

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/341219301>

TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN GENEL DURUMU 2019 ARAŞTIRMA RAPORU

Book · March 2019

CITATIONS

0

READS

2,816

1 author:



Özgül Polat

Marmara University

173 PUBLICATIONS 607 CITATIONS

SEE PROFILE



TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN GENEL DURUMU

DOÇ. DR ÖZGÜL POLAT



Mart 2019

TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN GENEL DURUMU

Yazar

Doç.Dr. Özgül POLAT

Dizgi - Grafik - Görsel Tasarım

Testfen Yayın Grubu

Dizgi - Grafik Servisi

ISBN

978-605-257-315-0

Yayıncı Sertifika No.

35879

Basım Yeri

Strateji Kağıtçılık Basım Yayın Lojistik Dış Tic Ltd Şti.

0212 323 30 04



TESTFEN EĞİTİM YAYINLARI TİC. AŞ

Akçaburgaz Mah. 3114 Sok. No: 2/1 ESENYURT / İSTANBUL

Tel.: 0 212 886 53 40-41

www.testfenyayin grubu.com.tr

© Copyright Testfen Eğitim Yayınları AŞ

Bu kitabın tamamının ya da bir bölümünün, kitabı yayımlayan şirketin önceden izni alınmadan elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılması, yayımlanması ve dağıtılması yasaktır.

Bu kitabın tüm hakları Testfen Eğitim Yayınları AŞ'ye aittir.

ÖNSÖZ

Öğrenmelerin büyük bölümünün gerçekleştiği Erken Çocukluk Yılları çocukların hayatında oldukça kritik bir dönemi kapsamaktadır. Bu yılların çok büyük bir bölümünü kapsayan 0-6 yaş Okul Öncesi Dönem ise, çocuk açısından çok bilinçli değerlendirilmesi gereken bir süreçtir. Ülkemizde Kurumsal Anaokulu Eğitimin başladığı 3 yaştan itibaren çocukların daha sistematik olarak bir program dahilinde ve ilgi ihtiyaçları doğrultusunda gelişimlerine destek sağlanmaktadır. 21. Yüzyıl ile birlikte Ülkemizde Okul Öncesi Eğitim alanında MEB tarafından yapılan düzenlemeler, Üniversitelerle, STK'lar ile işbirliğiyle yürütülen çalışmalar ve Üniversitelerde bu alanda gerek akademik kadronun yetiştirilmesi gerek Okul Öncesi Döneme yönelik yapılan sayısız akademik çalışma ile alanda büyük bir takım çalışması yapılarak ciddi bir büyüme sağlanmıştır. MEB tarafından düzenlenen ya da MEB ve STK'lar, Yayınevleri işbirliği ile yapılan seminerler ve hizmet içi eğitimler aracılığı ile öğretmenler eğitilerek bu çalışmaların çocuklara yansıtılmasına destek sağlanmıştır. Bunların yanısıra MEB, TÜBİTAK, Üniversiteler BAP Birimleri, Bölgesel Kalkınma Ajansları, Avrupa Birliği Projeleri vb. bir çok proje ile alana yıllardır önemli destekler sağlanmaya çalışılmıştır. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim alanında yapılan bu önemli çalışmalar ile Okul Öncesi Eğitimden tüm çocukların yararlanması eğitimdeki fırsat eşitliğinin yaratılabilmesi için geliştirilen politikalar sonucunda okullaşma oranlarında niceliksel olarak ciddi bir artış sağlanmıştır.

Daha önceki yıllarda yapılan Milli Eğitim Şuralarında da her zaman ifade edildiği gibi Okul Öncesi Eğitimin zorunlu olması bu alanda çalışan tüm herkesin en büyük hayalidir. Şu an geldiğimiz noktada 2023 Vizyonunda Okul Öncesi Eğitimin ilkokula başlamadan önceki bir yılının zorunlu olması oldukça sevindiricidir. 2023 Vizyonu'nda ifade edildiği üzere "5 yaş Erken Çocukluk Eğitimi'nde zorunlu olacaktır." İfadesi daha fazla çocuğun yaklaşık eşit koşullarda ilkokula başlamaları açısından son derece önemlidir. Ancak, bu hızlı büyümenin getirdiği niteliksel sorunları da gözardı etmemek ve çözümüne yönelik tedbirler almak Okul Öncesi Eğitimin gelişimine daha büyük katkılar sağlayacaktır. 2023 Vizyon'nunda aynı zamanda "Milli Eğitim Bakanlığı yetki ve organizasyonunda farklı kurumlar tarafından yürütülen erken çocukluk eğitiminin niteliğini artırmak için ortak kalite standartları geliştirilerek uygulanacaktır." ifadesi de yer almaktadır. Bu da Okul Öncesi Eğitimin nitelik açısından geliştirilmesi üzerinde de önemle durulacağına yönelik önemli bir vurgudur. Tüm bu çalışmalar yapılırken alanda Okul Öncesi Eğitimin genel durumunu ortaya koyan çalışmalara da ihtiyaç vardır. Başka bir söylemle, 2023 Vizyonunda bahsedilen Okul Gelişim Modelleri'nin oluşturulması için Ülke genelinde yapılan geniş veri tabanlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Aynı zamanda, bir değişime imza atarken yine 2023 Vizyonu'nda bahsedilen Veriye Dayalı Yönetimle bu değişimlerim amacına ulaşması açısından da bir çok araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Elde edilen verilerin birbiriyle ilişkilendirilerek hızlı ve etkili çözümlerin bulunabilmesi açısından da oldukça önem taşımaktadır.

Bu araştırma ile "Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Genel Durumu" tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma, Ülkemizde 81 il ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm resmi ve özel anaokulu, ana sınıfı ve bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan tüm öğretmenlere gönderilen veri toplama araçlarını eksiksiz olarak doldurmuş 2752 öğretmenin verileri değerlendirilerek yapılmıştır. Bu araştırma çok büyük veriye dayanan, yoğun çabayı içeren yorucu olan bir süreç ile tamamlanabilmiştir. Yaklaşık iki yıl süren bu süreçte, ilk yıl; verilerin toplanması, tasnif edilmesi ve bilgisayara girilmesi, ikinci yıl ise; analizler, araştırma raporunun oluşturulması ve grafiklerden

oluşturulmuş araştırma raporu ile kısa raporun hazırlanması için değerlendirilmiştir. Araştırma, Ülkemizin her kesiminden veri toplayarak Okul Öncesi Eğitime dair bir çok veriyi içermesi ve aynı zamanda alanda çalışan öğretmenlerin mesleğe bakış açılarını, isteklerini, yönelimlerini göstermesi açısından da önemli bulgular içermektedir. Araştırmadan toplanan verilerin ilgili olan tüm kademelerle paylaşılarak alanda Okul Öncesi Eğitimin gelişimine katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın yapılmasında ve sonuçlanmasında katkı sağlayan herkese ayrı ayrı teşekkürü bir borç bilirim. Öncelikle, Milli Eğitim Bakanlığı'na araştırmanın izninin verilmesi ve verilerin online olarak toplanması için verdiği destekten ötürü çok teşekkür ederim. Teşekkürümün en büyüğü ise, değerli bilgilerini ve zamanlarını bilime katkı için ayıran Siz Değerli Öğretmen Arkadaşlarıma. Bu araştırmaya iki soruluk anket yapalım fikriyle bana gelerek uzun zamandır düşündüğüm ama, bir türlü başlayamadığım araştırmamı yapmak için uygun zamanın geldiğini bana hatırlatan, teşvik eden, kendi protokollerinin içine yerleştirerek Bakanlık izinlerini alan, ve böyle büyük bir araştırmanın yapılmasına vesile olan Gelecek Eğitimde Derneği'nin Değerli Yöneticilerine çok teşekkür ederim. Ve tabiki bu araştırmanın basılarak sizlere ulaştırılmasını sağlayan Baskı Sponsoru; TESTFEN Yayın Grubu'na Okul Öncesi Eğitimin gelişimine sundukları katkıdan dolayı sonsuz teşekkürler...

Doç.Dr.Özgül POLAT

Marmara Üniversitesi

Mart, 2019

ÖZ

Okul öncesi eğitim çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal, motor ve özbakım becerilerinin geliştiği; hayata ve ilkokula hazırlandığı kritik bir dönemdir. Çocukların öğrenmelerinin büyük bir bölümünün gerçekleştirdikleri bu dönemde, onlara verilen eğitimin kalitesi son derece önemlidir. Bu çalışmanın amacı, ülkemizde okul öncesi eğitimin mevcut durumunu ve okul öncesi öğretmenlerin mesleğe bakış açılarını tespit etmektir. Araştırma kapsamında nitel ve nicel çalışmanın bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmelerin Gözünden Okul Öncesi Eğitim Anketi” ve “Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik istek, yaklaşım ve beklentileri hakkında veri elde etmek amacıyla nitel boyutta fenomenolojik çalışma yapılmıştır. Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’nda yer alan 16 maddeye verilen açık uçlu cevaplar iki farklı alan uzmanı tarafından çözümlenerek, fenomenolojik analiz yapılmıştır. Araştırmada; Türkiye genelinde 81 il ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı tüm resmi ve özel (anaokulu, ana sınıfı, bağımsız anaokulu) anaokullarında görev yapmakta olan tüm öğretmenlerden veri toplama araçlarını eksiksiz doldurmuş olan 2752 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlerin araştırmanın nitel bölümünde cümleleri tamamlamak üzere yazdıkları ifadeler ile nicel bölümden elde edilen bulgular karşılaştırılarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Türkiye genelinde Okul Öncesi Eğitim’in mevcut durumuna ve Okul Öncesi Öğretmenleri’nin mesleğe bakış açılarına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Araştırma grubunun % 94.0’ı kadındır. Katılımcıların %87.3’ü 21-40 yaş aralığında olup, %82.0’ı lisans mezunudur. Araştırma grubunun %80.0’ı Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Programlarından mezundur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %41.2’si MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik hizmet içi eğitim almadan alanda çalışmaya devam etmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık %32.9’u sınıftaki görevlerinin yanı sıra bir idari göreve sahiptir.

