanı" öğesi katılımcı öğretmenlerin %95.0'ı (n=152) uygulayabiliyorum, %5.0'ı (n=8) uygulayamıyorum olarak belirtmiştir. Günlük eğitim planlarında "Günü Değerlendirme Zamanı" öğesi katılımcı öğretmenlerin %77.5'i (n=124) uygulayabiliyorum, %22.5'i (n=36) uygulayamıyorum olarak belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin programda yer alan temel öğelerden olan "Günlük Eğitim Planı" öğelerini uygulayamama nedenlerine ilişkin açıklamaları Tablo 17 'de sunulmuştur.

Tablo 17: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Program’ında Yer Alan “Aylık Eğitim Planı”nın Öğelerini Uygulayamama Nedenlerinin Dağılımları

	n
<b>Güne Başlama Zamanı</b>	<b>12</b>
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	4
Öğretmenin farklı bir program kullanması	2
Öğretmenin yapmayı tercih etmemesi	1
Fiziksel koşulların uygun olmaması	1
Çocukların okula geliş saatlerindeki aksaklıklar	1
Cevapsız	3
<b>Oyun Zamanı</b>	<b>9</b>
Fiziksel koşulların uygun olmaması	2
Öğretmenin farklı bir program kullanması	2
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	1
Öğretmenin yapmayı tercih etmemesi	1
Çocuklar üzerindeki yüksek akademik beklenti	1
Cevapsız	2
<b>Etkinlik Zamanı</b>	<b>8</b>
Öğretmenin farklı bir program kullanması	2
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	1
Çocuklar üzerindeki yüksek akademik beklenti	1
Cevapsız	4
<b>Günü Değerlendirme Zamanı</b>	<b>36</b>
Yeterli zamanın kalmaması	7
Öğretmenin yapmayı tercih etmemesi	4
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	3
Fiziksel koşulların uygun olmaması	3
Sınıf mevcudunun fazla olması	2
Öğretmenin farklı bir program kullanması	1
Çocuklar üzerindeki yüksek akademik beklenti	1
Cevapsız	15

Günlük eğitim planlarında yer verilen “Güne Başlama Zamanı” ögesini uygulayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=12) uygulayamama sebepleri; öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=4), öğretmenin farklı bir program kullanması (n=2), öğretmenlerin yapmamayı tercih etmesi (n=1), fiziksel koşulların uygun olmaması (n=1),

çocukların okula geliş saatlerindeki aksaklıklar (n=1) ve cevapsız (n=3) şeklinde belirtilmiştir. Günlük eğitim planlarında yer verilen “Güne Başlama Zamanı” ögesini uygulayamama gerekçesi olarak katılımcı öğretmenlerin planlayamama gerekçeleri ile aynı ifadeler kullanmıştır. Bu ifadeler (K11) “*Anasının alanım olmadığı için uygulayamıyorum.*”, (K43) “*Gereksiz*”, (K65) “*Sınıflar uygun değil.*” ve (K130) “*Çocuklar zamanında okula gelmedikleri için güne başlama zamanım değişiyor.*” şeklinde belirtilmiştir.

Günlük eğitim planlarında yer verilen “Oyun Zamanı” ögesini uygulayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=9) uygulayamama sebepleri; fiziksel koşulların uygun olmaması (n=2), öğretmenin farklı bir program kullanması (n=2), öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=1), öğretmenlerin yapmamayı tercih etmesi (n=1), çocuklar üzerindeki yüksek akademik beklenti (n=1) ve cevapsız (n=2) olarak belirtmiştir. Günlük eğitim planında yer verilen “Oyun Zamanı” ögesini katılımcı öğretmenlerin uygulayamama gerekçesi (K88) “*Sınıflar kalabalık uygun ortam bulamıyorum.*”, (K61) “*İlkokulun beklentilerinden dolayı zaman kalmıyor.*”, (K89) “*Çocukların akademik desteğe ihtiyaç duymasından uygulayamıyorum.*” şeklinde ifade edilmiştir.

Günlük eğitim planında yer verilen “Etkinlik Zamanı” ögesini uygulayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=8) uygulayamama sebepleri; öğretmenin farklı bir program kullanması (n=2), öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=1), çocuklar üzerindeki yüksek akademik beklenti (n=1) ve cevapsız (n=4) olarak belirtilmiştir. Günlük eğitim planlarında yer verilen “Etkinlik Zamanı” ögesini katılımcı öğretmenlerin uygulayamama gerekçesi olarak (K78) “*Branş*” ve (K64) “*Ders saatlerinin ilkokula göre olması ve yeterli zamanımızın olmaması*” ifade edilmiştir.

Günlük eğitim planlarında yer verilen ‘‘Günü Değerlendirme Zamanı’’ ögesini uygulayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=36) uygulayamama sebepleri; yeterli zamanın kalmaması (n=7), öğretmenlerin yapmamayı tercih etmesi (n=4), öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=3), fiziksel ortamın yetersizliği (n=3), sınıf mevcudunun fazla olması (n=3), öğretmenin farklı bir program kullanması (n=1), çocuklar üzerindeki yüksek akademik beklenti (n=1) ve cevapsız (n=15) olarak belirtilmiştir. Günlük eğitim planlarında yer verilen ‘‘Günü Değerlendirme Zamanı’’ ögesini katılımcı öğretmenlerin uygulayamama gerekçesi olarak (K12) ‘‘Günü değerlendirme için gün sonunda zaman bulmuyorum.’’, (K38) ‘‘Buna harcanacak zamanın çocuklardan çalınmış zaman olarak görüyorum.’’, (K60) ‘‘Okul ortamı’’, belirtmiştir.

Tablo 18: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Yer Alan ‘‘Etkinlik Planı’nın Öğelerini Uygulama Durumlarına Göre Dağılımları

	Uygulayabiliyorum		Uygulayamıyorum		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
<b><u>Etkinlik Planı</u></b>						
Öğrenme çıktıları ve göstergeler	145	90.6	15	9.4	160	100.0
Materyaller	136	85.0	24	15.0	160	100.0
Kavramlar	151	94.4	9	5.6	160	100.0
Öğrenme süreci	148	92.5	12	7.5	160	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin programında yer alan program öğelerinden ‘‘Etkinlik Planı’’ öğelerini uygulama durumlarına göre dağılımları Tablo 18’de verilmiştir. Buna göre etkinlik planlarında yer alan ‘‘Öğrenme Çıktıları ve Göstergeleri’’ ögesini katılımcı öğretmenlerin %90.6’sı (n=145) uygulayabiliyorum, %9.4’ü (n=15) uygulayamıyorum olarak belirtmiştir. Etkinlik planlarında ‘‘Materyaller’’ ögesi katılımcı öğretmenlerin %85.0’ı (n=136) uygulayabiliyorum, %15.0’ı (n=24) uygulayamıyorum olarak belirtmiştir.

Etkinlik planlarında ‘‘Kavramlar’’ ögesi katılımcı öğretmenlerin %94.4’ü (n=151) uygulayabiliyorum, %5.6’si (n=9) uygulayamıyorum olarak belirtmiştir. Etkinlik planlarında ‘‘Öğrenme Süreci’’ ögesi katılımcı %92.5’i (n=148) uygulayabiliyorum, %7.5’i (n=12) uygulayamıyorum olarak belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin programın temel unsurlarından biri olan ‘‘Etkinlik Planı’’ öğelerini uygulayamama nedenlerine ilişkin açıklamaları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Yer Alan ‘‘Etkinlik Planı’’nın Öğelerini Uygulayamama Nedenlerinin Dağılımı

	<b>n</b>
<b>Öğrenme çıktıları ve göstergeler</b>	<b>15</b>
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	6
Öğretmenin yeterince zaman ayırmak istememesi	2
Sınıf mevcudunun fazla olması	2
Öğrenme çıktılarının tam olarak neyi ifade ettiği konusunda sıkıntı yaşamaları	1
Öğretmenin farklı bir program kullanması	1
Çocuklar üzerindeki yüksek akademik beklenti	1
Cevapsız	2
<b>Materyaller</b>	<b>24</b>
Materyal eksikliği	6
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	5
Öğretmenin farklı bir program kullanması	1
Cevapsız	12
<b>Kavramlar</b>	<b>9</b>
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	4
Öğretmenin farklı bir program kullanması	1
Çocuklar üzerindeki yüksek akademik beklenti	1
Fiziksel koşulların uygun olmaması	1
Cevapsız	2
<b>Öğrenme Süreci</b>	<b>12</b>
Öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği	5
Öğretmenin farklı bir program kullanması	1
Çocuklar üzerindeki yüksek akademik beklenti	1
Cevapsız	5



Etkinlik planlarında yer verilen “Öğrenme Çıktıları ve Göstergeleri” ögesini uygulayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=15) uygulayamama sebepleri; öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=6), ), öğretmenin yeterince zaman ayırmak istememesi (n=2), sınıf mevcudunun fazla olması (n=2), öğrenme çıktılarının tam olarak neyi ifade ettiği konusunda sıkıntı yaşamaları (n=1), öğretmenin farklı bir program kullanması (n=1), çocuklar üzerindeki yüksek akademik beklenti (n=1) ve cevapsız (n=2) olarak belirtilmiştir. Etkinlik planlarında yer verilen “Öğrenme Çıktıları ve Göstergeleri” ögesini katılımcı öğretmenlerin uygulayamama gerekçesi (K69) “*Öğrenme çıktılarını yeterli bulmuyorum etkinliklerde.*” (K75) “*Beden eğitimi öğretmeniyim*”, (K32) “*Etkinliklerde öğrenme çıktılarını eşleştirmekte zorluk çekiyorum.*” ve (K85) “*Genel olarak planlama ve uygulamadaki sıkıntım 27 öğrenci olması, ayrıca bedensel engelli öğrencim bulunmakta.*” belirtmiştir.

Etkinlik planlarında yer verilen “Materyaller” ögesini uygulayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=24) uygulayamama sebepleri; materyal eksikliği (n=6) öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=5), öğretmenin farklı bir program kullanması (n=1) ve cevapsız (n=12) olarak belirtmiştir. Etkinlik planlarında yer verilen “Materyaller” ögesini katılımcı öğretmenlerin uygulayamama gerekçesi olarak (K75) “*Beden eğitimi öğretmeni olduğum için harekete ve okuldaki materyale uygun yapıyorum.*” ve (K128) “*Malzeme eksikliği*” belirtmiştir.

Etkinlik planlarında yer verilen “Kavramlar” ögesini uygulayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=9) uygulayamama sebepleri; öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=4), öğretmenlerin farklı bir program kullanmaları (n=1), çocuklar üzerindeki yüksek

akademik beklenti (n=1), Fiziksel koşulların uygun olmaması (n=1) ve cevapsız (n=2) olarak belirtmiştir. Etkinlik planlarında yer verilen “Kavramlar” ögesini katılımcı öğretmenlerin uygulayamama gerekçesi olarak (K91) “Çocuklar bol bol desteğe ve tekrara ihtiyaç duymakta. Yetiştiremiyorum.” şeklinde belirtilmiştir

Etkinlik planlarında yer verilen “Öğrenme Süreci” ögesini uygulayamadığını söyleyen katılımcı öğretmenlerin (n=12) uygulayamama sebeplerini: öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği (n=5), öğretmenlerin farklı bir program kullanması (n=1), çocuklar üzerindeki yüksek akademik beklenti (n=1) ve cevapsız (n=5) olarak belirtmiştir. Etkinlik planlarında yer verilen “Öğrenme Süreci” ögesini katılımcı öğretmenlerin uygulayamama gerekçesi olarak (K9) “Birleştirilmiş sınıf olduğundan dolayı tema sisteminde ve uygulamasında sıkıntı çekiyorum.” şeklinde belirtilmiştir.