Öğretmenlerin %63.9’u sınıflarında yeterli donanıma sahip olduğunu, %60.5’i öğrenci sayısına uygun olarak sınıfın büyüklüğünü yeterli bulduklarını ancak, öğretmenlerin sadece %39.0’ı eğitim materyallerini yeterli olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, %47.7’si sınıf donanımlarının ergonomik olduğunu düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dörtte üçü sınıflarının temizliğinden memnun; yarısı ihtiyaç duyduklarında meslektaşları dışında yardım alabilecekleri bir personele sahip; diğer yarısı ise, sürekli bir yardımcı personele sahip değildir. Öğretmenlerin çoğunun sene başında sınıflarındaki öğrenme merkezlerini oluşturdukları ve çocukları farklı öğrenme merkezlerinde oynamaya teşvik ettikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısının çocuklar oyun oynarken kayıt tuttukları ve öğretmenlerin sadece yaklaşık yarısının çocukların oyun zamanını onların oyunlarına etkili katılım şeklinde kullanabildikleri, diğer öğretmenlerin ise, çocukların oyun zamanını kendi işlerini yapmak için kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sadece üçte birinin bahçe etkinliklerinde çocukları serbest bıraktıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin %55.0’ının her zaman kendilerine ait bir etkinlik havuzuna sahip oldukları, %68.9’unun hemen hemen her zaman aylık ve günlük akışlarını hazırlamak için yeterli zaman ve imkâna sahip oldukları tespit edilmiştir. Buna rağmen, öğretmenlerin sadece %44.6’sı aylık plan ve günlük eğitim akışlarını kendilerinin yazdığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin dörtte üçünün çocuklarla Gün Değerlendirme Zamanını etkin olarak kullandıkları

ları, ancak öğretmenlerin sadece %60.0'nın düzenli olarak gün sonunda genel değerlendirmeleri düzenli olarak yazdıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %72.5'i farklı özellikteki çocuklar için bir beceriyi farklı yöntemlerle kazandırmak üzere çoğu zaman etkinlikler planladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, Matematik, Fen, Sanat etkinliklerinde; Alan gezilerinde '**Buluş yoluyla öğrenme**' yöntemini; Türkçe, Oyun, Hareket, Müzik, Drama etkinliklerinde '**Drama/Dramatizasyon**' yöntemini; Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde ise, '**Düz anlatım**' yöntemini çoğunlukla kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğunun sınıflarında teknolojiyi ve eğitici videoları etkili bir şekilde kullandıkları, ancak sınıfta akıllı tahtayı sadece öğretmenlerin yarısının kullandığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler ailelerle iletişim kurmak için pek çok farklı yöntem kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin büyük bölümünün çocukları tanımak için yoğun olarak gözlem metoduyla değerlendikleri görülmüştür. Buna karşılık, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda yapılan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık çalışmalarının okulların üçte birinde süreklilik gösterdiği de araştırmanın bulguları arasındadır. Okulların yarısında sürekli bir rehber öğretmen bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sene sonu gösterilerine ilişkin bulguları incelendiğinde; öğretmenlerin sadece yaklaşık dörtte birinin sene sonu gösterileri düzenlemedikleri ve sene sonunda hiçbir zaman sergi yapmadıkları saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin %33.6'sının hemen hemen her zaman idarenin isteği doğrultusunda sene sonu gösterisi yapmak durumunda kaldıkları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim, Erken Çocukluk, Okul Öncesi Öğretmeni.

ABSTRACT



Pre-school education is a critical period when the child's cognitive, social, emotional, motor and self-care skills develop and the child is prepared for life and primary school. In this period, when the great part of a child's learning takes place, the quality of education they receive is critical. The purpose of this study is to determine the current state of the pre-school education and the perspective of pre-school teachers to the profession in our country. A mixed method with both qualitative and quantitative studies is used within the scope of the research. "Personal Information Form", "Survey on Pre-School Education From Teachers' Perspective" and "Semi-Structured Interview Form on Teachers' Opinions" are used as data collection tools. A qualitative phenomenological study was conducted to collect data on the professional requests, approaches and expectations of the teachers. The open-ended answers given to 16 questions in the Semi-Structured Interview Form on Teachers' Opinions were analyzed by two specialists of different areas and a phenomenological analysis was conducted. In the research, 2752 teachers who are working at all public and private pre-schools of Ministry of National Education (pre-schools, nursery classes, independent pre-schools) in 81 cities and their districts across Turkey and completed the data collection tools in full were reached. The statements written by the teachers to complete the sentences in the qualitative part of the research and the findings obtained from the quantitative part were compared and we attempted to interpret them. At the end of the research, we obtained findings regarding the current status of Pre-School Education across Turkey and the teachers' perspective of the profession.

94.0% of the research group consisted of women. 87.3% of the participants were between 21-40 years of age and 82.0% had bachelor's degree. 80.0% of the research group was graduated from Pre-School Education/Kindergarten Teaching Programs. 41.2% of the teachers who participated the research continues working in the sector without receiving on-the-job training for MoNE 2013 Pre-School Education Program. Approximately 32.9% of the teachers has an administrative role in addition to their duties in the classrooms.

63.9% of the teachers declares that they have sufficient equipment in their classes, and 60.5% finds the sizes of the classes sufficient based on the number of students, however only 39.0% of the teachers finds training materials efficient. Besides, 47.7% considers classroom equipment as ergonomic. Three out of four teachers who participated the research are satisfied with the cleaning of the classes; half of them has personnel except for their colleagues to assist them when they need and the other half does not have an auxiliary staff at all times. It was observed that most of the teachers created the learning centers in the classes themselves at the beginning of the year and encouraged children to play at different learning centers. It was determined that almost half of the teachers kept record while children were playing and only almost half of the teachers might use the playtime of the children to actively participate their games and the other teachers take the playtime of the children to do their own works. Only one third of the teachers was detected to set children free during outdoor activities.

It was determined that 55.0% of the teachers always had an activity pool of themselves and 68.9% had sufficient time and facility to prepare monthly and daily programs almost at all times. Nevertheless, it was determined that only 44.6% of the teachers prepared their own monthly plans and daily education programs. Three out of four

teachers were determined to efficiently use the Daily Evaluation Time with children, however only 60.0% of the teachers were detected to write their general evaluation regularly at the end of the day. 72.5% of the teachers who participated the research stated that most of the time they planned activities to upskill the children with different characteristics. It was seen that teachers were usually using “Discovery Learning Technique” in Mathematic, Science and Art activities and in excursions; “Drama/Dramatization” method in Turkish, Play, Behavior, Music and Drama activities; and “Direct Instruction” method in activities to prepare for reading and writing. It was observed that most of the teachers were effectively using technology and educative videos in their classes, but only half of the teachers used the interactive whiteboard. Based on the research findings, teachers are using numerous different methods to communicate with the families. It was seen that most of the teachers evaluate intensely through observation method to identify the children. On the other hand, it is among the research findings that Psychological Counseling and Guidance activities are continuous in one third of the schools where teachers are working. It was determined that there are no counselors in half of the schools at all times. When the findings of the research regarding the year-end shows analyzed, it was detected that only almost one fourth of the teachers did not prepare a year-end show and never presented a year-end show. However, it was observed that 33.6% of the teachers were obliged to present a year-end show almost always upon the request of the administration. Recommendations were made in light of the findings obtained from the research.

Keywords: Pre-School Education, Pre-School Education in Turkey, Early Childhood, Pre-School Teacher.

ÖZET

Okul öncesi eğitim çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal, motor ve özbakım becerilerinin geliştiği; hayata ve ilkokula hazırlandığı kritik bir dönemdir. Çocukların öğrenmelerinin büyük bir bölümünün gerçekleştirdikleri bu dönemde, onlara verilen eğitimin kalitesi son derece önemlidir. Bu çalışmanın amacı, ülkemizde okul öncesi eğitimin mevcut durumunu ve okul öncesi öğretmenlerin mesleğe bakış açılarını tespit etmektir. Araştırma kapsamında nitel ve nicel çalışmanın bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmelerin Gözünden Okul Öncesi Eğitim Anketi” ve “Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik istek, yaklaşım ve beklentileri hakkında veri elde etmek amacıyla nitel boyutta fenomenolojik çalışma yapılmıştır. Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’nda yer alan 16 maddeye verilen açık uçlu cevaplar iki farklı alan uzmanı tarafından çözümlenerek, fenomenolojik analiz yapılmıştır. Araştırmada; Türkiye genelinde 81 il ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı tüm resmi ve özel (anaokulu, ana sınıfı, bağımsız anaokulu) anaokullarında görev yapmakta olan tüm öğretmenlerden veri toplama araçlarını eksiksiz doldurmuş olan 2752 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Türkiye genelinde Okul Öncesi Eğitim’in mevcut durumuna ve Okul Öncesi Öğretmenleri’nin mesleğe bakış açılarına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Demografik bilgilere ilişkin bulgular şu şekildedir: Araştırma kapsamında veri toplanan öğretmenlerin % 94.0’ı kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %87.3’ü 21-40 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin %82.0’ı lisans mezunu, %10.9’u ön lisans mezunu, %6.2’si yüksek lisans mezunu, %9’u ise lise mezunudur. Öğretmenlerin %80.0’ı Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Programlarından, %15.0’ı çocuk gelişimi ve eğitimi programlarından mezun olmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin %2.0’ı diğer branşların Öğretmenlik Alanından, %3.0’ı ise, diğer alanlardan mezun olup alanda Okul Öncesi Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %52.8’sinin görev yaptıkları okulların buldukları bölge ve öğrencilerin sosyoekonomik durumlarını orta sosyoekonomik düzey olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin son 3 ay içinde %84.8’inin bir kitap okuyup bitirdiği, %74.1’inin sinemaya gittiği, %58.9’unun bir müze gezmediği, %77.0’inin konsere gitmediği, %75.0’inin ise bir resim sergisine gitmediği görülmektedir. Öğretmenlerin %56.5’inin sanat/müzik, %38.8’inin kitap okumak, %22.7’sinin spor/açık hava etkinlikleri, %18.1’inin gezi/seyahat, %13.8’inin bilim/fen, %13.3’ünün çocuk gelişimi, %5.0’inin ise kişisel gelişim ile ilgili bir hobiye sahip olduğu görülmektedir

Araştırmanın özlük hakları ve görevlendirmeler ile ilgili bulguları incelendiğinde; öğretmenlerin yaklaşık %78.7’si çoğunlukla özlük haklarına hakimdir. Bununla birlikte, öğretmenlerin %73.2’si çoğunlukla özlük haklarından yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma grubunun %55.2’si son bir yıl içerisinde çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen okul öncesi eğitim ile ilgili seminer programlarına katılmadıklarını; %41.2’si MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik hizmet içi eğitim almadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %39.9’u sanat, %34.6’sı Türkçe, %25.9’u oyun ve hareket, %19.3’ü drama, %16.8’i müzik, %16.6’sı fen ve doğa, %15.3’ü okuma yazmaya hazırlık, %13.9’u matematik, %3.9’u tüm etkinliklerde, %3.1’i gelişim, %2.4’ü proje, %1.6’sı materyal geliştirme ve alan gezileri, %1.4’ü serbest zaman ve değerler eğitimi, %1.3’ü bütüleştirilmiş etkinliklerde, %1.1’i aile katılımı ve %5’i ise aile ile iletişim etkinlik türlerini uygulamada başarılı olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin yaklaşık %32.9'u sınıftaki görevlerinin yanı sıra bir idari göreve sahiptir.

Araştırmanın eğitim ortamları ile ilgili bulguları incelendiğinde; Öğretmenlerin %31.2'sinin sıklıkla, %25.1'inin her zaman çocukların farklı yaşlardan arkadaşlarıyla bir arada olabileceği etkinliklere yer verdiklerini belirttiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %46.3'ü her zaman, %39.0'ı sıklıkla eğitim ortamında çocukların ihtiyaçları doğrultusunda zaman zaman değişiklikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %24.5'i sıklıkla, %21.8'i her zaman okullarının yakın çevredeki imkânlarından etkin olarak yararlanmaktadırlar. Öğretmenlerin %60.5'inin öğrenci sayısına uygun olarak sınıfın büyüklüğünü çoğunlukla yeterli bulduğu görülmektedir.

Eğitim materyalleri ile ilgili bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin %32.3'ü materyalleri çoğunlukla yetersiz bulurken, %39.0'ının yeterli bulunduğunu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin sadece %63.9'u çoğunlukla yeterli donanımına sahip olduğunu ifade ederken %47.7'si sınıf donanımlarının ergonomik olduğunu düşünmektedir. %67.6'sı çoğunlukla sınıflarında özgürce düzenleme yapabilmektedirler; %15.4'ünün sınıf düzenleri kendileri tarafından değil de okul yönetimi tarafından belirlenmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %74.2'si çoğunlukla sınıflarının temizliğinden memnundur; %55.8'i ihtiyaç duyduklarında meslektaşları dışında yardım alabilecekleri bir personele sahiptir; %42.7'si sürekli bir yardımcı personele sahip değildir. Öğretmenlerin %79.4'ünün çoğunlukla sene başında sınıflarındaki öğrenme merkezlerini oluşturdukları; %61.6'sının sıklıkla sınıflarındaki öğrenme merkezlerini değiştirdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin %57.2'si çok büyük oranda tüm materyalleri aynı anda öğrenme merkezlerinde bulundurmaktadır. Öğretmenlerin %74.5'i öğrenme merkezlerindeki materyalleri aşamalı olarak kullanıma sunmaktadır. Öğretmenlerin %87.6'sının çocukları çoğunlukla farklı öğrenme merkezlerinde oynamaya teşvik ettikleri bulunmuştur.

Araştırmanın oyun ile ilgili bulguları incelendiğinde; öğretmenlerin %54.5'inin çoğunlukla çocukların oyunu ile ilgili kayıt tuttukları saptanmıştır. Öğretmenlerin sadece %47.3'ü çoğunlukla çocukların oyun zamanını onların oyunlarına etkili katılım şeklinde kullanabilmektedirler. Diğer öğretmenler ise, çocukların oyun zamanını kendi işlerini yapmak için kullanmaktadırlar. Öğretmenler, oyun saatlerinde çocukların kendi başlattıkları etkinliklerde en çok tercih edilen öğrenme merkezi olarak %53.8'inin blok (yapı-inşa) merkezi'nin geldiğini belirtmiştir. Ardından %23.7 ile evcilik merkezinin, %12.2 ile dramatik oyun merkezinin, %5.9 ile de sanat merkezinin takip ettiği saptanmıştır. Öğretmenlerin %77.6'sı okula ait açık alanları çoğunlukla aktif oyun bahçesi olarak kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %24'ünün sıklıkla, %15.5'inin her zaman bahçe etkinliklerinde çocukları serbest bıraktıkları saptanmıştır.

Araştırmanın program ile ilgili bulguları incelendiğinde; öğretmenlerin %57.1'inin program hazırlarken her zaman özgür ve esnek düşünebildikleri; %37.5'inin programlarında sıklıkla bireysel çalışmalara da yer verecek zamanı bulabildikleri; %41.2'sinin sıklıkla programlarında küçük grup çalışmalarına %50.7'sinin her zaman programlarında büyük grup çalışmalarına yer verdikleri; %56.1'inin her zaman programlarında işbirliği gerektiren çalışmalar yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sadece %44.6'sı yoğun olarak aylık plan ve günlük eğitim akışlarını kendileri yazmaktadır. Öğretmenlerin %43.5'inin her zaman, %32.3'ünün sıklıkla kendilerine ait bir etkinlik havuzuna sahip oldukları görülmektedir. %55.0'ının her zaman, %32.0'ının sıklıkla etkinlik havuzu oluştururken farklı kaynaklardan yararlandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, aylık ve günlük akışlarını hazırlamak için %35.6'sının sıklıkla, %33.3'ünün her zaman yeterli zaman ve imkâna sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %45.1'inin sıklıkla, %34.9'unun her zaman günlük eğitim akışlarında etkinlikler arası geçişleri

titizlikle planladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %42.7'sinin sıklıkla,%41.0'ının her zaman programlarında bütünleştirilmiş etkinliklere yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin %70.5'inin çoğunlukla çocuklarla Günü Değerlendirme Zamanını etkin olarak kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık %60.3'ü çoğunlukla günlük eğitim akışı değerlendirmelerini gün sonunda düzenli olarak yazmaktadırlar.

Araştırmanın öğrenme yöntemleri ile ilgili bulguları incelendiğinde; öğretmenlerin yaklaşık %72.5'i farklı özellikteki çocuklar için bir beceriyi farklı yöntemlerle kazandırmak üzere çoğu zaman etkinlikler planladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin '**Buluş yoluyla öğrenme**' yöntemini çoğunlukla kullandıkları etkinlik türleri ve oranları ise şu şekildedir: %39.1 oranında Matematik etkinliklerinde; %46.4 oranında Fen etkinliklerinde; %28.7 oranında Sanat etkinliklerinde; %28.0 oranında Alan gezilerinde kullanılmaktadırlar. '**Drama/Dramatizasyon**' yöntemini çoğunlukla kullandıkları etkinlik türleri ve oranları ise şu şekildedir: %21.1 oranında Türkçe etkinliklerinde; %35.1 oranında Oyun etkinliklerinde; %28.4 oranında Hareket etkinliklerinde; %24.1 oranında Müzik etkinliklerinde ; %46.4 oranında Drama etkinliklerinde; kullanılmaktadırlar. '**Düz anlatım yöntemi**' yöntemini çoğunlukla kullandıkları etkinlik türleri ve oranları ise şu şekildedir: %27.0 oranında Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde kullanılmaktadırlar.

Araştırmanın eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili bulguları incelendiğinde; öğretmenlerin %72.2'sinin sınıflarında teknolojiyi etkili bir şekilde kullandıkları görülmüştür. Sınıfta akıllı tahta kullanma oranı %55.5'tir. Eğitici video kullanım oranı %81.0'dır. Öğretmenlerin sadece %66.1'i çocuklara hemen hemen hiç çizgi film izletmemektedir.