#### 4.5 Çalışmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın beşinci alt problemi “Okul Öncesi Öğretmenlerinin KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer verilen öğeleri değerlendirme durumları ve değerlendirememeye nedenlerine ilişkin görüşleri nedir?” olarak tanımlanmıştır. Aşağıda Tablo 20’de ve Tablo 21’de bu konuda elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 20: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı’nın Değerlendirme Boyutlarını Yapabilme Durumlarına Göre Dağılımları

	Yapabiliyorum		Yapamıyorum		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Aylık eğitim planının değerlendirilmesi	121	75.6	39	24.4	160	100.0
Etkinliğin değerlendirilmesi	130	81.3	30	18.8	160	100.0
Çocukların değerlendirilmesi	116	72.5	44	27.5	160	100.0
Programın değerlendirilmesi	107	66.9	53	33.1	160	100.0
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	131	81.9	29	18.1	160	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın değerlendirme boyutlarını yapabilme durumu tablo 20'de verilmiştir. Değerlendirme boyutunda; aylık eğitim planının değerlendirilmesini, katılımcı öğretmenlerin %75.6'sı (n=121) yapabiliyorum, %24.4'ü (n=39) yapamıyorum; etkinliğin değerlendirilmesini, katılımcı öğretmenlerin %81.3'ü (n=130) yapabiliyorum, %18.8'i (n=30) yapamıyorum; çocukların değerlendirilmesi, katılımcı öğretmenlerin %72.5'i (n=116) yapabiliyorum, %27.5'i (n=44) yapamıyorum; programın değerlendirilmesini, katılımcı öğretmenlerin %66.9'u (n=107) yapabiliyorum, %33.1'i (n=53) yapamıyorum; öğretmenin kendini değerlendirmesini, katılımcı öğretmenlerin %81.9'u (n=131) yapabiliyorum, %18.1'i (n=29) yapamıyorum diye belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin programın temel unsurlarından biri olan "Değerlendirme Boyutları" öğelerini yapamama nedenlerine ilişkin açıklamaları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Değerlendirme Boyutlarını Yapamama Nedenlerinin Dağılımları

	N
<b>Aylık eğitim planının değerlendirilmesi</b>	<b>39</b>
Bilgi yetersizliği	14
Öğretmenin programı uygulayamaması	9
Zaman sıkıntısı ve iş yükü fazlalığı	5
Cevapsız	11
<b>Etkinliğin değerlendirilmesi</b>	<b>30</b>
Öğretmenin programı uygulayamaması	8
Bilgi yetersizliği	7
Zaman sıkıntısı ve iş yükü fazlalığı	6
Cevapsız	9
<b>Çocukların değerlendirilmesi</b>	<b>44</b>
Zaman sıkıntısı ve iş yükü fazlalığı	22
Öğretmenin programı uygulayamaması	8
Bilgi yetersizliği	4
Cevapsız	10

<b>Programın değerlendirilmesi</b>	<b>53</b>
Bilgi yetersizliği	15
Zaman sıkıntısı ve iş yükü fazlalığı	10
Öğretmenin programı uygulayamaması	9
Öğretmenin gereksiz(önemsiz) bulması	1
Öğretmenin farklı yöntem kullanması	1
Cevapsız	17
<b>Öğretmenin kendini değerlendirmesi</b>	<b>29</b>
Zaman sıkıntısı ve iş yükü fazlalığı	9
Öğretmenin programı uygulayamaması	8
Bilgi yetersizliği	6
Cevapsız	6

Araştırmaya katılan öğretmenlerin KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın değerlendirmede yer verilen "Aylık eğitim planının değerlendirilmesi" boyutunu yapamadığını belirten katılımcı öğretmenlerin (n=39) yapamama gerekçeleri olarak (K52) "Yeterli bilgim yok." (K73) "Programı uygulayamadığım için değerlendiremiyorum." ve (K106) "Sadece kendime not aldığım için (zaman açısından) yapmıyorum" şeklinde belirtilmiştir.

Değerlendirme boyutunda yer verilen "Etkinliğin değerlendirilmesi" boyutunu yapamadığını belirten katılımcı öğretmenlerin (n=30) yapamama gerekçeleri olarak (K78) "Sınıfım yok.", (K102) "Çok zaman alıyor. Gerektiğinde anekdot yapıyorum." ve (K63) "Temaları seçerken kendim seçiyorum bu yüzden değerlendiremiyorum." şeklinde belirtilmiştir.

Değerlendirme boyutunda yer verilen "Çocukların değerlendirilmesi" boyutunu yapamadığını belirten katılımcı öğretmenlerin (n=44) yapamama gerekçeleri olarak (K3) "Değerlendirme boyutunda çocukların bireysel değerlendirmesini yaparken belli çocukları değerlendirebiliyorum. Etkinlik sırasında ancak ulaşılmak istenene bariz bir şekilde ulaşamayanları akılda tutup sonra değerlendirebiliyorum." (K62) "Sınıf sayısı fazla ve ders sayısı yetersiz.", (K89)

“Zaman yetmiyor çünkü öğretmen yardımcısı yok.” ve (K104) “Zaman problem olduğu için kağıt üzerinde yapmıyorum.” şeklinde belirtilmiştir.

Değerlendirme boyutunda yer verilen “Programın değerlendirilmesi” boyutunu yapamadığını belirten katılımcı öğretmenlerin (n=53) yapamama gerekçeleri olarak (K45) “Gelişim raporu doldururken değerlendirme yapıyorum.”, (K13) “Çocuk sayısının fazla oluşu ve yardımcı personelin olmayışı öğrenci ve program değerlendirmeyi etkiliyor.” (K80) “Programa hakim değilim ve yüz yüze uygulamıyorum.”, (K101) “Öğrenci sayısı fazla.” ve (K1) “Farklı bir program kullandığım için oradaki kazanım ve göstergelere uygun yıllık yapmayı tercih ediyorum.” şeklinde belirtilmiştir.

Değerlendirme boyutunda yer verilen “Öğretmenin kendini değerlendirmesi” boyutunu yapamadığını belirten katılımcı öğretmenlerin (n=29) yapamama gerekçeleri olarak (K21) “Kısmen yapabiliyorum zamandan dolayı.”, (K12) “Zaman ve bilgi yetersizliği.” ve (K64) “Programı uygulayamadığım için değerlendirme yapamıyorum.”, şeklinde belirtilmiştir.

#### **4.6 Çalışmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Çalışmanın altıncı alt problemi “Okul Öncesi Öğretmenlerinin KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı’nın tanıma, izleme ve değerlendirme boyutunda yer verilen forumları kullanma durumları ve kullanmama nedenlerine ilişkin görüşleri nedir?” olarak tanımlanmıştır. Aşağıda Tablo 22’de, Tablo 23’de, Tablo 24’de, Tablo 25’de Tablo 26’da Tablo 27’de ve Tablo 28’de bu konuda elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 22: Katılımcıların KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Tanıma İzleme Değerlendirme Boyutunda Yer Verilen Forumları Kullanma Durumlarının Dağılımları

	Hayır		Kısmen		Evet		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Anekdot Gözlem	84	52.5	37	23.1	39	24.4	160	100.0
Portfolyo	86	53.7	32	20.0	42	26.3	160	100.0
Tema Anlam Çözümüle	44	27.5	26	16.3	90	56.2	160	100.0
Aylık Tema İşleme Raporu	33	20.6	16	10.0	111	69.4	160	100.0
Öğrenme Alanlarına ve Çıktılarına İlişkin Değerlendirme Formu	55	34.4	27	16.9	78	48.8	160	100.0
Aile Bilgilendirme Formu	83	51.9	26	16.2	51	31.9	160	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın uygulanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi için çocuğu tanıma, izleme, değerlendirme ve aileyi bilgilendirmeye yönelik olarak hazırlanan formların kullanılma durumları Tablo 22'de verilmiştir. "Anekdot Gözlem Formu"na her çocuk için gözlem kayıtlarını tutma durumunu, araştırmaya katılan öğretmenlerin %52.5'i (n=84) hayır, %23.1'i (n=37) kısmen ve %24.4'ü (n=39) evet olarak ortaya koymuştur.

"Portfolyo"yu her çocuk için oluşturabilme durumunu, araştırmaya katılan öğretmenlerin %53.7'si (n=86) hayır, %20.0'ı (n=32) kısmen ve %26.3'ü (n=42) evet olarak ortaya koymuştur.

"Tema Anlam Çözümüle Tablosu"nu düzenli olarak doldurabilme durumunu, araştırmaya katılan öğretmenlerin %27.5'i (n=44) hayır, %16.3'ü (n=26) kısmen ve %56.2'si (n=90) evet olarak ortaya koymuştur.

"Aylık Tema İşleme Raporu"nu düzenli olarak doldurabilme durumunu, araştırmaya katılan öğretmenlerin %20.6'sı (n=33) hayır, %10.0'ı (n=16) kısmen ve %69.4'ü (n=111) evet olarak ortaya koymuştur.

“Öğrenme Alanlarına ve Çıktılarına İlişkin Değerlendirme Formu”nu düzenli olarak doldurabilme durumunu, araştırmaya katılan öğretmenlerin %34.4’ü (n=55) hayır, %16.9’u (n=27) kısmen ve %48.8’i (n=78) evet olarak ortaya koymuştur.

“Aile Bilgilendirme Formu”nu düzenli olarak doldurabilme durumunu, araştırmaya katılan öğretmenlerin %51.9’u (n=83) hayır, %16.2’si (n=26) kısmen ve %31.9’u (n=51) evet olarak ortaya koymuştur.

Katılımcı öğretmenlerin programda tanıma, izleme, değerlendirme boyutunda yer verilen “Anekdot Gözlem” kayıt tutma durumlarına ilişkin “Hayır ve Kısmen” cevapları ile ilgili nedensel açıklamaları Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23: Katılımcıların “Anekdot Gözlem” Kayıtlarını Tutamama Nedenlerinin Dağılımları

	<b>n</b>
Zaman Yetersizliği	43
Gereksiz bulduğu ve önemsemediği için	14
Farklı bir format kullandığı için	8
Bu konuda yeterli bilgisi olmadığı için	7
Yalnızca önemli olduğunu düşündüğü durumları not aldığı için	4
Zor olduğu için	2
Gözlem yapacak uygun ortamı sağlayamaması	1
Programı tam anlamı ile uygulayamaması	1
Cevapsız	41
<b>Toplam</b>	<b>121</b>

Katılımcıların hayır ve kısmen cevaplarına (n=121) gerekçe olarak verdikleri cevapları; zaman yetersizliği (n=43), gereksiz bulduğu ve önemsemediği için (n=14), farklı bir format kullandığı için (n=8), bu konuda yeterli bilgisi olmadığı için (n=7), yalnızca önemli olduğunu düşündüğü durumları not aldığı için (n=4), zor olduğu için (n=2), gözlem yapacak uygun ortamı sağlayamadığından (n=1), programı tam anlamı ile uygulayamaması ve cevapsız (n=41) başlıkları altında toplanmaktadır. Bu başlıklara katılımcı öğretmenlerin örnek ifadeleri, (K160) “*Sınıfta yardımcı*

öğretmen olmadığı için ve kalabalık öğrenci sayısından dolayı gözlem formu doldurulamıyor.”, (K140) “Çok zaman alıyor bu süreyi daha verimli işlerle geçireceğime inanıyorum.”, (K150) “Kendimce oluşturduğum listelerle değerlendirme yapıyorum.”, (K152) “Tam nasıl uygulayacağımı bilmediğimden kendime göre notlar alıyorum.”, (K2) “Her zaman değil ara ara önemseydiğim durumları not tutuyorum.”, (K106) “Çok fazla öğrencimiz var her çocuk için yapmak çok zor oluyor.”, (K9) “İlk zamanlar yapabiliyordum fakat yeni sistemi sınıfta tam olarak yapamadığımdan formu doldurmuyorum.” şeklinde olmuştur.

Katılımcı öğretmenlerin programda tanıma, izleme, değerlendirme boyutunda yer verilen “Portfolyo”yu her çocuk için oluşturma durumlarına ilişkin “Hayır ve Kısmen” cevapları ile ilgili nedensel açıklamaları Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24: Katılımcıların Çocuklar İçin “Portfolyo” Oluşturmama Nedenlerinin Dağılımları

	n
Zaman yetersizliği ve iş yükü fazlalığı	21
Portfolyo hakkında bilgi eksikliği	10
Branş öğretmeni olduğum için	3
Her çocuk için dolduramaması	3
Zorunlu olmadığı için	1
Zor olduğu için	1
Cevapsız	79
<b>Toplam</b>	<b>118</b>

Katılımcıların hayır ve kısmen cevaplarına (n=118) gerekçe olarak verdikleri cevaplar; zaman yetersizliği ve iş yükü fazlalığı (n=21) .katılımcı öğretmen, portfolyo hakkında bilgi eksikliği (n=10), branş öğretmeni olduğum için (n=3), çocuk için dolduramaması (n=3), zorunlu olmadığı için (n=1), zor olduğu için (n=1) ve cevapsız (n=79) başlıklar altında toplanmaktadır. Bu başlıklara katılımcı öğretmenlerin örnek ifadeleri, (K74) “Öğrenci sayısı ve derslerin fazla oluşu ve



*yardımcı abla olmayışı.*”, (K152) “*Yapılan hizmet-içi eğitimlerin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Dolayısı ile nasıl yapacağımı bilmiyorum*”, (K106) “*Branş öğretmeni olduğum için yapamıyorum.*”, (K145) “*Her çocuk için doldurmuyorum farklılık gösteren çocuklar için yapmaya çalışıyorum.*” (K131) “*Zorunlu olmadığı için kısmen uyguluyorum.*” ve (K107) “*Herşeyi toplamak çok zor olduğundan.*” şeklinde olmuştur.

Katılımcı öğretmenlerin programda tanıma, izleme, değerlendirme boyutunda yer verilen “Tema Anlam Çözümle Tablosu”nu düzenli olarak doldurabilme durumlarına ilişkin “Hayır ve Kısmen” cevapları ile ilgili nedensel açıklamaları Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25: Katılımcıların “Tema Anlam Çözümle Tablosu”nu Düzenli Olarak Doldurmama Nedenlerinin Dağılımları

	<b>n</b>
Zaman eksikliği ve iş yükü fazlalığı	7
Temaları öğretmen kendi belirlediği için	6
Yeterince bilgi sahibi olmaması	4
Farklı uygulamalar yaptıkları için	4
Branş öğretmeni olduğundan dolayı	2
Çocukların kazanımlarını ve gelişimlerini dikkate aldığı için	1
Cevapsız	46
<b>Toplam</b>	<b>70</b>

Katılımcıların hayır ve kısmen cevaplarına (n=70) gerekçe olarak verdikleri cevaplar; zaman eksikliği ve iş yükü fazlalığı (n=7), temaları öğretmen kendi belirlediği için (n=6), yeterince bilgi sahibi olmamasından dolayı (n=4), farklı uygulamalar yaptıkları için (n=4), branş öğretmeni olduğundan dolayı (n=2), çocukların kazanımlarını ve gelişimlerini dikkate aldığı için (n=1) ve cevapsız (n=46) başlıklar altında toplanmaktadır. Bu başlıklara katılımcı öğretmenlerin örnek ifadeleri, (K88) “*Sınıfların kalabalık oluşu, çocukların durumu ve yardımcı abla*

*olmayışı bu tabloların doldurulmasında her çocuk eşit derecede katkı koyamıyor.”*, (K7) *“Bazı haftalar temaları kendim belirlediğim için Tema Anlam Çözümleme Tablosu’nu oluşturamıyorum.”*, (K80) *“Bu konuda yeterince bilgi sahibi değilim. Kendimce kısmen yapıyorum.”*, (K70) *“Bu tablo yerine doğrudan planın içerisinde belirttim.”*, (K8) *“Branş öğretmeni olduğum için.”* ve (K11) *“Çocukların kazanımlarını ve gelişimlerini dikkate aldığım için.”* şeklinde olmuştur.

Katılımcı öğretmenlerin programda tanıma, izleme, değerlendirme boyutunda yer verilen “Aylık Tema İşleme Raporu”nu düzenli olarak doldurabilme durumlarına ilişkin “Hayır ve Kısmen” cevapları ile ilgili nedensel açıklamaları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26: Katılımcıların “Aylık Tema İşleme Raporu”nu Düzenli Olarak Doldurmama Nedenlerinin Dağılımları

	n
Zaman yetersizliği	5
Gereksiz ve önemsiz bulduğu için	2
Yeterli bilgiye sahip olmadığı için	2
Branş öğretmeni olduğu için	1
Kazanım ve göstergeleri dikkate aldığı için	1
Cevapsız	38
Toplam	49

Katılımcıların hayır ve kısmen cevaplarına (n=49) gerekçe olarak verdikleri cevaplar; zaman yetersizliği (n=5), gereksiz ve önemsiz bulduğu için (n=2), yeterli bilgiye sahip olmadığı için (n=2), branş öğretmeni olduğu için (n=1), kazanım ve göstergeleri dikkate aldığı için (n=1) ve cevapsız (n=38) başlıklar altında toplanmaktadır. Bu başlıklara katılımcı öğretmenlerin örnek ifadeleri (K34) *“Raporlar doldurulmasada gerekenler yapılmaktadır. Eksiklikler varsa da tamamlanmaktadır.”*, (K36) *“Zaman darlığı.”*, (K63) *“Her hafta yapılan ya da tema ne kadar sürecekte, ona göre yapılan planın tekrar tekrar yazılması taraftarı*

*değilim.*”, (K52) “*Yeterli bilgim yok.*”, (K8) “*Branş öğretmeni olduğum için yapmıyorum.*” ve (K11) “*Çocukların kazanım ve göstergelerini değerlendiriyorum.*” şeklinde olmuştur.

Katılımcı öğretmenlerin programda tanıma, izleme, değerlendirme boyutunda yer verilen “Öğrenme Alanlarına ve Çıktılarına İlişkin Değerlendirme Formu”nu düzenli olarak doldurabilme durumlarına ilişkin “Hayır ve Kısmen” cevapları ile ilgili nedensel açıklamaları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27: Katılımcıların “Öğrenme Alanlarına ve Çıktılarına İlişkin Değerlendirme Formu”nu Düzenli Olarak Dolduramama Nedenlerinin Dağılımları

	<b>n</b>
Zaman yetersizliği ve iş yükü fazlalığı	14
Yeterli bilgiye sahip olmaması	7
Gereksiz ve önemsiz bulduğu için	5
Farklı bir formatta ve düzende yapıyor	4
Sözel olarak yaptığı için	1
Cevapsız	51
<b>Toplam</b>	<b>82</b>

Katılımcıların hayır ve kısmen cevaplarına (n=82) gerekçe olarak verdikleri cevaplar; zaman yetersizliği iş yükü fazlalığı (n=14), yeterli bilgiye sahip olmaması (n=7), gereksiz ve önemsiz bulduğu için (n=5), farklı bir formatta ve düzende yapıyor (n=4), sözel olarak yaptığı için (n=1) ve cevapsız (n=51) başlıklar altında toplanmaktadır. Bu başlıklara katılımcı öğretmenlerin örnek ifadeleri, (K119) “*Forumlar çok ve sınıf sayıları fazla yardımcıların olmayışından dolduramıyorum.*”, (K52) “*Bu konuda bilgim yok.*”, (K146) “*Anasınıflarda öğrenme esnek olduğu için bu kadarına gerek yok bence.*”, (K2) “*Haftalık tema planlama değerlendirme sütunu yaptım. Öğrenme alanlarını orada dolduruyorum.*” ve (K133) “*Çocukları gözlemleyerek kayıt tutmadan değerlendiriyorum. Yazılı ve*

*gerekli değerlendirmemi dđnem sonlarındaki gelişim raporunda yapıyorum.”*  
şeklinde olmuştur.

Katılımcı öğretmenlerin programda tanıma, izleme, değerlendirme boyutunda yer verilen “Aile Bilgilendirme Formu”nu düzenli olarak doldurabilme durumlarına ilişkin “Hayır ve Kısmen” cevapları ile ilgili nedensel açıklamaları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28: Katılımcıların “Aile Bilgilendirme Formu”nu Düzenli Olarak Dolduramama Nedenlerinin Dağılımları

	<b>n</b>
Yüz yüze iletişim kurmayı daha doğru bulduğu için	28
Zaman eksikliği ve iş yükü fazlalığı	15
Farklı bir format kullanması	6
Okul aile işbirliğinin olmaması	4
Yeterli bilgiye sahip olmaması	3
Branş öğretmeni olduğu için	2
Cevapsız	51
Toplam	109

Katılımcıların hayır ve kısmen cevaplarına (n=109) gerekçe olarak verdikleri cevaplar; yüz yüze iletişim kurmayı daha doğru bulduğu için (n=28), zaman eksikliği iş yükü fazlalığı (n=15), farklı bir format kullanması (n=6), okul aile işbirliğinin olmaması (n=4), yeterli bilgiye sahip olmaması (n=3), branş öğretmeni olduğu için (n=2) ve cevapsız (n=51) başlıklar altında toplanmaktadır. (K9) “*Formlara aileler özveri göstermedi. İlk zamanlar denedim ve forumları verdim, geri dönüt almadım. Okudular mı? bilmiyorum. Sonra her hafta okul sonrası 15 dk yüz yüze bilgilendirme yaptım. Eski yönteme döndüm.*”, (K64) “*Forumlar çok fazla hepsini düzenli bir şekilde doldurmak çok zor.*”, (K61) “*Whatsapp ve sosyal medyadan tüm etkinlikler ve haftalık akış ailelere bildirilir.*”, (K58) “*Ailelerden yeterli dönüt alınamadığı için*

*yapılmıyor.” (K20) “Hiç doldurmadım bilgim yok.”, (K106) “Sınıf öğretmenlerinin yaptığını düşünüyorum. Ben branş olduğum için öğretmenlere bilgi veriyorum.” şeklinde olmuştur.*

## Bölüm 5

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacına ve alt amaçlara uygun olarak hazırlanan, nicel ve açık uçlu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulguların sonuçlarına ve ilgili alanyazın ışığında tartışmaya yer verilmiştir.

KKTC MEB'e bağlı devlet okullarında okul öncesi sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, TEPGP kapsamında geliştirilen, 2016-2017 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'na ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile yapılan araştırmanın alt problemleri aşağıda sırasıyla tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi; "Okul öncesi öğretmenlerinin KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı konusunda bilgi edinme durumları ve bilgi kaynakları nelerdir?" olarak tanımlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; katılımcı öğretmenlerin tamamına yakını, programı incelediklerini, büyük bir çoğunluğu OÖEP'nden, MEB'in Programla ilgili düzenlediği seminerlerden, meslektaşlarından ve eğitim programı kitabından bilgi edindiklerini, hizmet-içi eğitimlere katılan öğretmenler ise, formatörlerden ve akademisyenlerden aldıkları eğitim aracılığı ile bilgi edindiklerini belirtmişlerdir.

Bu bulgular sonucunda, 2016 yılında uygulamaya konulan KKTC MEB 2016 OÖEP ile ilgili katılımcıların büyük bir çoğunluğunun programı incelediği,

programla ilgili bilgi edindiği ve hizmet-içi eğitimlere katıldıkları ortaya konmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin MEB 2016 OÖEP’yi önemseydiği ve ilgi duyduğu söylenebilir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun hizmet-içi eğitimlere katılmış olmaları araştırma kapsamında olumlu ve önemli bir bulgudur. Ancak, alınan bu hizmet-içi eğitimlerin; öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olduğunun, ihtiyaç duydukları alana yönelik eğitim aldıklarının ve bu eğitimlerin mesleki gelişimlerine olumlu yönde yarar sağladığının kesin göstergesi olarak değerlendirilememektedir.

Öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet-içi etkinliklerin etkililiği konusunda alanyazında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Türk Eğitim Derneği’nin (2016) yayınladığı “Eğitim Değerlendirme Raporu” sonuçlarına göre; 2008-2016 yılları arasında düzenlenen hizmet-içi eğitimlerin yeterince başarılı olamadığı ve uygulanan eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılayamadığı vurgulanmıştır. Alanyazında bu alanda yapılan çeşitli araştırmalarda, öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda hizmet-içi eğitimlere katılmalarının önemi ortaya konmaktadır (Arslan ve İlkay, 2015; Türk Eğitim Derneği, 2016). Bağ’ın (2015) okul öncesi öğretmenlerinin hangi alanlarda hizmet-içi eğitime ihtiyaç duyduğunu araştırdığı çalışmasında; okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini gelişim alanlarının tamamında yeterli gördükleri, ancak eğitim etkinliklerini yürütebilme, okulların kültür ve öğrenme merkezleri haline getirebilme, toplumla işbirliği içerisinde çalışma, eğitim programları alanları ve programı değerlendirmede daha az yeterli gördükleri, bu bağlamda bahsi geçen öğeleri içeren hizmet-içi eğitimlere gereksinim duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Yukardaki araştırmaların sonuçlarından da anlaşılacağı gibi; öğretmenlere yönelik düzenlenecek hizmet-içi eğitimlerin, ancak öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenerek nitelikli ve süreklilik içerecek şekilde

tasarlanması durumunda etkililiğinden söz edilebilir. Bu nedenle, bu ve benzer çalışma bulgularının değerlendirmeleri de dikkate alınarak düzenlenecek hizmet-içi eğitim uygulamalarının, öğretmenlerin programı etkili biçimde yürütülebilmesine ayrıca eğitsel süreçlerde karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmalarına destek olacağı söylenebilir.

Arştırmanın ikinci alt problemi “Okul Öncesi Öğretmenlerinin KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Program kitaplarına ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak tanımlanmıştır.

Program uygulayıcısı öğretmenler, öğrencilerin gelişiminde, öğrenmelerinde ve akademik başarılarında büyük önem taşımaktadır (Gürkan, 2005b) bu nedenle hazırlanan programları uygulamaları açısından kendilerine kılavuzluk etmesi hedeflenen kaynaklardan yararlanmaları önemlidir. Dolayısı ile bu araştırma kapsamında Okul Öncesi Eğitim Program Kitabı'nın öğretmenlerin %51.2'si tarafından tümüyle, %45.6'sı tarafından kısmen anlaşılır bulunması, öğretmenlere eğitim süreçlerinde eğitimi planlama ve uygulamalarda kolaylık sağlayacağı düşünüldüğünde önem taşımaktadır.

Öğretmenin yeni ve ilk kez karşılaştığı eğitim programını bu oranda anlaşılır bulması, hizmet-içi eğitimlere katılım oranının yüksek olmasından kaynaklanabilir. İlgili alanyazında Türkiye’de hazırlanan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’na yönelik yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitaplarındaki etkinlik örneklerini faydalı buldukları, öğretim sürecinde öğretmene rehberlik ettiği ve katkı sağladığı ortaya konmuştur (Düşek, 2008; Dilek, 2013; Özsirkinti, Akkaya ve Yılmaz Bolat, 2014; Işık, 2015). Işık (2015) ve Özsirkinti, Akkaya ve Yılmaz Bolat’ın (2014) gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçlarında; öğretmenlerin MEB 2013 OÖEP ile ilgili kaynakları anlaşılır, basit ve sade bulduklarını ortaya



koymuşlardır. KKTC MEB 2016 OÖEP Öğretmen El Kitabı ve Etkinlik Kitabı ile ilgili öğretmen görüşleri bu bulgularla belirli ölçüde paralelik göstermektedir.