Ailelerle iletişim kurma yöntemlerini kullanma durumuna göre dağılımı incelendiğinde, Araştırma bulgularına göre öğretmenler ailelerle iletişim kurmak için pek çok farklı yöntem kullanılmaktadırlar. Öğretmenlerin ailelerle iletişim kurma yöntemlerini kullanma durumuna göre dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin %47.9'unun velilerle iletişim kurmak için haber mektupları kullandığı; %29.5'inin velilerle iletişim kurmak için bültenler kullandığı; %40.0'ının panolar ve bülten tahtaları; %12.3'ünün dergi ve gazeteler kullandığı; %48.1'inin velilerle iletişim kurmak için elektronik posta; %89.5'inin telefon kullandığı; %6.7'sinin günlükler kullandığı; %59.3'ünün velilerle iletişim kurmak için whatsapp gruplarını; %15.9'unun sosyal medya paylaşımlarını kullandığı; %67.0'ının velilerle iletişim kurmak için bilgilendirme toplantıları yaptığı; %46.6'sının fotoğraf ve video paylaşımları yaptığı; %31.3'ünün velilerle iletişim kurmak için yazışmalar yaptıkları; %9.3'ünün velilerle iletişim kurmak için interaktif yazılımlar kullandığı; %5.9'unun dilek kutuları kullandığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %12.3'ünün sıklıkla %4.9'unun her zaman ebeveynlerin okul öncesi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenler, velilerin %64.4'ünün sınıf programına katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler velilerin %39.9'unun projelere; %55.3'ünün gezilere; %78.2'sinin özel gün ve kutlamalara; %51.3'ünün törenlere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin %83.5'inin eve çalışmalar gönderdiği, %13.2'sinin velilere programı takip edebilmeleri için takvimler gönderdiği, %7.3'ünün ebeveyn kütüphanesi kullandığı görülmüştür. Öğretmenlerin %35.7'sinin sınıf annesini vardır. Velilerin %11.6'sı yönetsel karar verme sürecine katılmaktadırlar. Öğretmenlerin %58.8'inin portfolyo çalışmaları düzenlemekte; %76.2'sinin veli-öğretmen görüşme saatleri bulunmakta ve %51.9'u velilerine ev ziyaretleri yapmaktadırlar. Öğretmenlerin %84.0'ı veli görüşmelerinde hemen hemen her zaman öğrencinin çalışmalarını; %63.1'i

hemen hemen her zaman öğrenci için doldurdıkları form ve testlerin sonuçlarını paylaşmaktadırlar. Öğretmenlerin görüşlerine göre aileler kendileri için oluşturulan etkinliklere %67.2'si yoğun olarak katılım göstermektedirler.

Araştırmanın çocuğu tanıma ve değerlendirme ile ilgili bulguları incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin %82.5'i çocukları tanımak için gelişim ve değerlendirme formlarını yoğun olarak kullandıkları; %89.1'inin yoğun olarak çocukları gözlem metoduna dayanarak değerlendikleri görülmüştür. Buna karşılık, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda yapılan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık çalışmalarının %38.2'sinde süreklilik gösterdiği de araştırmanın bulguları arasındadır. Okulların %50.8'inde sürekli bir rehber öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin, %72.0'ı ihtiyaç halinde öğrencilerini destek alabileceği bir rehberlik merkezine sürekli olarak yönlendirmekte; %77.1'i problem durumları hakkında idareyi bilgilendirmekte buna karşılık öğretmenler %79.4'ü sınıfta yaşanan problemleri çoğunlukla kendileri çözmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin %34.0'ının sıklıkla, %29.9'unun her zaman mezun öğrencilerini ilkokulda takip ettikleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın sınıf yönetimi ile ilgili bulguları incelendiğinde; öğretmenlerin %89.9'unun sınıf kurallarını sene başında öğrencileriyle birlikte oluşturduğu, %94.3'ünün çocukların problem çözüme becerilerini desteklediği; %84.0'ının hemen hemen her zaman sınıflarını davranış problemlerinin ortaya çıkmasını engelleyecek şekilde düzenlediği, %54.5'inin sınıflarında davranış panosu bulundurduğu görülmüştür. Öğretmenlerin %81.0'ı sınıfta yaşanan davranış problemlerini çözebilmek için yeterli bilgi ve deneyime sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın sene sonu gösterilerine ilişkin bulguları incelendiğinde; öğretmenlerin yalnızca %17.9'unun sene sonu gösterileri düzenlemedikleri; ancak, öğretmenlerin %23.3'ünün her zaman, %20.8'nin sıklıkla, bir yıllık değerlendirme yapabilmek amacıyla sene sonu gösterileri düzenledikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin %17.6'sının her zaman, %16.0'ının ise sıklıkla idarenin isteği doğrultusunda sene sonu gösterisi yapmak durumunda kaldıkları; ancak, öğretmenlerin %28.8'nin hiçbir zaman idarenin isteği doğrultusunda sene sonu gösterisi düzenlemedikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin %21.2'sinin sene sonunda hiçbir zaman sergi yapmadıkları saptanmıştır. %24.9'unun bazen sene sonunda sergi yaptıklarıyla ilgili de çok net bir tavır sergileyemeyen ya da bu konuda çekimser kalan bir grup öğretmen olduğu görülmüştür. Ancak, %19.3'ünün her zaman, %18.0'ının nadiren, %16.6'sının sıklıkla sene sonunda sergi yaptıkları görülmüştür.

Araştırmada öğretmenlerin istek, beklenti ve ihtiyaçları ile ilgili nitel bulguları analiz edilmiştir. Cümle 1'de öğretmenlerin "Kendimi bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum." cümlesinde boşluklara yazılan ifadeler; "fiziksel ortam, eğitim ortamı, çocuk, program, halinden memnuniyet, veliler ve diğer" temaları altında gruplanmıştır. Cümle 2'de öğretmenlerin "Önümüzdeki 5 yıl için..... yapmayı düşünüyorum." Cümlesini tamamlamak için yazdıkları ifadeler; "mesleki, akademik, kişisel ve diğer" temaları altında gruplanmıştır. Cümle 3'te öğretmenlerin "Bir öğretmen olarak beni en çok.....rahatsız eder." Cümlesini tamamlamak için yazdıkları ifadeler; "veli tutumları, insanların tutumları, çocuklar, müdahale, değer görmemek, başarısızlık, öğrenme ortamı, idari tutumlar, eğitim sistemi ve diğer" temaları altında gruplanmıştır. Cümle 4'te öğretmenlerin ".....olduğunda kendilerini gerçekten önemli hissediyorum." Cümlesini tamamlamak için yazılan ifadeler; "çocuklarla ilgili, değerli, başarılı, veli memnuniyeti ve idare memnuniyeti" temaları altında gruplanmıştır. Cümle 5'te öğretmenlerin

“.....olması beni hayal kırıklığına uğrattır.” ile başlayan cümleyi tamamlamak için kullandıkları ifadeler “mesleki, kişisel ve diğer” temaları altında gruplanmıştır “insanların tutumları, başarısızlık, çocuklar, veli tutumları, idari tutum ve meslektaşlar, öğrenme ortamı ve diğer” temaları altında gruplanmıştır. Cümle 6’da öğretmenlerin “keşke....” ile başlayan cümleyi tamamlamak için kullandıkları ifadeler; fiziksel şartlar ve okul imkanları, okul öncesi eğitim, öğretmen, hayattan olumlu beklenti, veliler, eğitim sistemi ve diğer temaları altında gruplanmıştır. Cümle 7’de öğretmenlerin “iyi ki.....” ile başlayan cümleyi tamamlamak için kullandıkları ifadeler “mesleki, kişisel ve diğer” temaları altında gruplanmıştır. Cümle 8’de öğretmenlerin “mesleğimle ilgili en büyük idealim.....” cümlesini tamamlamak için yazdıkları ifadeler; faydalı olmak, kişisel gelişim, gelecek, öğretmenliğin önemi, program, eğitim politikaları, fırsat eşitliği ve idealim yok temaları altında gruplanmıştır. Cümle 9’da öğretmenlerin “mesleğimle ilgili.....yakından tanımak isterdim.” cümlesini tamamlamak için yazılan ifadelerin; kişilerin isimleri eğitim alanında tanınmış kişiler, mesleğimle ilgili kişiler, bana katkı yapacak her şey, farklı eğitim programları ve uygulamalar temaları altında gruplanmıştır. Cümle 10’da öğretmenlerin “imkanım olsa...” şeklinde başlayan cümleyi tamamlamak için kullandıkları ifadeler; faydalı olmak, okul açmak, kişisel gelişim, eğitim, çocuk ve diğer temaları altında gruplanmıştır. Cümle 11’de öğretmenlerin “Bence çocuklar...” şeklinde başlayan cümleyi tamamlamak için kullandıkları ifadeler; masumiyet, eşsizlik, eğitim, mutluluk, işlenebilirlik, gelecek, özgürlük-eşitlik, sevgi-saygı-özgüven ve teknoloji temaları altında gruplanmıştır. Cümle 12’de öğretmenlerin “Bence veliler...” şeklinde başlayan cümleyi tamamlamak için kullandıkları ifadeler; ideal veli, aile eğitimi ve katılım, olumsuz görüş ve tutumlar, ebeveynlik duyguları, öğretmenle etkileşim ve çocuklar ve gelecekle temaları altında gruplanmıştır. Cümle 13’te Öğretmenlerin “Bence müdürler” cümlesini tamamlamak için yazılan ifadeler; ‘Beklentiler’, ‘Okul öncesi eğitim’, ‘Memnuniyet’ ve ‘Olumsuz yorumlar’ temaları altında gruplanmıştır. Cümle 14’te öğretmenlerin “Bence öğretmenler” şeklinde başlayan cümleyi tamamlamak için kullandıkları ifadeler; mesleki, değerlilik ve olumsuz temaları altında gruplanmıştır. Cümle 15’te öğretmenlerin “Bence öğretmenlik” şeklinde başlayan cümleyi tamamlamak için kullandıkları ifadeler; fedakarlık gerektiren, bir meslek olarak öğretmenlik, kutsal bir meslek olarak öğretmenlik, güzel bir meslek olarak öğretmenlik, değer olarak öğretmenlik, metafor olarak öğretmenlik, fayda sağlayıcı öğretmenlik temaları altında gruplanmıştır. Cümle 16’da öğretmenlerin çocuklar için yapmayı istedikleri gelecek hedefleri, okul, öğretmen, farklı etkinlikler, fırsat eşitliği, yetenek, uygun büyüklük ve sınıf materyalleri temaları altında gruplanmıştır. Öğretmenlerin araştırmanın nitel bölümünde cümleleri tamamlamak üzere yazdıkları ifadeler ile nicel bölümden elde edilen bulgular karşılaştırılarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında öneriler geliştirilmiştir.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZ	iii
ABSTRACT	v
ÖZET	viii
İÇİNDEKİLER	1
TABLolar LİSTESİ.....	1
BÖLÜM I: GİRİŞ	7
1.1. OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUĞUN GELİŞİM ALANLARI VE DESTEKLENMESİNİN ÖNEMİ.....	7
1.2. ETKİLİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARI	8
1.3. SINIF YÖNETİMİ VE REHBERLİK	14
1.4. OKUL VE AİLE	16
1.5. PROBLEM.....	18
1.6. AMAÇ.....	18
1.7. ÖNEM.....	19
1.8. SINIRLILIKLAR.....	19
BÖLÜM II: YÖNTEM	21
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	21
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	21
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	22
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	22
2.3.2. Öğretmelerin Gözünden Okul Öncesi Eğitim Anketi	22
2.3.3. Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	26
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	27
2.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	27
BÖLÜM III: BULGULAR.....	29
3.1. Demografik Bulgular	29
3.2. Öğretmelerin Gözünden Okul Öncesi Eğitim Anketi İle İlgili Bulgular	36
3.3. Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu İle İlgili Bulgular	79
BÖLÜM IV: SONUÇ VE TARTIŞMA.....	103
BÖLÜM V: ÖNERİLER	195
SON SÖZ	203
KAYNAKÇA	204