MEB 2016 OÖEP Öğretmen El Kitabı ve Etkinlik Kitabı öğretmenlerin tamamına yakını tarafından incelenmiş, genel olarak anlaşılır bulunmuş olduğu belirtilmiş olmasına karşın, gerek OOE Program Kitabı'nın gerekse Etkinlik Kitabı'nın programın uygulanmasında öğretmenlere rehberlik etme konusunda daha az yeterli değerlendirildiği gözlenmektedir. Öğretmenlerin %38.8'i Okul Öncesi Eğitim Program Kitabı'nın programı uygulamalarına rehberlik ettiğini, %57.5'i ise kısmen rehberlik ettiğini belirtmiştir. Benzer biçimde programı planlamada öğretmenlerin %44.7'si Etkinlik Kitabı'ndan yararlandığını belirtirken kısmen yararlananların % 48.1 olduğu; değerlendirme (yararlanan %33.1, kısmen yararlanan %58.0) ve etkinlik örneklerini belirlemede (yararlanan %32.5 kısmen yararlanan %56.9) de kitaptan yararlanmanın belirli ölçüde sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde katılımcı öğretmenlerin etkinlik planlama ve uygulamada kılavuz kaynakları daha az kullanıyor olmaları, Işık'ın (2015) MEB 2013 OÖEP'na yönelik yaptığı araştırma sonuçları ile paralelik göstermektedir. Bu çalışma ve benzer çalışmalardan elde edilen bulgular, öğrenci merkezli olarak hazırlanan ve öğretmene planlama ve uygulamada geniş inisiyatif sağlayan MEB 2013 OÖEP ve KKTC MEB 2016 OÖEP'lerinde öğretmenler için hazırlanan program ve kılavuz kitaplarının amacı ve işlevi konusunu daha detaylı değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

KKTC MEB 2016 OÖEP öğrenci merkezli olup, ülkenin eğitim amaçlarına, hedeflerine ve kültürüne uygun, esnek bir program olarak geliştirilmiştir. Programın yapısı gereği öğretmenlere çok yönlü ve öğrenci merkezli uygulama olanağı sağlayan, öğretmenlerin kendi sınıflarında uygulayacakları etkinlikleri, sınıflarındaki

çocukların ilgi ihtiyaç ve gelişim düzeylerini dikkate alarak planlaması ve özgün etkinlikler ortaya koyması gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 2013; Üstün ve diğ., 2017a). Bu bağlamda, kitapçıktaki etkinliklerin programın uygulanması sürecinde kısmen rehberlik ettiğini ifade eden katılımcı öğretmenlerin bu kitaplara ne tür işlevler yüklediklerinin ve kapsamında nelerin olmasını gerekli bulduklarının gelecekte yürütülecek çalışmalarla yoluyla daha iyi irdelenmesi gerekmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, kitaplara ilişkin bulgu, öğretmenlerin programın yapısına uygun ve öğrencilerin gelişimlerini destekleyici nitelikte özgün etkinlikler ortaya koymakta güçlük çektikleri ve hazır plan etkinlik örneklerine ihtiyaç duydukları, dolayısı ile programın felsefesine uygun öğrenci merkezli eğitim uygulamalarını yerine getirmekte güçlük çektikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul Öncesi Öğretmenlerinin KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer verilen öğeleri planlama durumları ve planlayamama nedenlerine ilişkin görüşleri nedir?” olarak tanımlanmış, dördüncü alt problemi ise “Okul Öncesi Öğretmenlerinin KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer verilen öğeleri uygulama konusunda durumları ve uygulayamama nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak tanımlanmıştır. Eğitim programlarının uygulanması planlanmadan bağımsız olamayacağı için bu iki öge ile ilgili unsurlar bir arada tartışılmasının daha anlamlı olacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda aşağıda araştırmanın üçünü ve dördüncü alt probleminden elde edilen sonuçlar, planlama ve uygulama durumları açısından paralellik içerisinde tartışılmıştır.

Yapılan araştırmada, KKTC MEB 2016 OÖEP’de yer verilen öğeleri planlayabilen katılımcı öğretmen oranı, uygulayabilen öğretmen oranına göre yüzde beş oranında daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre;

Programda yer alan Aylık Eğitim Planı'nın öğelerini planlama ve uygulama durumunu; öğretmenlerin tamamına yakını tema belirleme, “Öğrenme Çıktıları ve Göstergeleri”, “Kavramlar” ve “Belirli Gün ve Haftalar” öğelerini planlayabildiklerini ve uygulayabildiklerini belirtirken burada en göze çarpan öğe alan gezileri ve aile katılımı öğeleri olmuştur katılımcıların %15.0' alan gezilerini planlayamadıklarını belirtirken, %23.7'si uygulamasını gerçekleştiremediğini söylemiştir. Benzer biçimde aile katılımı ile ilgili çalışmalar öğretmenlerin %12.5'u tarafından planlanamamakta ve %24.4'ü tarafından uygulanamamaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin “Tema Belirleme”, “Öğrenme Çıktıları ve Göstergeleri”, “Kavramları” ve “Belirli Gün ve Haftaları” planlayamama sebebinin öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği olduğunu, uygulayamama sebepleri arasında ise bunlara ek olarak sınıf mevcudunun fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu alan gezilerini ve aile katılımını planlayamama ve uygulayamama sebebi olarak taşımacılık sorununa vurgu yapmış ve okul aile işbirliğinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

KKTC'de MEB'e bağlı devlet bünyesindeki okul öncesi okullarına ve ilkokullara bağlı anasınıflarına öğretmen atamalarında alan mezunu olma şartı tam anlamıyla karşılanmamakta ve yasal işleyişe göre farklı branş mezunu ve sınıf mezunu öğretmenler, okul öncesi sınıflarda sınıf ve branş öğretmeni olarak görev alabilmektedir. Bu durumun eğitim sistemindeki yasal boşluklardan kaynaklı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin programı planlama ve uygulamada sıkıntı yaşamalarının sebepleri arasında; okul öncesi eğitim kurumlarında alandan mezun olmayan öğretmenlerin görev alması, ilkokullara bağlı okul öncesi sınıflarına öğretmen çalışma saatlerinden kaynaklı, ders saatlerini düzenleme adına alan dışından branş

öğretmenlerinin sınıfa girmesi, öğretmen eksikliğinden kaynaklı sınıfların birleştirilmesi ve bir öğretmenin üç farklı yaş grubuna aynı sınıfta eğitim vermesi ve sınıf öğretmenlerinin alan bilgisinin yetersiz olmasından kaynaklı programa yeterince hakim olamamasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Canbulat ve Yıldızbaş (2014) okul öncesi ve sınıf öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada okul öncesi sınıflarında görev yapan okul öncesi mezun öğretmenlerin alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olduklarını, ancak okul öncesi sınıflarında görev yapıp sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin bu alanda yeterli mesleki eğitime sahip olmadıklarını ortaya koymuşlardır. Alvestad ve Sheridan (2014) Aydemir ve Deniz (2018) yaptıkları araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Yukarıda bahsi geçen alanyazında yapılan benzer çalışmaların sonuçları yapılan bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Alandışı öğretmenlerin okul öncesi sınıflarda çok yönlü problemler yaşadıklarını tesbit eden bu bulgular alan dışı atamaların yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda halen sınıflarda görev yapmakta olan alan dışı öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin daha detaylı anlaşılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğretmenlerin sınıf mevcudunun fazlalığından ötürü, aylık eğitim planını planlama ve uygulamada karşılaştıkları sorunlardır. Okul öncesi sınıfları düzenlenirken çocukların gelişim alanları dikkate alınmalı ve kendi ihtiyaçlarını kendi başlarına yapabilecekleri ortamlar hazırlanmalıdır (Whitehurst ve Chingos, 2011). Bu bağlamda, 22-24 çocuğa 60 metre karelik eğitim ortamları sağlanmalıdır (Milli Eğitim Yasası, 2006; Oktay, 2007). Yalçın ve Yalçın (2018) okul öncesi öğretmenlerinin eğitimdeki sorunlarıyla ilgili yaptığı araştırma sonuçlarında; öğretmenlerin çocuk sayılarına göre sınıf büyüklüklerinin uygunluğu açısından birçok hareketli etkinlikleri yapmalarında engel

teşkil ettiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda fiziki alt yapı ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması; okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik hazırlama, sınıf hakimiyeti kurma ve etkili iletişim sağlamasında sorun olarak görülmektedir. İlgili alanyazında yapılan farklı çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılrken (Kök, Küçükoğlu, Tuğluk ve Koçyiğit, 2007; Ural ve Ramazan, 2007; Öztürk, Kaya ve Durmaz, 2015; Selimhocaoglu, 2017), Whitehurst ve Chingos'un (2011) yaptıkları araştırmada kalabalık sınıfların öğrenci başarısızlığındaki en önemli etkenlerden biri olduğunu ve eğitim niteliğini olumsuz yönde etkilediğini vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin aylık eğitim planı öğelerinden alan gezilerini planlayamama ve uygulayamama sebeplerine ilişkin en büyük nedenin taşımacılık olduğunu belirtilmişlerdir. Alan gezilerinin gerçekleştirilmesi için gerekli olan taşımacılığa ayrılmış herhangi bir bütçenin olmaması ve taşımacılık sorununun alan gezilerinin planlanması ve uygulanmasında engel teşkil ettiği söylenebilir. Ertör (2015) yaptığı araştırmada alan gezileri için ayrılmış bir maddi kaynak bulunmamasının ve yardımcı personel eksikliğinin alan gezilerinin uygulanmasını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Yapılan birçok araştırmada öğretmenlerin alan gezilerini uygulama durumlarının, planlama durumlarına göre daha düşük olma sebebinin, öğretmenlerin uygulama aşamasında bireysel ya da çevresel kaynaklı güçlüklerle karşılaşması olabileceği belirtilmiştir (Kandır, Yurt ve Cevher Kalburan, 2012; Dilek, 2013; Işık 2015; Atalar, 2017).

Çocuğun gelişimine katkı sağlamak okul yönetimi, öğretmen ve aile işbirliği içinde mümkün olabilir (Ekici, 2017). Aile katılımlarının gerçekleştirilmesi çocuğun gelişimine katkı sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır (Gürşimşek, 2002). Öğretmenlerin araştırmada aile katılımını planlayamama ve uygulayamama sebepleri arasında en önemli sebep olarak okul aile işbirliğinin yetersizliğini belirtmişlerdir.

Başaran ve Ulubey (2018) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmış ve bu sonuçlar doğrultusunda bazı öğretmenlerin, okullarının bulunduğu çevredeki ailelerin sosyo-ekonomik durumu ve kültürel farklılıkları nedeniyle aile katılımlı etkinliklerde zorluklar yaşadıklarını, ayrıca ailelerin katılmak istememeleri nedeniyle aile katılımı ile ilgili ölçütlere yeterince ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Yürütülen araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara dayanarak ailelerin duyarsızlığı, çalışma saatleri ve ulaşım sıkıntısından kaynaklı sorunlarının aile katılımlarının planlanmasında ve uygulanmasında engel teşkil etkilediği söylenebilir. Bu çalışmada da öğretmenlerin aile katılımını planlayamama ve uygulayamama ile ilgili belirttikleri engeller alanyazınla paralel niteliktedir.

Programda yer alan Günlük Eğitim Planı'nın öğelerini planlama ve uygulama durumunu; öğretmenlerin tamamına yakını güne başlama zamanı, oyun zamanı ve etkinlik zamanı öğelerini planlayabildiklerini ve uygulayabildiklerini belirtmişlerdir. Bu öğelerden günü değerlendirme zamanı ile ilgili uygulamalar öğretmenleri %22.5'u tarafından planlanamamakta ve uygulanmamaktadır. Güne başlama zamanı, oyun zamanı ve etkinlik zamanı öğelerini planlayamama sebebi olarak ağırlıklı olarak ilgili öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf ğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği olduğu ifade edilirken, bu öğeleri uygulayamama sebebi olarak fiziksel ortamın yetersizliği önplana çıkmıştır. Günü değerlendirmeyi planlayamama ve uygulayamama sebebi olarak ise planlamaya yeterli zamanın kalmaması, öğretmenin branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf ğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliği, fiziksel ortamın yetersizliği ve günlük değerlendirmeyi gereksiz bulma şeklinde birbirinden farklı nedenlere bağlı olarak açıklanmıştır.

Işık'ın (2015) gerçekleştirdiği araştırma sonucunda öğretmenlerin neredeyse tamamının günlük eğitim planı öğelerini planlayıp uygulayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tükel'in (2017) yapmış olduğu MEB 2013 programına yönelik öğretmen görüşlerini değerlendirme çalışmasında, öğretmenlerin günlük eğitim planı akışının programda yer almasını olumlu karşıladığını, kabul gördüğünü ve desteklediğini belirtmiştir. Yine bu çalışmada, öğretmenler güne başlama zamanının çocukların birbirlerine uyum sağlamaları açısından önemli olduğunu ve günü değerlendirme zamanının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bazı öğretmenler, sınıfın kalabalık olduğunu, değerlendirme sürecinin çok zaman aldığını, her gün değerlendirme yapılmasının zor olduğunu ifade etmişlerdir. Başaran ve Ulubey (2018) yürüttükleri araştırma bulgularında etkinliklerle ilgili öğretmenlerin yeterli düzeye ulaşamama sebeplerini; sınıf sayısının fazla olması, yardımcı öğretmen olmaması, zamanın yetersizliği, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin aynı sınıfta olması olarak belirtmişlerdir.

Günlük eğitim akışının en önemli öğelerinden olan günü değerlendirme zamanı, çocuğun gelişimi için hazırlanacak bir sonraki etkinliklerin ve eğitim akışının belirlenmesinde büyük önem taşımaktadır. Erden'in (2010) yürütmüş olduğu araştırmada; okul öncesi öğretmenlerinin OÖEP'ini uygulamada karşılaştıkları zorluklar arasında değerlendirme olduğu belirtilmiş, günü değerlendirmeyi yapamama sebebi olarak ise öğretmenlerin günlük değerlendirmeleri gereksiz görmeleri, iş yükünün çok olması ve gün içinde değerlendirmeye zaman kalmaması olarak belirlenmiştir. Alanyazındaki bu çalışmalar yürütülen bu çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Gerek MEB 2013 OOEP gerekse KKTC MEB OOEP ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin günü değerlendirme ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu boyutun diğer öğelere göre öğretmenlerce daha az

gerçekleştiriliyor olması gelecekte yürütülecek çalışmalarda daha detaylı olarak analiz edilmelidir. Bu yolla, öğretmenlerin günlük akış içinde değerlendirme sürecinden ne anladıkları ve neden bu süreci etkili biçimde gerçekleştiremediklerinin anlaşılması, dolayısıyla programların öğrenci merkezli yapıya oturtulması daha mümkün olacaktır.

Programda yer alan Etkinlik Planı'nın öğelerini planlama ve uygulama durumuna; öğretmenlerin neredeyse tamamı öğrenme çıktıları ve göstergeleri, materyal, kavramlar ve öğrenme süreci öğelerini planlayabildiklerini ve uygulayabildiklerini belirtmişlerdir. Bahsi geçen öğeleri planlayamadıklarını ve uygulayamadıklarını belirten katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun branş, sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmasından kaynaklı bilgi yetersizliğine sahip olduklarını, öğrenme çıktılarının tam olarak neyi ifade ettiğini anlayamadıklarını ve materyal eksikliğinden kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Yalçın ve Yalçın'ın (2018) yaptıkları araştırmada, etkinliklerin uygulama sürelerinin uzun olması, sınıfların fiziksel yapısının ve sınıf mevcutlarının fazla olması, ayrıca materyal eksikliğinin etkinliklerin uygulanmasında sorun oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Kandır, Özbey ve İnal (2009) yaptıkları araştırmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Yürütülen bu araştırmanın öğretmenlerin etkinlik öğelerini planlayamama sebepleri arasında öne çıkan sonuçlardan biri, öğretmenlerin öğrenme çıktılarının tam olarak neyi ifade ettiğini anlamaması olarak görülmektedir. Öğretmenlerin programın temel yapısını oluşturan öğrenme alanlarındaki öğrenme çıktılarında hangilerini anlamadıklarını, farklı bir araştırma ile ortaya konulması, sebeplerinin incelenmesi ve elde edilen bulgular ışığında üretilecek çözümlerin, öğretmenlerin programı daha etkili biçimde kullanabilmelerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.



Araştırmanın beşinci alt problemi “Okul Öncesi Öğretmenlerinin KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer verilen öğeleri değerlendirme konusunda durumları ve değerlendirememe nedenlerine ilişkin görüşleri nedir?” olarak tanımlanmıştır.

MEB 2016 OÖEP’nda yer alan öğeleri değerlendirme yapabilme durumlarına ilişkin bulgular doğrultusunda öğretmenlerin; %24.4’ü aylık eğitim planını değerlendiremezken, %33.1’i programı, %27.5’u çocukları, %18.8’i etkinlikleri ve %18.1’i öğretmenin kendisini değerlendirme öğelerini gerçekleştirmediğini belirtmiştir. Bu öğelerin değerlendirilmesi ile ilgili işlemleri gerçekleştiremediğini belirten öğretmenlerin büyük çoğunluğu değerlendirememe sebebi olarak; öğretmenin programı uygulayamaması, bilgi yetersizliği, zaman sıkıntısı ve iş yükü fazlalığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en çok zorlandıkları değerlendirme alanı program değerlendirmesi olarak görülmektedir.

Okul öncesi eğitim süreçlerinde yapılan değerlendirmeler, okul öncesi eğitim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek açısından önem taşımaktadır (Demirel, 2004). Program değerlendirmesi eğitim süreçlerindeki diğer değerlendirmelerle birlikte yürütülmeli ve hazırlanan etkinlikler, materyaller ve ortamlar çocuğun gelişimine uygun bu değerlendirmeler sonucunda hazırlanmalıdır (Dilek ve Duman, 2014). Bu bağlamda çocuğun gelişimine uygun eğitim planlamaları yapılabilmesi için çocukların, etkinliklerin ve programın bir bütün içinde değerlendirilmesi gerekmektedir (Kandır, Özbey ve İnal, 2009; Dilek ve Duman, 2014). Aksi takdirde bir sonraki planlamaların uygun şekilde yapılmasının mümkün olmayacağı düşünülmektedir. Hendrickson (2012) yaptığı araştırmanın sonucunda Finlandiya’nın eğitim alanındaki başarısının, okullarda görev alan öğretmenlerin yüksek lisans mezunu olmaları ve her öğrenciyi kendi içinde

değerlendirerek ihtiyaçlarına yönelik programları belirlemeleri sayesinde olduğunu tespit etmiştir. Mligo (2016) ve Köksal, Dağal ve Duman'nın (2016) yapmış oldukları araştırmada benzer sonuçlara ulaşmış; öğretmenlerin belirttikleri materyal eksikliği, programda yer verilen etkinlik örneklerinin yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması programın planlanması uygulanması ve değerlendirilmesinde yaşadıkları sıkıntılar olarak ortaya konmuştur. KKTC MEB 2016 OÖEP'ına yönelik yapılan bu araştırmada ise, öğretmenlerin değerlendirmeyi yapamama sebeplerine bakıldığında öğretmenin programı nasıl değerlendireceği konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığı ve çevresel faktörlerin değerlendirme aşamasında etkili olduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitim programına bakıldığında bu sıkıntıların birçoğuna çözüm bulunacak şekilde esnek bir program olduğu görülmektedir. Dolayısı ile tüm bu sıkıntıların öğretmen yeterlikleri (Schappe, 2005) ve yetersiz hizmet-içi eğitimlerden kaynaklandığı söylenebilir. Nitelikli ve öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını dikkate alacak hizmet-içi eğitim programları düzenlenmesi, öğretmenin programı planlayabilme, uygulayabilme ve değerlendirebilmede kendini geliştirmesine olanak sağlayabilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi “Okul Öncesi Öğretmenlerinin KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın tanıma, izleme ve değerlendirme boyutunda yer verilen formları kullanma durumları ve kullanmama nedenlerine ilişkin görüşleri nedir?” olarak tanımlanmıştır.

MEB 2016 OÖEP'nda yer alan tanıma, izleme ve değerlendirme boyutunda yer verilen formları kullanma durumları; öğretmenlerin %52.5'u “Anekdot Gözlem Formu”, %53.7'si “Portfolyo” ve % 51.9'u “Aile Bilgilendirme Formu” nu kullanmadıklarını belirtirken, yarıdan fazlası “Tema Anlam Çözümleme”,

“Aylık Tema İşleme Raporu” ve “Öğrenme Alanlarına ve Çıktılarına İlişkin Değerlendirme Formu” nu kullandıklarını ve kısmen kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler programda tanıma, izleme ve değerlendirme boyutunda yer verilen formları kullanamamalarının temel nedenlerini; zaman yetersizliği ve iş yükü fazlalığı, yeterli bilgiye sahip olmama ve gereksiz ve önemsiz bulma şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrenciyi tanıma izleme ve değerlendirme boyutunda farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır (Topuz ve Kaya, 2016). Bunlar arasında anekdot gözlem ve portfolyo kullanımı OÖEP’nda önerilen uygulamalar arasında yer alırken (Sezer, 2010), bu uygulamaları gerçekleştirip gerçekleştirilememeye öğretmenin tercihinine göre esnek bırakılmıştır (Üstün ve diğ., 2017). Bu bağlamda öğretmenin bu formları kullanmama gerekçeleri bu alanda yeterli bilgiye sahip olmadığı anlamına gelebilir.

Gül (2009), 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı’na yönelik yaptığı çalışmada, öğretmenlerin anekdot kayıtlarının çocukları değerlendirmek için yararlı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Topuz ve Kaya (2016) yaptıkları araştırma sonuçlarında anekdot gözlem formlarının çocuğu tanımada ve değerlendirmede büyük bir önem taşıdığını fakat öğretmenlerin diğer tanıma izleme formlarında olduğu gibi farklı gerekçelerle bu formları dolduramadığını ortaya koymuşlardır. Mligo (2016) 2005 OÖEP’ni nasıl uyguladıkları üzerine yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim uygulama konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarını dolayısı ile müfredat uygulamalarında sorun yaşadıklarını belirtmiştir.

Gerek bu çalışmada gerekse Türkiye’de yapılan çalışmalarda öğretmenlerin programı ve öğrenciyi değerlendirmeyi önemli olarak gördüklerini ancak çeşitli nedenlerle uygulamadıklarını ya da uygulayamadıklarını söyleyebiliriz. Bu bağlamda her iki programda yer alan öğrenciyi tanıma, izleme ve değerlendirme öğrenci

merkezli eğitimin temeli olmasına rağmen, öğretmenlerin bu alanlarında öne sürdükleri sorunların altında yer alan etkenlerin daha detaylı araştırılması öğrenci merkezli eğitim uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KKTC MEB 2016 OÖEP’nda yer alan “Tema Anlam Çözümleme”, “Aylık Tema İşleme Raporu” ve “Öğrenme Alanlarına ve Çıktılarına İlişkin Değerlendirme Formu”, programın planlanmasında ve uygulanmasında kullanılan ve zorunlu olan formlardır. Araştırma bulgularına bakıldığında katılımcı öğretmenlerin tamamına yakınının MEB OÖEP’ni kullandığı belirlenmiştir. Programı bu denli yüksek oranda kullanan öğretmenlerin aynı paralellikte bu formları kullanmaları bir birini destekler niteliktedir. Araştırmanın bu sonuçlarına dayanarak programın yürütülebilmesi için öğretmenlerin hazırlanan formları kullandıklarını, ancak çocuğu tanıma izleme ve değerlendirilmede büyük önem taşıyan portfolyo dosyaları ve anekdot gözlem formlarının programın bir parçası olmasına rağmen kullanmadıklarını belirtmeleri düşündürücüdür.

Araştırmaya katılan katılımcı öğretmenlerin “Aile Bilgilendirme Formu” nu kullanmadıklarını ve buna gerekçe olarak ailelerle yüz yüze veya sosyal medya aracılığı ile iletişime geçmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin bu formu kullanmak yerine aynı amaçla farklı yöntemler kullandığı söylenebilir. Bu yöntemlerin okul-aile işbirliğini sağlama ve sürdürmede ne ölçüde etkili olduğu, ailelerin beklentilerini ne ölçüde karşıladığı gelecekte farklı çalışmalar yoluyla daha detaylı incelenmelidir.

Sınıf mevcutlarının fazla olması ve öğretmenin gerekli desteği almaması dolayısı ile iş yükünün artması, öğretmenin özellikle öğrenciyi tanıma izleme ve değerlendirme boyutlarında kullanılan formları gerektiği gibi zamanında ve yerinde kullanmasına engel olmaktadır. Bu duruma sebep olarak KKTC’de MEB’e bağlı

devlet okullarının okul öncesi sınıflarında öğretmen yardımcılarının bulunmaması ve bundan kaynaklı katılımcı öğretmenlerin bu formları programa uygun bir şekilde uygulamaya zaman bulamamaları ve öncelikleri arasında yer almaması, programların uygulanmasındaki en önemli basamağın gerçekleştirilmediğini göstermektedir. Eğitimde değerlendirme basamağının gerçekleştirilememesi bir sonraki planlamaların ve uygulamaların çocuğun bireysel gelişimine ve gereksinimlerine uygun hazırlanmadığını düşündürmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrenciyi merkeze alan programın gerçekte öğretmen merkezli bir eğitime dönüştüğü söylenebilir.

Genel olarak araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin MEB 2016 OÖEP öğelerini planlama ve uygulama durumlarına yüksek oranda olumlu yanıt verdikleri tesbit edilmiştir. Programın öğelerini planlayamadığını ve uygulayamadığını belirten öğretmenler, bu durumun MEB 2016 OÖEP'dan kaynaklı olmadığı yönündedir. Eğitim süreçlerinde yaşanan bu güçlüklerin esas sebepleri olarak; ilgili kurum ve kuruluşların eğitim için gereken maddi kaynakları sağlamadıkları, fiziki ve teknolojik alt yapıları yeterli düzeyde oluşturulmadıkları, çevresel koşulların okul öncesi eğitime uygun şekilde düzenlenmedikleri ve gerekli yasal düzenlemeleri yerine getirmediklerinden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin MEB 2016 OÖEP öğelerini değerlendirebilmeyi yapabilme durumları ise planlama ve uygulamaya oranla daha düşük çıktığı fakat büyük bir çoğunluğun yapabildiği yönündedir. Değerlendirmeyi yapamadığını belirten öğretmenlerin gerekçelerine bakıldığında bilgi eksikliğinden ve iş yükü fazlalığından kaynaklı olduğu tesbit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarında öğretmenlerin en çok güçlük yaşadıklarını belirttikleri, öğrenciyi tanıma, izleme ve değerlendirme boyutunda yer

verilen forumları kullanma durumlarıdır. Bu durum eğitim programının planlama, uygulama ve değerlendirme boyutunda yer alan sonuçlar ile çelişmektedir.

## Bölüm 6

### ÖNERİLER

Bu bölümde; yapılan araştırma kapsamında KKTC MEB'e bağlı devlet okullarında okul öncesi sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, KKTC MEB 2016 OÖEP'na ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular göz önünde bulundurularak çeşitli önerilere yer verilmiştir.

KKTC MEB 2016 OÖEP'nın kullanımını artırmak ve program felsefesini, amaçlarını daha anlaşılır olmasını sağlamak amacıyla;

1. KKTC MEB 2016 OÖEP ile ilgili öğretmenlere hizmet-içi eğitimler düzenlemesi ve bu eğitimlere katılımının sağlanması önerilmektedir.
2. Araştırma bulguların sonucunda öğretmenlerin değerlendirme boyutlarını yapamamaları ve öğrenciyi tanıma izleme formlarını nasıl kullanacakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları tesbit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin hangi alanlarda hizmet-içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarının daha derinlemesine araştırmalar ile somut olarak tesbit edilmesi önerilmektedir.