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1.	Alan Uzmanların Dağılımları.....	22
Tablo 2.2.	Kapsam Geçerlilik Oranları (KGO) İçin Minimum Değerler.....	23
Tablo 2.3.	Öğretmelerin Gözünden Okul Öncesi Eğitim Anketi İçin Alınan Uzman Görüşleri ve Kapsam Geçerlilik Oranları	24
Tablo 2.4.	Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu İçin Alınan Uzman Görüşleri Ve Kapsam Geçerlilik Oranları	27
Tablo 3.1.	Okulun bulunduğu bölge ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumuna göre dağılımı	29
Tablo 3.2.	Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu illere göre dağılımları	30
Tablo 3.3.	Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kademesine göre dağılımı.....	31
Tablo 3.4.	Öğretmenlerin mezun oldukları programlara göre dağılımı	31
Tablo 3.5.	Öğretmenlerin cinsiyetlere göre dağılımı	32
Tablo 3.6.	Öğretmenlerin yaşlara göre dağılımı.....	32
Tablo 3.7.	Öğretmenlerin Son 1 yıl içinde çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen okul öncesi eğitim ile ilgili seminer programlarına katılımlarına göre dağılımı	32
Tablo 3.8.	Öğretmenlerin 2013 Okul öncesi eğitim programı konusunda düzenlenen hizmet içi eğitime katılımlarına göre dağılımı.....	33
Tablo 3.9.	Öğretmenlerin Son 1 yıl içinde hizmet içi eğitim programlarına katılımlarına göre dağılımı	33
Tablo 3.10.	Öğretmenlerin hizmet içi eğitim almak istedikleri konulara göre dağılımları.....	33
Tablo 3.11.	Öğretmenlerin uygulamada başarılı olduklarını düşündükleri etkinlik türlerinin dağılımı	34
Tablo 3.12.	Öğretmenlerin hobilerine göre dağılımı	35
Tablo 3.13.	Öğretmenlerin son 3 ay içinde sinemaya gitme durumlarına göre dağılımı	35
Tablo 3.14.	Öğretmenlerin 'son 3 ay içinde kitap okuma durumuna göre dağılımı	35
Tablo 3.15.	Öğretmenlerin son 3 ay içinde resim sergisi ziyaret etme durumuna göre dağılımı.....	36
Tablo 3.16.	Öğretmenlerin son 3 ay içinde bir konsere gitme durumuna göre dağılımı.....	36
Tablo 3.17.	Öğretmenlerin son 3 ay içinde bir müzeyi ziyaret etme durumuna göre dağılımı.....	36
Tablo 3.18.	Öğretmenlerin sınıflarında öğrenme merkezleri oluşturma durumlarına göre dağılımları	37
Tablo 3.19.	Sınıfta ilgi köşeleri oluşturan öğretmenlerin dağılımları	37

Tablo 3.20. Öğretmenlerin programın çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmada yeterli olduğuna dair görüşlerine göre dağılımları	38
Tablo 3.21. Öğretmenlerin program hazırlarken özgür ve esnek düşünebilme durumlarına göre dağılımları	38
Tablo 3.22. Öğretmenlerin programda bireysel çalışmalara yer verme durumlarına göre dağılımları	39
Tablo 3.23. Öğretmenlerin farklı özellikteki çocuklar için bir beceriyi farklı yöntemlerle kazandırmak üzere etkinlikler planlama durumlarına göre dağılımları	39
Tablo 3.24. Öğretmenlerin programında küçük grup çalışmalarına yer verme durumuna göre dağılımları	39
Tablo 3.25. Öğretmenlerin programlarında büyük grup çalışmalarına da yer verme sıklıklarına göre dağılımları	40
Tablo 3.26. Öğretmenlerin programlarında işbirliği gerektiren çalışmalara yer verme sıklıklarına göre dağılımları	40
Tablo 3.27. Öğretmenlerin kendi özlük haklarını bilme durumuna göre dağılımları	41
Tablo 3.28. Öğretmenlerin özlük haklarından yararlanma durumlarına göre dağılımları	41
Tablo 3.29. Öğretmenlerin sınıftaki görevlerinin yanı sıra idari göreve de sahip olma durumuna göre dağılımları	41
Tablo 3.30. Öğretmenlerin aileler için oluşturdukları etkinliklere ailelerin katılımlarına göre dağılımları	42
Tablo 3.31. Öğretmenlerin meslektaşları dışında ihtiyaç duyduklarında yardım alabilecekleri personelin mevcudiyetine göre dağılımları	42
Tablo 3.32. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki yardımcı personel sayısının yeterliliğine ilişkin görüşlerinin dağılımları	43
Tablo 3.33. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun yakın çevresindeki imkânlardan etkin olarak yararlanma durumlarına göre dağılımları	43
Tablo 3.34. Öğretmenlerin aylık plan ve günlük eğitim akışlarını hazırlamak için yeterli zaman ve imkâna sahip olma durumlarına göre dağılımları	43
Tablo 3.35. Öğretmenlerin günlük eğitim akışı değerlendirmelerini gün sonunda yazacak yeterli zamana sahip olma durumuna göre dağılımları	44
Tablo 3.36. Öğretmenlerin çocuklarla günü değerlendirme zamanını etkin bir şekilde uygulama durumlarına göre dağılımları	44
Tablo 3.37. Öğretmenlerin alandaki yenilikleri ve uygulamaları takip edebilmek için hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç duyma durumlarına göre dağılımları	45
Tablo 3.38. Öğretmenlerin düzenlenen hizmet içi eğitim/seminer çalışmalarını takip etmeye özen gösterme durumlarına göre dağılımları	45

Tablo 3.39. Öğretmenlerin “ebeveynler okul öncesi ile ilgili yeterli bilgiye sahiptirler” ifadesine verdikleri cevapların dağılımları	45
Tablo 3.40. Öğretmenlerin mezun ettikleri öğrencileri ilkokulda da takip etme durumlarına göre dağılımları	46
Tablo 3.41. Öğretmenlerin sınıf donanımının çocukların ergonomik yapısına uygunluğuna ilişkin görüşlerinin dağılımı	46
Tablo 3.42. Öğretmenlerin oyun etkinliklerinde çocukların yaptığı çalışmalar ile ilgili kayıt tutma durumlarına göre dağılımları	47
Tablo 3.43. Öğretmenlerin ‘Oyun etkinlikleri bana diğer işlerimi yapabilmem için boş zaman sağlar’ ifadesine ilişkin görüşlerinin dağılımları	47
Tablo 3.44. Öğretmenlerin sene başında sınıflarındaki öğrenme merkezlerini oluşturma durumuna göre dağılımları.....	48
Tablo 3.45. Öğretmenlerin zaman zaman sınıftaki öğrenme merkezlerini değiştirme durumuna göre dağılımları.....	48
Tablo 3.46. Öğretmenlerin öğrencileri farklı merkezlerde oynamaya teşvik etme durumuna göre dağılımları.....	48
Tablo 3.47. Öğretmenlerin öğrenme merkezlerinde tüm materyalleri bulundurma durumlarına göre dağılımları	49
Tablo 3.48. Öğretmenlerin öğrenme merkezlerindeki materyalleri aşamalı olarak kullanma durumlarına göre dağılımları	49
Tablo 3.49. ‘Günlük eğitim akışında birbirinden bağımsız etkinlikler planlarım’ maddesine verilen cevapların dağılımları	50
Tablo 3.50. Öğretmenlerin günlük eğitim akışlarında etkinlikler arası geçişleri planlama durumlarına göre dağılımları	50
Tablo 3.51. Öğretmenlerin programda bütünleştirilmiş etkinliklere yer verme durumuna göre dağılımları.....	50
Tablo 3.52. Öğretmenlerin bir yıllık değerlendirme yapabilmek amacıyla sene sonu gösterileri düzenleme isteklerine göre dağılımları	51
Tablo 3.53. Öğretmenlerin idarenin isteğiyle sene sonu gösterisi düzenleme düzenleme durumlarına göre dağılımları	51
Tablo 3.54. Öğretmenlerin sınıflarında öğretim teknolojilerinden etkili bir şekilde yararlanma durumlarına göre dağılımları	52
Tablo 3.55. Sınıfların yeterince temiz olma durumuna göre dağılımları	52
Tablo 3.56. Öğretmenlerin çocukları tanımak için gelişim ve değerlendirme formları kullanma durumlarına göre dağılımları.....	52