KKTC MEB 2016 OÖEP'nın planlanmasını ve uygulanmasını sağlamak amacıyla;

1. OÖEP'nın planlanmasında ve uygulanmasında yaşanan sıkıntılar arasında sınıfların kalabalık olması, materyal eksikliği ve çevresel faktörlerin etkisine vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda OÖEP'nın uygulanmasına olanak tanıyacak uygun araç-gereç ve materyallerin sağlanması, sınıf

büyüküklerinin dünya standartlarına uygun olarak çocuk sayılarına göre düzenlenmesi, çocukların gelişim özelliklerine uygun gerekli fiziksel ortamların sağlanması amacıyla MEB ve ilgili kurumların gerekli araştırmaları yaparak tedbir ve önlemlerini bu araştırmalar doğrultusunda almaları önerilmektedir.

2. Alan dışı öğretmenlerin yaşadıklarını belirttikleri sorunlar dikkate alındığında, okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin kendi alanlarının ve kademelerinin dışında görevlendirilmesi uygulamasına son verilmesi ve bu konuda gerekli yasal düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

3. Okul öncesi öğretmenlerinin yasada belirtilen “özel ders öğretmeni” grubundan çıkarılarak “okul öncesi öğretmeni” olarak tanımlanıp, görev, yetki ve sorumluluklarının, özlük haklarının, çalışma koşullarının açıkça belirtilerek gerekli yasal düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

4. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin programı uygulamada karşılaştıklarını belirttikleri sorunlar doğrultusunda, öğrenci merkezli eğitim anlayışları ile bu anlayışları uygulamaya dönüştürmeleri arasındaki farklılıklarının, neler olduğunun belirlenmesi konusunda araştırmalar yapılması önerilmektedir.

KKTC MEB 2016 OÖEP'nin değerlendirme boyutunun gerçekleştirilmesini sağlamak amacıyla;

1. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programında yer alan değerlendirme alt boyutlarını uygulayamama sebeplerinin yapılacak nitel araştırmalar ile daha derinlemesine incelenmesi ve sonuçların ortaya konularak çözümler bulunması önerilmektedir.



2. Öğretmenlerin değerlendirme boyutunu gerçekleştirememeye nedenleri arasında bulunan, kalabalık sınıflardan kaynaklı iş yükü sorunlarını ortadan kaldırmaya yardımcı olacak, öğretmenler yasasında yer alan 100 öğretmen yardımcısının okullara atanması ve yasanın ilgili maddelerinin yeniden ele alınması önerilmektedir.
3. Program geliştirme sürecinden sonra programların işlevsel olabilmesi adına programı tüm değerlendirme boyutlarıyla ele alarak elde edilen bulgular doğrultusunda revize edilmesi önerilmektedir.
4. MEB 2016 OÖP'ın olası revizyonları için mevcut işleyişinin daha derinlemesine araştırılması gerekmektedir. Bu sebeple alanda görev alan eğitim paydaşlarının (okul yöneticileri, müfettişler, aileler, öğrenciler, vs.) görüşlerinin yanı sıra, eğitimdeki uygulamaları da kapsayan araştırma desenleri kullanılarak bu yöndeki bilimsel veri açığının giderilmesi önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Akdağ, F. (2015). Çocukta Beyin Gelişimine Erken Müdahale. *Hacettepe University Faculty of Health Science Journal*, 97-101.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrencinin ve Öğretmenin Rolü. *Eğitime Bakış*, 6(16), 16-20.
- Akpınar, B. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Data Yayınları.
- Aktan, O., ve Akkaya, Ü. (2014). OECD Ülkelerinde ve Türkiyede Okul Öncesi Eğitim. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 64-79.
- Akyel, Y., ve Çalışkan, N. (2013). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Drama Yöntemi Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 161-173.
- Alışkan, E. E., ve Güneyli, A. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Dil Etkinliklerine İlişkin Görüşleri: Lefkoşa Örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 348-371.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Alguları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175.

Arslan, S., ve İlkay, N. (2015). Okul Öncesi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 22-32.

Arslan, S., ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.

Aslan, M., Soyalp, H., Karahan, O., ve Altuntaş, M. (2016). Okul Öncesi Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 657-683.

Atalar, N. (2017). *Okul Öncesi Eğitim Kurumları ile İlkokul Bünyesindeki Anasınıflarda Yaşanan Yönetim Sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Aydemir, F., ve Deniz, Ü. (2018). Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programını Planlamaya Yönelik Çalışmalarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish Studies*, 13(19), 185-198.

Bacon-Shone, J. (2015). *Introduction to Quantitative Research Methods*. Hong Kong: 2016. doi:DOI: 10.13140/2.1.4466.3040

Bağ, C. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yeterlikleri ve Hizmetiçi İhtiyaçları*. Düzce: TC Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.

Başaran, S., ve Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Değerlendirilmesi. *Research Gate*, 51(2), 1-38. doi:10.30964/auebfd.417643

Behçet, H. (1969). *Kıbrıs Türk Maarif Tarihi*. Lefkoşa.

Berk, L. E. (2013). *Çocuk Gelişimi* (1 b.). (B. Onur, Dü.) Ankara: İmge Kitapevi.

Biber, K. (2014). Okul Öncésinin Tanımı, Kapsamı, Önemi ve Temel İlkeleri. F. Gülaçtı, ve S. Tümkaya (Dü) içinde, *Erken Çocukluk Eğitimi* (3 b., s. 25-67). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bredkamp, S. (2015a). Erken Çocukluk Eğitiminde Devamlılık ve Değişim. *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar* (K. Alat, Çev., s. 4-32). içinde Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bredkamp, S. (2015b). Mükemmellik Geleneği Üzerine Yapılanma. *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar* (F. Ç. Akıllıoğlu Çakır, Çev., s. 36-67). içinde Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bredkamp, S. (2015c). Çocukların Öğrenmeleri ve Gelişmeleri Hakkındaki Bildiklerimizi Uygulamaya Koyma. *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar* (S. Güçhan Özgül, K. Avcı, ve M. S. Merve Dal, Çev., s. 100-134). içinde Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Brodin, J., ve Renblad, K. (2015). Early Childhood Educators' Perspectives of the Swedish National Curriculum for Preschool and Quality Work. *Early Childhood Educ J*, 34, 347–355. doi:10.1007/s10643-014-0657-2
- Broströma, S., Sandberg, A., Johansson, I., Margetts, K., Nylande, B., Frøkjær, T., . . . Vrinotik, K. (2014). Preschool Teachers' Views on Children's Learning: An International Perspective. *Early Child Development and Care*, 45(1), 71-81. doi:10.1080/03004430.2014.958483
- Brown, J., ve Rolfe, S. A. (2006). Use of Child Development Assessment In Early Childhood Education: Early Childhood Practitioner and Student Attitudes Toward Formal and Informal Testing. *Early Child Development and Care*, 175(3), 193-202.
- Budak, L., ve Budak, Ç. (2014). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne İlkokul Programları (1870–1936). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 377-393.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgül, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (22. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E., ve Serençelik, G. (2017). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Okul Yönetimine Katılımlarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(30), 525-542. doi:10.14582/DUZGEF.791

- Canbulat, A. N., ve Yıldızbaş, F. (2014). Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin 60-72 Aylık Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına İlişkin Görüşleri. *ResearchGate*, 32-50.
- Cicioğlu, H. (1983). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 209-224.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., ve Turner, L. A. (2015). *Research Methods, Design and Analysis* (12 ed.). Essex: Pearson.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. London: Taylor ve Francis e-Library.
- Conner, M. L. (2017). *Informal Learning*. Retrieved from Marcia Conner: <http://www.marciacconner.com/intros/informal.html>
- Cömert, S. (2003). *2002 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri ve Uygulamaları (Sakarya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (2 b.). (D. S. Beşir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çağlar, M., ve Reis, O. (2007). *Eğitimde Paradigmat Dönüşümler Sürecinde Çağdaş ve Küryerel Eğitim Planlaması*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

- Demir, Ö. (2001). Anasınıfı Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *T. C. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı*.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (7 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö., ve Kaya, Z. (2002). Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar. C. Bayrak, M. Yılman, İ. Erdoğan, Ş. Ada, A. Dağlı, M. Ergün, . . . Ş. Tan, Ö. Demirel, ve Z. Kaya (Dü) içinde, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (2 b., s. 1-20). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Diken, İ. H. (2016). *Erken Çocukluk Eğitimi*. İstanbul: Pegem Akademi .
- Dikmen, M., ve Tüzün, N. B. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(37), 43-56.
- Dilek, H. (2013). *2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dilek, H., ve Duman, T. (2014). *2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi, Ankara.

- Doğan, Ö. (2012). Okul Öncesi Eğitime Temel Olan Bazı Görüşler. G. Haktanır (Dü.) içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (6 b., s. 25-38). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Durmuşçelebi, M., ve Akkaya, D. (2011). Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanmasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Kayseri İli Örneği. *Erciyes Üniversitesi Yayınları*(31), 255-272.
- Durualp, E., ve Aral, N. (2010). Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi, 1*(39), 160-172.
- Düşek, G. (2008). *2006 Yılında Uygulamaya Koyulan Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkında İlköğretim Müfettişleri, Okul Öncesi Eğitim Veren Kurum Müdürleri ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi: Ordu İli Örneği*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Düşek, G., ve Dönmez, B. (2012). Türkiye'de Yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Programları. *Mesleki Bilimler Dergisi, 1*(1), 68-75.
- Düzgün, Ü. (2014). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı ve 2012 Değişikliklerinin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri: Kayseri İli Örneği*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi Müdürlüğü. (2018). *2017-2018 İstatistik Yıllığı*. Lefkoşa: Milli Eğitim Bakanlığı ve Kültür Dairesi.



- Ekici, F. Y. (2017). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Aile Katılım Çalışmalarına Katılan ve Katılmayan Ailelerin Çocuklarının Sosyal Beceriler Açısından Karşılaştırılması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 543-562. doi:10.17218/hititsosbil.299033
- Ekici, G., Abide, Ö. F., Canbolat, Y., ve Öztürk, A. (2017). 21 Yüzyıl Veri Kaynaklarının Analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 124-135.
- Erbay, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilere Sahip Olma Düzeyi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Erden, E. (2010). *Problems That Preschool Teachers Face In The Curriculum Implementation*. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Erdiller, Z. B. (2016). Erken Çocukluk Eğitiminde Temel Kuram ve Yaklaşımlar. Ç. H. Diken (Dü.) içinde, *Erken Çocukluk Eğitimi* (4 b., s. 56-90). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ertör, E. (2015). *İlkokullarda Görev Yapan Anasınıfı Öğretmenlerinin Yaşadıkları Yöneltil Sorunlara İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği. Y. Akyüz, İ. D. Doğan, B. Dönmez, E. Karip, Ç. Durmuş, Y. Ergüneş, . . . E. Üstünoğlu, ve

Y. Özden (Dü.) içinde, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (s. 2-30). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Fedai, H. (1993). Dil devriminin ilk 10 yılında Kıbrıs'tan saptamalar (in Turkish). *Yeni Kıbrıs*, 9, 34-38.

Feridun, H. (2000). *Eğitimde Bir Ömür* (1. b.). İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Fuller, B., Bridges, M., ve Pai, S. (2007). *Standardized Chilhood The Political and Cultural Struggle over Early Education*. California: Standford University Press.

Gay, L. R., Mills, G. E., ve Airasian, P. (2012). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. New Jersey: Pearson.

Göksun, D. O., ve Kurt, A. A. (2017). Öğretmen Adaylarının 21. yy. Öğrenen Becerileri Kullanımları ve 21. yy.Öğreten Becerileri Kullanımları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130.

Göktürk, O. (2017). *Okul Seçelim*. Ekim 10, 2018 tarihinde Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi: <http://www.okulsecelim.com> adresinden alındı

Göle, M. O., ve Temel, Z. F. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programında Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 663-684. doi:DOI: 10.17860/efd.25056

- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., . . .  
Özyürek, A. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Dil Etkinliklerini Uygulama Biçimlerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 23-40.
- Gül, E. D. (2012). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim. G. Haktanır içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (6 b., s. 141-164). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gül, Ş. C. (2009). *Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının 2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Unsurlarına Yönelik Görüş ve Davranışlarının İncelenmesi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Gülaçtı, F. (2014). Türkiye'de ve Dünyada Erken Çocukluk ve Okul Öncesi Eğitim. In F. Gülaçtı, ve S. Tümkaya (Eds.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (pp. 12-19). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülaçtı, F., Biber, K., Köksalan, B., Gürol, A., Yoleri, S., Sezer, T., . . . Tümkaya, S. (2014). *Erken Çocukluk Eğitimi*. (F. Gülaçtı, ve S. Tümkaya, Dü) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güler, D. S. (2001). *4-5 ve 6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi*. T.C. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim (Program Geliştirme) Anabilim Dalı. Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Gürkan, T. (2005a). Öğretmen Nitelikleri, Görev ve Sorumlulukları. A. Oktay, ve Ö. P. Unutkan (Dü) içinde, *Okul Öncesinde Güncel Konular* (s. 61-84). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Gürkan, T. (2005b). Okul Öncesi Eğitim Programlarının Temel İlkeleri. *Okul Öncesi Eğitim Denetim Rehber Kitabı* (s. 53-61). içinde İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Gürol, A. (2014). Okul Öncesi Eğitime Temel Olan Görüşler. F. Gülaçtı, ve S. Tümkaya (Dü) içinde, *Erken Çocukluk Eğitimi* (3 b., s. 92-106). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürşimsek, I. (2002). DEÜ Okul Öncesi Eğitimler El Kitabı: Etkin Öğrenme ve Aile Katılımı. İstanbul :Ya-pa Yayınları.
- Güven, G., ve Azkeskin, K. E. (2016). Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim. İ. H. Diken (Dü.) içinde, *Erken Çocukluk Eğitim* (4 b., s. 2-50). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Haktanır, G. (2012). Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşunun 100'üncü Yılına Doğru Ülkemizde Okul Öncesi Eğitim. G. Haktanır (Dü.) içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (6 b., s. 309-328). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hendrickson, K. A. (2012). Assessment in Finland: A Scholarly Reflection on One Country's Use of Formative, Summative, and Evaluative Practices. *Mid-Western Educational Researcher*, 25(1/2), 33-43.

- Hussain, A., Dogar, A. H., Azeem, M., ve Shakoor, A. (2011). Evaluation of Curriculum Development Process. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 263-271.
- Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri ve Programı Kullanma Durumları*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İş, A. (2017). *Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programındaki Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Algıları*. Eğitim Bilimleri. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Kandır, A., Özbey, S., ve İnal, G. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Programlarını Planlama ve Uygulamada Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(6), 373-387.
- Kandır, A., Yurt, Ö., ve Kalburan, N. C. (2012). Okul Öncesi Öğretmenleri ile Öğretmen Adaylarının Çevresel Tutumları Yönünden Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 317-327.
- Kargı, E. (2011). Niçin Okul Öncesi Eğitim. *Eğitime Bakış*, 5-8.
- Katrancı, M. (2014). Okul Öncesi Eğitim ve Önemi. S. Seven (Dü.) içinde, *Okul Öncesine Giriş* (1 b., s. 2-14). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kay, M. A. (2015). 2013 Okulöncesi Eğitim Programındaki Kazanımların Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Batman ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Kıbrıs Cumhuriyeti Anayasası. (1960). *Kıbrıs Cumhuriyeti Anayasası*. Lefkoşa: Kıbrıs Hükümet Matbaası.

Kızıldaş, E., ve Sak, R. (2018). Integrating field-trip activities with other activities in the preschool curriculum: its effects on the preschoolers' social-emotional skills. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(8). doi:10.1186/s40723-018-0047-0

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı. (2018). Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı: <http://www.mebnet.net/?q=node%2F35&fbclid=IwAR3ogEoleCYeH8qj4hQviuUI5F9WrjwVWCHm6nSyXogD-okYhg-1svRX9A8> adresinden alınmıştır

KKTC Talim Terbiye Müdürlüğü. (2016). *Temel Eğitim Programı Giriş*. Lefkoşa: MEB.

Kocabıyık, F. (2011). Milli Eğitim Bakanlığı ve Okul Öncesi Eğitimi. *Eğitime Bakış*, 7(20), s. 3.

Kök, M., Küçükoğlu, A., Tuğluk, M. N., ve Koçyiğit, S. (2007). Okul Öncesi Eğitiminin Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Erzurum İli Örneği. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(16), 160-171.

- Köksal, O., Balaban Dağal, A., ve Duman, A. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*(46), 79-39. doi:10.9761/JASSS3395
- Köksalan, B. (2014). Okul Öncesi Eğitimin Tarihi Geçmişi. F. Gülaçtı, ve S. Tümkaya (Dü) içinde, *Erken Çocukluk Eğitimi* (3 b., s. 76-89). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lai, E. R., ve Viering, M. (2012). Assessing 21st Century Skills: Integrating Research Findings. *Eric*, 67.
- Lieber, J., Butera, G., Hanson, M., Palmer, S., ve Horn, E. (2009). Factors That Influence the Implementation of a New Preschool Curriculum:. *Early Education and Development*, 20(3), 456-481. doi:10.1080/10409280802506166
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Mialaret, G. (1976). *World Survey of Pre-school Education*. Paris: Unesco.
- Milli Eğitim Yasası. (1986). KKTC Resmi Gazete (in Turkish), 51, 11 June 1986.
- Milli Eğitim Yasası. (2006). *Özel Okullar, Dershaneler ve Kurs Yerleri Tüzüğü*. <http://www.ktoeos.org/wp-content/uploads/2015/07/%C3%96zel-Okullar->

Dershaneler-ve-Kurs-YerleriT%C3%BCz%C3%BC%C4%9F%C3%BC.pdf  
adresinden alınmıştır

Mligo, I. R. (2016). Teachers' Perceptions and Concerns About the Implementation of the 2005 Preschool Curriculum in Tanzania. *Early Years*, 4, pp. 353-367. doi:10.1080/09575146.2015.1115825

Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publication.

New Jersey State Department of Education. (2014). *Preschool Teaching and Learning Standards*. New Jersey: New Jersey State Department of Education.

Ntuli, E., Keengwe, i. J., ve Kyei-Blankson, L. (2009). Electronic Portfolios in Teacher Education: A Case Study of Early. *Early Childhood Educ J*, 37, 121-126. doi:10.1007/s10643-009-0327-y

Oğuz, T. (2013). 2006 Yılı Okul öncesi Eğitim Programıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Oktay, A. (2005). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması. A. Oktay, ve Ö. P. Unutkan (Dü) içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* (1. b., s. 11-24). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Oktay, A. (2007). *Yaşamın Sihirli Yılları Okul Öncesi Dönem* (6. b.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri.



- Oktay, A., ve Unutkan, Ö. P. (2005). Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri. In *Okul Öncesi Eğitim Denetim Rehber Kitabı* (pp. 4-19). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Oliva, P. F., ve Gordon II, W. R. (2018). *Eğitim Programının Organizasyonu ve Uygulanması*. (F. Doyran, Çev.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Orr, J. W. C. (1972). *Cyprus under British rule*. London: Zeno Publisher.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özdemir, M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarının Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özen, Y. (2014). Genel Olarak Okul Öncesi Öğretmen Yeterlikleri. In F. Gülaçtı, ve S. Tümkaya (Eds.), *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özsırkıntı, D., Akay, C., ve Bolat, E. Y. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri (Adana İli Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 313-331.
- Öztürk, F. Z., Kaya, N., ve Durmaz, E. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görev Sürecinde Yaşadıkları Eğitimsel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *KSBD, Hüseyin Hüsnü Tekışık Özel Sayısı*, 2(7), 67-93.

- Öztürk, H. K. (2017). Çocukluğun Tarihsel Gelişimi Üzerine Düşünceler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 253-276.
- Öztürk, Y., Gangal, M., ve Aydın, Z. N. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı ve İlkokula Hazırlık. T. Erdoğan (Dü.) içinde, *İlkokula (İlköğretime) Hazırlık ve İlkokul (İlköğretim) Programları* (s. 13-26). Ankara: Eğiten Kitap.
- Pehlivan, A. (2018). Medium of Instruction Policies: Turkish Cypriots and Their. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(5), 1683-1693. doi:10.29333/ejmste/85107
- Sağır, M., ve Arslan, Z. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı Uygulamada Karşılaştıkları Sorunların Düzeyi. *Bilimsel Eğitim Araştırmaları*.
- Sağlam, M., ve Aral, N. (2016). Tarihsel Süreç İçerisinde Çocuk ve Çocukluk Kavramları. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 43-56.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme Boyutuyla Okul Öncesi Eğitim Programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Selimbocaoğlu, A. (2017). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel Koşullarının İncelenmesi: Kırşehir İli Örneği. *Turkish Studies*, 12(28), 651-662. doi:10.7827/TurkishStudies.12481

- Sezer, C. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi*. T.C. Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Sezer, T. (2014). Okul Öncesi Çocuğunun Temel Özellikleri ve Gereksinimleri. In F. Gülaçtı, ve S. Tümkaya (Eds.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (pp. 207-247). Ankara: Pegem Akademi. Şahin, D. (2016). Erken Çocukluk Dönemine Yönelik Temel Eğitim Programları ve Yaklaşımları. In İ. H. Diken, ve İ. H. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (4 ed., pp. 94-132). Ankara: Pegem Akademi.
- Schappe, J. F. (2005). Early Childhood Assessment: A Correlational Study of The Relationships Among Student Performance, Student Feelings, and Teacher Perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 187-193.
- Schweinhard, L. J., ve Weikart, D. P. (1998). Why Curriculum Matters in Early Childhood Education. *Educational Leadership*, 55(6), 57-60.
- Süha, A. (1971). Kıbrıs Türk Maarif Tarihi. *Milletler arası birinci Kıbrıs tetkikleri kongresi*. Ankara: Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme* (1. ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şıvgın, N. (2005). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Denizli İl Örneği)*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özelliklerin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 283-298.
- Topuz, G. Y., ve Kaya, Ö. M. (2016). Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çocukları Tanıma ve Değerlendirme Amaçlı Yapılan Çalışmalara İlişkin Görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1).
- Tuncer, B. (2015). Investigation of Contemporary Approaches in Early Childhood Education and Comparison with The Ministry of National Education Preschool Program. *International Journal of Field Education*, 1(2), 39-58.
- Turaşlı, N. K. (2012). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Önemi. In G. Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (6 ed., pp. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tutkun, F., ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda Eğitimde Program Geliştirmede Yönelim, Kavram ve Anlayışlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 156-169.

- Tükel, A. (2017). *2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen Yeterlilikleri Özet Rapor*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık.
- Türk Eğitim Derneği. (2016). *2016 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Ural, O., ve Ramazan, O. (2007). Türkiye'de Okul Öncesinin Dünü ve Bugünü. S. Özdemir, H. Bacanlı, ve M. Sözer (Dü) içinde, *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (1 b., s. 11-61). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller* (1. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uzun, H. (2007). Malatya İlinde Okulöncesi Eğitim Programının Uygulanmasında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Anasınıfları Üzerine Bir Çalışma), Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Üstün, E., Gürşimşek, A. I., Özmenek, S., Özyel, N. B., Kırılı, F., ve Karaca, Y. (2017a). *Okul Öncesi Eğitim: El Kitabı*. (A. Pehlivan, Dü.) Lefkoşa: KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı.

Üstün, E., Gürşimşek, A. I., Özmenek, S., Özyel, N. B., Kırılı, F., ve Karaca, Y. (2017b). *Okul Öncesi Eğitim: Öğretmen El Kitabı II Etkinlikler*. (A. Pehlivan, Dü.) Lefkoşa: KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı.

Yalçın, F. A., ve Yalçın, M. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimin Sorunlarıyla İlgili Görüşleri: Ağrı İli Örneği. *Dergi Park*, 17(1), 367-383. doi:10.17051

Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201.

Yazar, A. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı'nın İlkokula Hazırlık Açısından Etkililiğinin incelenmesi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Yolcu, S. (2014). Dünyada ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimde Mevcut Durum. In F. Gülaçtı, ve S. Tümkaya (Eds.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (pp. 110-202). Ankara: Pegem Akademi.

Zembat, R. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Nitelik. A. Oktay, ve Ö. P. Unutkan (Dü) içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* (s. 25-45). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Weir, W. W. (1952). *Education in Cyprus, some theories and practices in education in the island of Cyprus*. Nicosia: Cosmos Press

Whitehurst, G. J., ve Chingos, M. M. (2011). Class Size: What Research Says and What it Means for State Policy. *Brown Center on Education Policy at Brookings*, 1-15.

Wilbrandt, E. Ç. (2017). *Çocuk Eğitimi Sanatı* (5 b.). İstanbul: Agora Kitaplığı.

## **EKLER**



## Ek 1: Katılımcı Bilgi Formu

### KATILIMCI BİLGİ FORMU

Değerli öğretmenler,

Doğu Akdeniz Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü'nde, Okul Öncesi Eğitimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin KKTC Okul Öncesi Eğitim Programı'na İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” konulu araştırmayı bitirme tezi olarak yapmaktayım. Bu konudaki düşüncelerinizi, fikirlerinizi ve uygulamalarınızı paylaşmanız hem çalışma amacına ilişkin önemli bulguların ortaya çıkmasına hem de bu alandaki uygulamalara katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın veri toplama süreci iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, seçilen okullarda gönüllü olan öğretmenlere “Demografik Bilgi Formu”, “KKTC MEB 2016 Eğitim Programı ile ilgili görüşlerini belirtecekleri 25 sorudan oluşan ve yaklaşık 20 dakika süren “Okul Öncesi Eğitim Programı Anketi” uygulanacaktır. İkinci aşamada ise, seçilen okullarda gönüllü olan öğretmenler ile görüşme yapılarak veri toplanmasından oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama süreci için Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan ve KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli uygulama izinleri alınmıştır. Veri toplama sürecinin bu bölümüne, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 200 okul öncesi öğretmenin katılımı beklenmektedir.

Bu araştırma tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılıp katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen bilimsel araştırma doğrultusunda kullanılacak ve kişisel bilgiler gizli tutulacaktır. Başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz varsa, sorabilirsiniz. Araştırma hakkında ileriki zamanlarda daha detaylı bilgi edinmek isterseniz aşağıda belirtilmiş iletişim adreslerinden bizlerle bağlantı kurabilirsiniz.

### BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Katılımcı bilgi formunu okudum, anladım. Çalışma hakkında detaylı bilgiye, araştırma veya danışmanından ulaşabileceğim konusunda bilgilendirildim. Bu araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul ediyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı:.....

İmzası:.....

Tarih:.....