Tablo 3.57. Öğretmenlerin çocukları gözleme dayanarak değerlendirme durumuna göre dağılımları.....	53
Tablo 3.58. Öğretmenlerin sene sonunda sergi yapma durumlarına göre dağılımları	53
Tablo 3.59a. Görev yapılan okullarda yapılan rehberlik ve psikolojik danışmanlık çalışmalarına göre dağılımları	54
Tablo 3.59b. Öğretmenlerin ihtiyaç halinde öğrencilerini destek alabileceği bir rehberlik merkezine yönlendirme durumlarına ilişkin dağılımları.....	54
Tablo 3.60. Öğretmenlerin veli görüşmelerinde öğrenci hakkındaki gözlemlerini paylaşma durumlarına göre dağılımları	55
Tablo 3.61. Öğretmenlerin veli görüşmelerinde öğrencinin çalışmalarını paylaşma durumlarına göre dağılımları	55
Tablo 3.62. Öğretmenlerin veli görüşmelerinde öğrenci için doldurdıkları form ve testlerin sonuçlarını paylaşma durumlarına göre dağılımları.....	55
Tablo 3.63. Öğretmenlerin sınıfta yaşanan problemleri kendilerinin çözme durumuna göre dağılımları.....	56
Tablo 3.64. Öğretmenlerin problem durumları hakkında idareyi bilgilendirme durumlarına göre dağılımları	56
Tablo 3.65. Öğretmenlerin problem durumlarını veli ile kendilerinin çözme durumuna ilişkin dağılımları	57
Tablo 3.66. Öğretmenlerin okula ait açık alanları aktif oyun bahçesi olarak kullanma durumuna göre dağılımları.....	57
Tablo 3.67. Öğretmenlerin bahçe etkinliklerinde çocukları serbest bırakma durumuna göre dağılımları.....	57
Tablo 3.68. Öğretmenlerin sınıf kurallarını sene başında öğrencileriyle birlikte oluşturma durumlarına ilişkin dağılımları	58
Tablo 3.69. Öğretmenlerin her gün belli saatlerde çocuklara çizgi film izletme durumlarına göre dağılımları	58
Tablo 3.70. Öğretmenlerin programlarını eğitici videolarla destekleme durumlarına göre dağılımları.....	59
Tablo 3.71. Öğretmenlerin çocukların problem çözme becerilerini destekleme durumuna göre dağılımları.....	59
Tablo 3.72. Öğretmenlerin sınıflarını davranış problemlerinin ortaya çıkmasını engelleyecek şekilde düzenleme durumuna göre dağılımları	59
Tablo 3.73. Öğretmenlerin sınıfta yaşanan davranış problemlerini çözebilmek için yeterli bilgi ve deneyime sahip olma durumuna göre dağılımları	60

Tablo 3.74. Öğretmenlerin sınıfta davranış panosu bulundurma durumuna ilişkin dağılımları	60
Tablo 3.75. Öğretmenlerin sınıfta akıllı tahta kullanma durumlarına göre dağılımları	61
Tablo 3.76. Öğretmenlerin eğitim ortamında çocukların ihtiyaçları doğrultusunda zaman zaman değişiklikler yapma durumuna göre dağılımları	61
Tablo 3.77. Öğretmenlerin çocuklarda geliştirmek istenen bir beceriyi farklı yöntemler kullanarak pekiştirme durumuna ilişkin dağılımları	61
Tablo 3.78. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf büyüklüğünün öğrenci sayısına uygunluk durumuna göre dağılımları	62
Tablo 3.79. Öğretmenlerin sınıflarındaki eğitim materyallerinin yeterlilik durumlarına göre dağılımları	62
Tablo 3.80. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfların donanımsal olarak (dolap, masa, sandalye vb) yeterli malzemeye sahip olma durumuna göre dağılımları	63
Tablo 3.81. Öğretmenlerin sınıf donanımları konusunda özgürce düzenlemeler yapma durumlarına göre dağılımları	63
Tablo 3.82. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda sınıf düzeninin okul yönetimi tarafından belirlenmesi durumuna göre dağılımları.....	64
Tablo 3.83. Öğretmenlerin sınıfında eğitim materyalleri için gerektiğinde velilerin desteğine ihtiyaç duyma durumuna göre dağılımları.....	64
Tablo 3.84. Çocukların farklı yaşlardan arkadaşlarıyla bir arada olabileceği etkinliklere öğretmenlerin yer verme durumuna göre dağılımları	65
Tablo 3.85. Öğretmenlerin aylık plan ve günlük eğitim akışlarını kendilerinin yazma durumuna göre dağılımları.....	65
Tablo 3.86. Öğretmenlerin aylık plan ve günlük eğitim akışları için destek alma durumlarına göre dağılımları	65
Tablo 3.87. Öğretmenlerin kendilerine ait bir etkinlik havuzuna sahip olma durumuna göre dağılımları.....	66
Tablo 3.88. Öğretmenlerin etkinlik havuzunu oluştururken farklı kaynaklardan yararlanma durumuna göre dağılımları.....	66
Tablo 3.89. Oyun saatlerinde öğrencilerin kendi başlattıkları etkinliklerde en çok tercih edilen öğrenme merkezlerine göre dağılımları	67
Tablo 3.90. Öğretmenlerin Türkçe etkinliği için en çok kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre dağılımları	67
Tablo 3.91. Öğretmenlerin matematik etkinliği için en çok kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre dağılımları.....	68
Tablo 3.92. Öğretmenlerin fen etkinliklerinde için en çok kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre dağılımları.....	69

Tablo 3.93. Öğretmenlerin oyun etkinlikleri için en çok kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre dağılımları	70
Tablo 3.94. Öğretmenlerin hareket etkinliklerinde en çok kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre dağılımları	71
Tablo 3.95. Öğretmenlerin sanat etkinliklerinde en çok kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre dağılımları	72
Tablo 3.96. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde en çok kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre dağılımları	73
Tablo 3.97. Öğretmenlerin müzik etkinliklerinde en çok kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre dağılımları	74
Tablo 3.98. Öğretmenlerin drama etkinliklerinde en çok kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre dağılımları	75
Tablo 3.99. Öğretmenlerin alan gezilerinde en çok kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre dağılımları	76
Tablo 3.100. Öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerini uygulama durumuna göre dağılımı	77
Tablo 3.101. Öğretmenlerin ailelerle iletişim kurma yöntemlerini kullanma durumuna göre dağılımı	78

BÖLÜM I: GİRİŞ

Okul öncesi dönem, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırıldığı, çocukların yaşama uyum sağlamalarına esas oluşturacak temellerin atıldığı bir dönemdir (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011). Çocuğun öğrenme potansiyelinin en yoğun olduğu, temel alışkanlıklarının, zihinsel yeteneklerinin en hızlı geliştiği ve biçimlendiği, kişilik gelişiminin başladığı ve şekillenerek görünür kılındığı bu zaman dilimi (Köksal, Balaban Dağal ve Duman, 2016), üç yaşından itibaren başlayan bu dönem, sistemli eğitimin ilk aşaması olarak kabul edilmektedir (Bilaloğlu, Durmuş ve Arnas, 2006). Bu dönemde çocuğa verilecek olan eğitim olanakları, ileriki yaşamına hazırlanmasında çok önemli rol oynamaktadır (Oktay, 2007). Okul öncesi dönemde verilen eğitim; çocuğun bilişsel, dil, duygusal ve sosyal becerilerini destekleyerek; çocuğa okulda, toplumda ve ilerleyen hayatta başarı getirmektedir (Kurt, 2014). 0-6 yaş arasındaki çocuklara zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan ve çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen okul öncesi eğitim, onları ilköğretime hazırlayarak sonraki basamaklar için temel oluşturan sistemli ve bilinçli bir eğitim sürecidir. Zihinsel gelişimin büyük bölümünün bu dönemde tamamlanması, çevresini merak eden, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş çocuğun bu özelliklerini yönetme, teşvik etme ve geliştirme gibi çok önemli bir rolü bulunması, okul öncesi eğitimin önemini artırmaktadır (Aslanargun ve Tapan, 2012; Gürkan vd., 2008; Katrancı, 2014; Senemoğlu, 1994; Uyanık Balat, 2015). Yapılan beyin araştırmaları, gelişimsel araştırmalar ve eğitimle ilgili uygulamalar nitelikli, sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip nesilleri yetiştirmek için eğitime erken yaşlarda başlamasının önemini ortaya koymuştur (Koçyiğit, 2016). Araştırmalar, farklı sosyal altyapılardan gelen çocukların okula girdiklerinde beceri düzeylerinin eşit olmadığını göstermektedir. Okul öncesi dönemdeki eğitimin asıl amaçlarından biri de, bu türden eşitsizliklere karşı mücadele etmektir. Okul öncesi eğitim, ilk yıllardaki gelişimi destekleyerek, tüm çocukların - sosyal altyapılarına bakılmaksızın - okulda başarılı bir başlangıç için ön koşullara sahip olmasını sağlamayı hedeflemektedir (Siraj-Blatchford, 2004). Çocuk bu döneme iyi bir başlangıç yaparsa ve bu dönemi verimli geçirirse gelecek dönemlere o ölçüde hazır, güçlü ve donanımlı girecektir (Özbay, 2017). Bu nedenle, okul öncesi dönem, tesadüflere bırakılmayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir düzenleme yapılması gereken özel bir dönemdir (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011).

1.1. OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUĞUN GELİŞİM ALANLARI VE DESTEKLENMESİNİN ÖNEMİ

Gelişim dönemlerinin ve bu dönemlere ait özelliklerin bilinmesi çocukların eğitiminde izlenecek yolun belirlenmesinde ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasında büyük önem taşımaktadır. Her gelişim dönemine özgü ihtiyaçların belirlenmesi, hem gereksinimlerin zamanında ve yeterince karşılanmasını, hem de temel bazı alışkanlıkların uygun biçimde kazandırılmasını sağlayacaktır (Aral ve Durualp, 2013). Yaşamın önemli dönemi olarak kabul edilen erken çocukluk yılları, bireyin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Özellikle de bu yıllarda çocuklara sunulan eğitim ile birlikte eğitim ortamının yeterliliği ve niteliği çocuğun gelişiminde belirleyici olabilmektedir (Toran, 2016). Okul öncesi dönemin erişkinlikteki iyi oluş ve başarıdaki önemi uzun zamandır bilinmektedir (örneğin, Brooks-Gunn ve Duncan 1997; Hardy vd., 1997; Kagan ve Kauerz, 2007). Çocuğun hayatının erken dönemlerinde aldığı gelişimsel olarak uygun eğitim, gelecekte de daha iyi eğitim çıktılarını beraberinde getirmektedir (Bredenkamp ve Copple 1997).

Okul öncesi dönem çocukların meraklı, hayal güçlerinin kuvvetli, araştırmacı ve sorgulayıcı oldukları bir dönemdir. Çevreye karşı çok duyarlı olunan bu dönemde çocuklar duyu organlarıyla başladıkları yakın çevresini keşfetme sürecine, gözlem yapma, soru sorma, olayların nedenleri ve sonuçları arasında ilişki kurma gibi becerileri de ekleyerek keşif yapmaya devam ederler. Erken çocukluk yılları aktif bir şekilde temel kavramların ve temel süreç becerilerinin kazanıldığı bir dönemdir (Aktaş Arnas, 2002; Büyükaşkapu, Çeliköz ve Akman, 2012; Charlesworth ve Lind, 2013; Kıldan ve Pektaş, 2009; Küçükturan, 2003). Bu dönemde çocuklara olabildiğince zengin bir çevre sağlanmalı ve bütün gelişim alanları desteklenmelidir (Elibol, 2014). İyi bir okul öncesi eğitim ortamında sağlanacak uygun eğitim fırsatları ile çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve motor yeteneklerinin gelişimi desteklenebilmektedir (Gönen ve Uyar, 2003). Okul öncesi eğitim kurumlarında nitelikli eğitimin verilmesi ise çocuğun hayatında en önemli yere sahip olan ailelerle yapılan iş birliğine bağlı olup (Arabacı, 2003), iyi planlanmış aile katılım çalışmalarının çocuğun bilişsel, dil ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu bilinmektedir (Aktaş Arnas, 2011). Okul öncesi dönem okul-aile işbirliğinin en yoğun olması gereken dönemdir. Bu dönemde ailenin sadece çocuğu hakkında bilgi almak için değil, programın zenginleştirilmesi için de portansiyel eğitici olabileceği unutulmamalıdır. Aile katılımı, okul öncesi eğitim programının önemli bir parçasını oluşturması ve kurumda verilen eğitimin devamlılığı, ailenin çocuğu daha iyi tanınması, program konusunda bilgi sahibi olabilmesi vb. nedenlerle mutlaka planlı olarak yapılmalıdır. Çünkü ailenin desteği çocuğun bir üst eğitim kurumuna hazırlığında da olumlu katkı sağlar (Polat Unutkan, 2006). Bu yüzden okul öncesi eğitim kurumları ailelerin çocuğa verdiklerini geliştirebildiği gibi, onların yetersizliklerinin ve hatalı davranışlarının etkilerini de ortadan kaldıracaktır (Başal, 2005). Bütün bunlar dikkate alındığında nitelikli bir okul öncesi eğitimin, çocukların yaşamları boyunca gösterecekleri akademik ve sosyal başarılar için yordayıcı olabileceği görülmektedir (NAEYC, 2000). Nitelikli bir okul öncesi eğitim ortamının sağlanabilmesi için ise önemli unsurların bilinmesi gerektiği söylenebilir.

Çocuk gelişimine uygun olarak tasarlanmış ve düzenlenmiş ortamlarda nitelikli öğretmenlerle gerçekleştirilecek eğitim, okul öncesi eğitimin kalitesini arttırmaktadır (Güleş, 2013). İyi tasarlanmış eğitim ortamları öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkiyi etkileyecek, yaşanılır bir çevre oluşturmaktadır. Kaliteli eğitimin iskeleti olarak kabul edilen eğitim ortamları, eğitime katkı sağlayabileceği gibi diğer taraftan engelleyici bir rol de üstlenebilmektedir. Eğitim ortamlarının özel olarak tasarlanmış olması ve öğretmenlerin programın amaçlarına uygun bir şekilde düzenlemeler yapmaları son derece önemlidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2010).

1.2. ETKİLİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARI

Bu kritik dönemde okul öncesi eğitimin başarıya ulaşabilmesi için bir çok etkenden bahsedebiliriz.

MEB (2015a) tarafından anaokulu, ilkokul, ortaokul ve yatılı bölge ortaokulu vb. temel eğitim düzeyinde eğitim veren okulların kendi gelişim planını hazırlayabilmesi için, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartlarını oluşturmuştur.

Okul öncesi eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartlarında her şeyden önce, çocuk haklarının, çağdaş eğitim ve gelişimsel yaklaşımın uygulamaya yansıtılmasına aracılık etmesi öngörülmüştür. Bu nedenle de temel odağı ve merkezi çocuktur. İçeriksel olarak toplumsal cinsiyet eşitliğine dezavantajlı çocukların eğitim ve gelişim hakları-

na, demokratik okul iklimine ve rehberlik uygulamalarına duyarlıdır. Okula çocuktan doğru bakarak, hizmet alımı ve hizmet sunumu arasında bütünleştirici bir katalizör olarak kurgulanmıştır. **MEB (2015a)'a göre, İlköğretim Kurumları Standartlarının dayandığı 10 temel ilke şu şekildedir:**

1. Çocuk odaklı olmak ve çocuğun yüksek yararını esas almak,
2. İlköğretimin genel amaç ve hedefleriyle tutarlı olmak,
3. Karar alma, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde toplumsal cinsiyete duyarlı olmak,
4. Dezavantajlı çocukların eğitim ve gelişim haklarına duyarlı olmak,
5. Tarafsız, şeffaf ve gelişmelere açık olmak,
6. Eğitimde niteliği artırmaya yönelik geçmiş ve mevcut çalışmalardan yararlanmak,
7. Kurum Standartları verilerini öz değerlendirme anlayışıyla okulun sürekli gelişimi için kullanmak,
8. Kurum Standartları verilerini okullar arası rekabet yerine, okulun kendi içinde bu standartlara erişimini hedefleyen bir yaklaşımla kullanmak,
9. Kurum Standartları verilerini okulun denetiminde esas alınacak bir ödül ya da ceza aracı olarak görmemek, okulu geliştirmenin, desteklemenin ve rehberlik etmenin bir aracı olarak kullanmak,
10. Kurum Standartları verilerini okul, ilçe, il ve Bakanlık merkez teşkilatı düzeyinde durum saptama, ihtiyaçları belirleme, planlama, kaynakları yönlendirme, izleme-değerlendirme, rehberlik ve danışma süreçlerinde operasyonel bir araç olarak kullanmaktır.

Katz (1992), erken çocukluk eğitiminin niteliğinin dört perspektiften tanımlanıp değerlendirilebileceğini öne sürmektedir: yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya, içeriden ve dışarıdan. Yukarıdan aşağıya bakış açısına dayalı değerlendirme, kaliteyi öncelikle programın ve çevrenin özelliklerini tanımlayarak inceler. Aşağıdan yukarıya bakış açısı, çocukların program deneyimine ağırlık verir ve küçük çocukların öğrenme sürecinde ne kadar yer aldıklarını ve saygı duyulduklarını dikkate alır. İçeriden bakış açısı, programın kalitesini personel tarafından algılandığı şekliyle tanımlar. Bu değerlendirmede üç boyut dikkate alınır; meslektaş ilişkileri, personel-ebeveyn ilişkileri ve personel-sponsor ilişkileri. Dıştan içe bakış açısı ise ebeveyn-öğretmen ilişkisine odaklanır. Bu bakış açısı, ebeveynlerin beklentilerinin veya pedagojik hedeflerinin müfredatla uyumlu olup olmadığını yansıtabilir. Erken çocukluk eğitiminde kaliteyi değerlendirmede en sık kullanılan yaklaşım ise yukarıdan aşağıya bakış açısıdır. Erken çocukluk dönemi araştırmacıları, çok boyutlu olan erken çocukluk eğitiminin kalitesini iki ölçülebilir birbiriyle ilişkili bileşen olarak kavramsallaştırmış ve ayırtmışlardır. Bunlar yapısal kalite ve süreç kalitesidir. Yapısal kalite, öğretmenin öğrenim durumu gibi öğretmenlerin özelliklerini ve çocuk-öğretmen oranı gibi yapısal göstergeleri ifade eder. Süreç kalitesi ise çocuklara yönelik öğrenim fırsatlarını ve öğretmen-çocuk ve çocuklar arasındaki etkileşimleri ifade eder (Clifford, Reszka ve Rossbach, 2010). Her iki nitelik de genellikle çocuk gelişimi ve öğrenme çıktılarının artırılması olan aynı hedefi paylaşır (Taguma, Litjens ve Makowiecki, 2012). Daha yüksek süreç kaliteli bir sınıf, daha az problem davranışlar, daha iyi bilişsel ve sosyal beceriler ve akademik ilerleme ile ilişkili olma eğilimindedir (Peisner-Feinberg vd., 2001).

Okul öncesi dönem çocuğunun gelişim alanlarını destekleyecek ortamlar sosyal ve fiziki ortamlardır (Oktay, 2005). Bu süreçte, aileden sonra, çocukların yaşlılarıyla kendi çevrelerini oluşturup gelişimlerini en sağlıklı, en doğal biçimde yaşayabilecekleri bir ortam sağlayan okul öncesi eğitim kurumları gelmektedir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2003). Bu dönemde çocuğa rahatça ve güvenle hareket edebileceği uygun ve zengin bir oyun ortamı hazırlamak

gereklidir. İyi düzenlenmiş oyun ortamı çocuğun yaşam deneyimlerini kazanırken kendisini baskı altında sınırlandırılmış hissetmeden rahatça hareket edebilmesine imkan verir (Oktay ve Polat Unutkan, 2003).