#### **Araştırmacı:**

Yonca KARACA  
Doğu Akdeniz Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü  
Bölümü

E-Mail: [yoncakaraca@yahoo.com](mailto:yoncakaraca@yahoo.com)

Telefon: 0533 868 92 53

#### **Tez Yöneticisi:**

Prof. Dr. Elif Yeşim ÜSTÜN  
Doğu Akdeniz Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim

E-Mail: [elif.ustun@emu.edu.tr](mailto:elif.ustun@emu.edu.tr)

Telefon: (0392) 630 40 34

## KKTC Okul Öncesi Eğitim Programı Anketi

Değerli Öğretmenler,

Bu çalışma Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yonca KARACA tarafından “Okul Öncesi Öğretmenlerinin KKTC Okul Öncesi Eğitim Programı’na İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” konulu araştırma kapsamında yapılmaktadır.

KKTC Okul Öncesi Eğitim Programı Anketi üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm demografik bilgiler, ikinci bölüm program ve üçüncü bölüm ise program değerlendirme ile ilgili görüşlerinizi belirteceğiniz sorulardan oluşmaktadır. Sizden beklenen elinizdeki anketi dikkatle inceleyerek, her bölümde görüşünüze en uygun seçenekleri işaretleyip, samimi görüşlerinizi yazmanızdır. Anketi yanıtlarken hiçbir soruyu cevapsız bırakmamanız ve kendi düşüncelerinizi yansıtacak şekilde doldurmanız, bu çalışmadan elde edilecek bulguların doğruluğuna etki edecektir. Çalışmadan elde edilecek veriler tümüyle bilimsel amaçlarda kullanılacak ve kesinlikle hiçbir şekilde kimse ile paylaşılmayacaktır. Araştırma ile ilgili soru veya düşüncelerinizi aşağıdaki iletişim adresinden bize ulaştırabilirsiniz. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

**Araştırmacı:**

Yonca KARACA  
Doğu Akdeniz Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü  
Bölümü  
E-Mail: [yoncakaraca@yahoo.com](mailto:yoncakaraca@yahoo.com)  
Telefon: 0533 868 92 53

**Tez Yöneticisi:**

Prof. Dr. Elif Yeşim ÜSTÜN  
Doğu Akdeniz Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim  
Bölümü  
E-Mail: [elif.ustun@emu.edu.tr](mailto:elif.ustun@emu.edu.tr)  
Telefon: (0392) 630 40 34

## KKTC Okul Öncesi Eğitim Programı Anketi

### Bölüm 1- Demografik Bilgiler

Aşağıda demografik özelliklerinizi belirlemeye yönelik bazı sorular bulunmaktadır. Lütfen dikkatle okuyarak durumunuza uygun olanın karşısına (x) işareti koyunuz.

#### 1.Cinsiyetiniz:

Kadın  Erkek

#### 2.Yaşınız:

22-25  26-35  36-45  46-55  56 ve üzeri

#### 3. Çalıştığınız okuldaki göreviniz nedir ?

Okul öncesi sınıf öğretmeni  
 Branş öğretmeni

#### 4. Sınıfta çalıştığınız Yaş Grubu:

Sınıf Öğretmeni:  4 Yaş  5 Yaş  4-5 Yaş (Birleştirilmiş Sınıf)  
Branş Öğretmeni:  4 Yaş  5 Yaş  4-5 Yaş (Birleştirilmiş Sınıf)

#### 5. Çalıştığınız kurum türü?

İlkokul bünyesinde bulunan anaokulu  
 Bağımsız anaokulu

#### 6. Mezun olduğunuz üniversite:

Atatürk Öğretmen Akademisi  
 Üniversite (devlet, özel)  
 Meslek Lisesi  
 Diğer.....

#### 7. Üniversitede mezun olduğunuz bölüm:

Okul Öncesi Öğretmenliği  
 Sınıf Öğretmenliği  
 Diğer: .....

#### 8.Lisans üstü eğitim yaptınız mı?

Hayır  
 Yüksek Lisans Alan:.....  
 Doktora Alan:.....

#### 9. Meslekteki kıdem yılınız:

1-5  
 6-10  
 11-19  
 20-24  
 25 ve üzeri

#### 10. Temel Eğitim Program Geliştirme Projesi kapsamında hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulanması ile ilgili bilgileri edinme kaynaklarınız nelerdir? Uygun olanları birden fazla işaretleyebilirsiniz.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın programla ilgili düzenlediği seminerler  
 Meslektaşlarım  
 Eğitim programı kitabı  
 Sosyal medyadaki ilgili platformlardan  
 Diğer.....

## Bölüm 2- Program

KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili aşağıdaki soruları okuyup, sizce uygun olan cevaba 'X' işareti koyarak cevap vermeniz ve yönergelere uygun olarak gerekli yerlerde istenilen açıklamaları samimi bir şekilde kısa, cümlelerle doldurmanızı rica ederim.

### 1. KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı incelediniz mi?

Hayır  Kısmen  Evet

### 2. KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime katıldınız mı? Katıldıysanız kim tarafından verildiğini (formatör, akademisyen, diğer) lütfen belirtiniz.

Evet (Belirtiniz)  Formatör  Akademisyen  Diğer.....

Hayır

### 3. KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Program Kitabı'nı anlaşılır buluyor musunuz?

Hayır  Kısmen  Evet

### 4. KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Program Kitabı, program uygulamasında öğretmenlere rehberlik etmekte midir?

Hayır  Kısmen  Evet

### 5. KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı, programın uygulanmasında öğretmenlere rehberlik etmekte midir?

Planlama  Hayır  Kısmen  Evet  
Değerlendirme  Hayır  Kısmen  Evet  
Etkinlik örnekleri  Hayır  Kısmen  Evet

## Bölüm 3- Programı Kullanma Durumunuz

### 1. KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan öğrenme merkezlerini sınıflarınızda oluşturabiliyor musunuz? Cevabınız hayır veya kısmen ise lütfen nedenlerini işaretleyiniz. Birden fazla neden işaretleyebilirsiniz.

Hayır  Kısmen  Evet

- Nasıl oluşturulacağına dair bilgi eksikliğim var.  
 Okulumun fiziksel koşulları yetersiz.  
 Materyallerim eksik.  
 Sınıftaki çocuk sayısı fazla.  
 Okul yönetiminin tutumu olumsuz.  
 Yardımcı personel eksikliği var.

- ( ) Çocukları yönlendirmek zor.  
 ( ) Temizliği zor.  
 ( ) Diğer (Belirtiniz).....

**2. KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın öğelerini planlama ve uygulama durumunuzu değerlendiriniz.**

PLANLAMA		PROGRAMIN ÖĞELERİ	UYGULAMA	
Planlayabiliyorum	Planlayamıyorum		Uygulayabiliyorum	Uygulayamıyorum
<b>Aylık Eğitim Planı</b>				
		Tema Belirleme		
		Öğrenme Çıktıları ve göstergeler		
		Kavramlar		
		Belirli gün ve haftalar		
		Alan gezileri		
		Aile katılımı		
<b>Günlük Eğitim Planı</b>				
		Güne başlama zamanı		
		Oyun zamanı		
		Etkinlik zamanı		
		Günü değerlendirme zamanı		
<b>Etkinlik Planı</b>				
		Öğrenme çıktıları ve göstergeler		
		Materyaller		
		Kavramlar		
		Öğrenme süreci		

**Olumsuz cevaplarınızın lütfen nedenlerini belirtiniz.**

Planlayamama nedenleriniz:

.....  
 .....

Uygulayamama nedenleriniz:

.....  
 .....

**3. KKTC MEB 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın değerlendirme boyutlarını yapabileme durumunuzu belirtiniz. Cevabınız olumsuz ise lütfen nedenlerini belirtiniz.**

DEĞERLENDİRMELER	Yapabiliyorum	Yapamıyorum
Aylık eğitim planının Değerlendirmesi		
Etkinliğin değerlendirilmesi		
Çocukların değerlendirilmesi		
Programın değerlendirilmesi		
Öğretmenin kendini değerlendirilmesi		

Programın değerlendirme boyutlarını yapamama nedenleriniz:

.....  
.....

**4. “Anektod Gözlem Formu”na her çocuk için gözlem kayıtlarınızı tutabiliyor musunuz?**

**Yanıtınız hayır veya kısmen ise lütfen nedenini belirtiniz.**

Hayır Kısmen Evet

Açıklama:

.....  
.....

**5. “Portfolyo”yu her çocuk için oluşturabiliyor musunuz?**

**Yanıtınız hayır veya kısmen ise lütfen nedenini belirtiniz.**

Hayır Kısmen Evet

Açıklama:

.....  
.....

**6. “Tema Anlam Çözümle Tablosu”nu düzenli olarak doldurabiliyor musunuz?**

**Yanıtınız hayır veya kısmen ise lütfen nedenini belirtiniz.**

Hayır Kısmen Evet

Açıklama:

.....  
.....

**7. “Aylık Tema İşleme Raporu”nu düzenli olarak doldurabiliyor musunuz?**

**Yanıtınız hayır veya kısmen ise lütfen nedenini belirtiniz.**

Hayır Kısmen Evet

Açıklama:

.....  
.....

**8. “Öğrenme Alanlarına ve Çıktılarına İlişkin Değerlendirme Formu” nu düzenli olarak doldurabiliyor musunuz?**

**Yanıtınız hayır veya kısmen ise lütfen nedenini belirtiniz.**

Hayır Kısmen Evet

Açıklama:

.....

.....

**9. “Aile Bilgilendirme Formu” nu düzenli olarak doldurabiliyor musunuz?**

**Yanıtınız hayır veya kısmen ise lütfen nedenini belirtiniz.**

Hayır Kısmen Evet

Açıklama:

.....

.....

## Ek 2: Anket İzin Belgesi

The screenshot shows a Yahoo! Mail interface. The top navigation bar includes the Yahoo! Mail logo, a search bar with the text "Find messages, documents, photos or people", and the user's name "YONCA". The left sidebar displays the "Compose" button and the "Inbox" with 193 messages. Below the inbox, there are folders for Unread, Starred, Drafts (3), Sent, Archive, Spam, Trash, and Less. The main content area shows an email titled "Ölçek" from "esra işık <essem1987@hotmail.com>" to "yoncakaraca@yahoo.com" dated "Mar 13 at 4:51 PM". The email body contains the following text:

Ben Nazmiye Esra Işık,  
Öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri ve Programı Kullanma Durumları"  
(2015) adlı tezimde kullanmış olduğum ölçeği " Okul Öncesi Öğretmenlerinin KKTC Okul Öncesi Eğitim Programı'na  
İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans araştırmamda kullanmasına izin veriyorum.

İyi çalışmalar

Esra IŞIK



iPhone'umdan gönderildi

YONCA KARACA <yoncakaraca@yahoo.com> şunları yazdı (13 Mar 2018 17:35):

> Show original message



## Ek 3: Etik Kurul İzin Belgesi

 <p><b>Doğu Akdeniz Üniversitesi</b> "Uluslararası Kariyer İçin"</p>	<p><b>Eastern Mediterranean University</b> "For Your International Career"</p>	<p>P.K.: 99628 Gazimağusa, KUZEY KIBRIS / Famagusta, North Cyprus, via Mersin-10 TURKEY Tel: (+90) 392 630 1995 Faks/Fax: (+90) 392 630 2919 bayek@emu.edu.tr</p>
Etik Kurulu / Ethics Committee		
<p>Sayı: ETK00-2018-0186 Konu: Etik Kurulu'na Başvurunuz Hk.</p>	<p>22.05.2018</p>	
<p>Yonca Karaca Temel Eğitim Bölümü Y. Lisans Öğrencisi</p>		
<p>Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun <b>21.05.2018</b> tarih ve <b>2018/59-01</b> sayılı kararı doğrultusunda, <b>Okul Öncesi Öğretmenlerinin KKTC Okul Öncesi Eğitim Programı'na ilişkin Görüşlerinin İncelenmesi</b> adlı çalışmanızı, Prof. Dr. Elif Üstün'ün danışmanlığında araştırmanız, Bilimsel ve Araştırma Etiği açısından uygun bulunmuştur.</p>		
<p>Bilginize rica ederim.</p>		
		
<p><b>Doç. Dr. Şükrü TÜZMEN</b> Etik Kurulu Başkanı</p>		
<p>ŞT/ba.</p>		
<p>www.emu.edu.tr</p>		

## Ek 4: MEB Anket Uygulama İzin Belgesi



KUZAY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ  
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI  
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : İÖD.0.00-006-18-E.1196

30 Mart 2018

Konu : Anket çalışma izni hk.

Sayın Yonca KARACA

Müdürlüğümüze bağlı okullardaki okul öncesi öğretmenlerine uygulamak istediğiniz "*Okul Öncesi Öğretmenlerinin KKTC Okul Öncesi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*" konulu çalışması, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür.

Çalışma uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve tamamlandıktan sonra da sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesinin yasa gereği olduğunu bildirir, gereğini saygı ile rica ederim.



e-imzalıdır

Hakkı BAŞARI

Müdür Muavini ve Müdür (V)

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Doğrulama Kodu : UYGECJSEJFZNDOCARPK Evrak Takip Adresi: <http://dogrulama.ebys.gov.ct.tr>

Şht. Mehmet Hasan Tuna Sokak. No.5 Yenişehir 99010 LEFKOŞA

Tel: 2286893

Faks: 2287158

Bilgi için: Funda BİSTAN

Sekreter

## Ek 5: Turnitin Raporu