İdeal bir okul öncesi eğitim kurumu, her şeyden önce sağlıklı, güvenli ve ilgi çekici olmalıdır. Bu yapılar inşa edilirken göz önünde bulundurulması gereken en önemli nokta, bina tasarımlarının çocuklar için yapılmış olmasıdır. Tasarımlar çocukların kolayca hareket edebilmelerini sağlayan, muhtemel tehlikelerin en aza indirildiği, merdiven sorunu olmayan, tek katlı, enine doğru geniş yapılar olmalıdır. Binaların konumlandırılmasında; güneş, hâkim rüzgâr, manzara gibi çevresel verilere dikkat edilmelidir. Binalar sese ve ısıya karşı iyi izole edilmiş olmalıdır. Okulun bir bütün olarak tasarlanması, iç-dış mekân iletişiminin oluşturulması, mekânların düzeyde değil yatayda kurgulanmış olmasını gerektirir. Bu da mekân içindeki öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişimini destekleyici bir planlamadır. Öncelikle daha en baştan, okul öncesi eğitim kurumunun yapımı için ayrılan arsanın, hiçbir şekilde tespit edilmiş fay hattı, bataklık, taşkın sahası, toprak kayması, orta/yüksek gerilim hattı, baz istasyonu ve yüksek yangın riski taşıyan bir alan olmamasına dikkat edilmelidir. Arsadaki toprak kimyasalında hiçbir şekilde tehlikeli madde ve atık bulunmamalıdır. Bina bölgenin iklim koşullarına uygun olarak yapılandırılmalıdır (MEB, 2015b).

Eğitim ortamları oluşturma öğretmen, idareci, beslenme, gıda kalitesi gibi niteliklerle ilgili olduğu kadar; oluşturulmuş eğitim ortamlarının fiziksel koşulları ile de ilgili olmaktadır. Eğitim kurumlarının ısısı, nemi, rutubeti, hava akımı, temizlik koşulları, güvenliği ve diğer gerekli tüm unsurları en doğru şekilde ayarlanmalıdır. Çocukların okul öncesi eğitimden en uygun şekilde yararlanabilmeleri, ihtiyaç duydukları her şeye ulaşabilmeleri, kendilerini rahat ifade edebilmeleri, yaratıcı düşünebilmeleri ve çevre hakkında merak duyabilmeleri oranında gerçekleşmektedir. Eğitim ortamlarının çok yönlü düşünmeye ortam sağlayacak, rahat hareket etme imkânı verecek düzeyde esnek ve güvenilir alanlar olması, eğitimden istenilen oranda yararlanılmasını sağlamaktadır (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003; Özdemir, Bacanlı, Sözer; 2007). Çocukların yaş ve gelişim özellikleri, değişen özel ilgi ve gereksinimleri, tasarımın şekillendirilmesinde mimarlar ve eğitimcilerin işbirliği içinde çalışmalarını gerektirmektedir (Henniger, 2005).

Eğitim kurumlarının çocukların, tüm gelişim özelliklerine uygun olarak inşa edilmeleri, çocukların ilgi, istek ve sağlıklarına uygun planlamaların yapılması okul öncesi eğitimden yararlanma oranını arttırmaktadır. Bu noktada, eğitim ortamları ve donanımlar oluşturulurken; mimarlık, mühendislik, çocuk gelişimi, eğitim, psikoloji gibi bilim dallarının işbirliği ile çalışmaları gerekmektedir (Güleş, 2013). Araştırmalar çocukların gelişiminin ve deneyimlerinin niteliğinin şunlardan etkilendiğini ortaya koymuştur: sınıfın büyüklüğü ve yoğunluğu, yani her çocuk için mevcut alan (Ulrich, 2004); çevrenin düzenlenme şekli (Butin ve Woolums, 2009); malzemelerin miktarı ve kalitesi (Textor, 1998); mobilyalar ve ekipman (Higgins vd., 2005); mahremiyet için alan olması (Maxwell, 2007; Ulrich, 2004) ve tavanın yüksekliği, duvarların rengi ve dokular (Read, Sugawara ve Brandt, 1999).

Özellikle son on yıldır, hem araştırmalarda hem de kamusal tartışmalarda, erken çocukluk eğitiminin kalitesine gittikçe daha da önem verilmektedir (Sheridan, 2007; 2009). Araştırma tartışmalarında, okul öncesi eğitim kalitesini belirleyen çevresel özelliklerin rolüne çok az dikkat çekilmiştir. Ancak öğrenme ortamının, okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme, büyüme ve gelişme ve öğretmenin çalışmaları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri vardır (Einarsdottir, 2006; Cameron vd., 2008).

Okul öncesi yıllarda çocukların eğitiminde, iyi planlanmış fiziksel çevre hem çocuklar hem de eğitimciler için önemlidir. Çocukların eğitim alanlarının düzenlenmesi, düzenlemenin özellikleri ve çeşitleri, sınıftaki materyallerin çeşitleri, günlük etkinlik planı, çocukların davranışlarını etkileyen durumlar ile yaratıcı oyun alanlarının oluşturulması gibi pek çok detayı içermektedir (Deretarla Gül, 2016). Bu detaylardan biri de çocuğun içinde bulunduğu okul öncesi eğitim kurumunun fiziksel özellikleridir. Çünkü iç ve dış fiziksel ortam tasarımları eğitim kalitesinin yanında, çocukların davranışlarını da etkilemektedir. Gerekli güvenlik önlemleri alınmış, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun, kendilerini güvende hissedebilecekleri eğitim ortamları ve donanımlar bir yandan çocukların aldıkları eğitim kalitesini yükseltecek diğer yandan da çocuk davranışlarını olumlu yönde etkileyecektir (Özkubat, 2013). Özdemir, Bacanlı ve Sözer (2007)'e göre, çocuğun büyük bir vaktini geçirdiği iyi bir okul öncesi eğitim kurumunda mekânın sahip olması gereken özellikler ise şu şekilde sıralanabilir:

- Çocuğun rahat hareket edebilmesini sağlamalı,
- Kaza olasılığı içermemeli,
- Etkinliklerin uygulamalarına kolaylık ve rahatlık sağlamalı,
- Bireysel ve grup faaliyetlerine olanak tanımalı,
- Estetik olmalı,
- Isınması, aydınlanması, havalandırması ve temizliği sağlık koşullarına uygun olmalıdır.

Eğitimin kalitesini arttıracak olan diğer bir nitelik ise; öğretmenin sınıf içinde yaptığı düzenlemelerdir. Günlük etkinliklerde öğretmenin rolü, her çocuğun bireysel gelişimini, öğrenmesini ve grup etkinliklerine katılma fırsatlarını destekleyen ve teşvik eden farklı bir öğrenme ortamı oluşturmaktır (Cassidy, 2005). Güvenli, destekleyici, etkileşimli bir sınıf ortamı oluşturmada öğretmen eşsiz bir rol üstlenmektedir (Jeon, Cynthia, ve Hur, 2016). Öğretmen çevrede bulunan materyallerin ve durumların, öğrenme durumları haline getirilmesine ve duruma yeni unsurların katılmasına rehberlik etmekle sorumludur (Aydoğan, 2004). Okul öncesi öğretmenin, çocuklardaki gelişimsel kazanım ve göstergeleri gözleyebilmesi için eğitim ortamını onların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlemesi gerekmektedir. Eğitim ortamının düzenlenmesindeki özellikler; çocukların gelişimleri, yeni ve özgün ürünler oluşturmaları, yeni davranışlar ortaya koyabilmeleri ve özellikle yaratıcılığa yöneltilmeleri açısından önemlidir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2015). Yapılan araştırmalar incelendiğinde sınıfta etkili bir eğitim-öğretim sürecinin gerçekleşmesi ve istenilen davranışların oluşturulabilmesi için iyi bir fiziksel ortamın hazırlanmasının önemli olduğunu göstermektedir (Çelik ve Kök, 2007). Öğrencilerin sosyal beceriler geliştirebilmesi ve istenilen davranışları edinebilmesi için, öğretmenin onlara interaktif bir sınıf ortamı sağlaması da gereklidir. Burada kazanılan sosyal beceriler çocukların akademik hayatlarına yardımcı olacak yeteneklere basamak niteliğindedir (Lin, Lawrence & Gorrell, 2003).

Eğitim programı sadece etkinliklerden ibaret değil, bu etkinliklerden çok daha fazlasıdır. Eğitim programı, kazanımlar, içerik, pedagoji ve eğitim uygulamaları gibi çoklu bileşenlerden oluşan karmaşık bir kavramdır. Nitelikli okul öncesi eğitim programlarının bileşenleri; program, aile katılımı, aile-öğretmen-çocuk arasındaki ilişkiler, eğitim ve değerlendirme olarak ifade edilmektedir (Frede ve Ackerman, 2007, Temel, 2012). Nitelikli okul öncesi eğitim programları, çocukların kişilik gelişimini destekler, güven duygusunu kazanmalarını ve yaşam boyunca başarılı olma gibi becerileri edinmelerini sağlar (MEB, 2006). Bu doğrultuda okul öncesi dönemdeki çocukların bilgi ve beceri edinmesi, toplumsal değerleri içselleştirmesi ve bu değerleri hayata geçirebilmesi ancak planlı bir eğitim

ile olabilecektir. Bu eğitim programını uygulama görevi de eğitimciye düşmektedir (Aydın, 2010). Programın uygulanması hususunda eğitim sürecinin iyi bir şekilde planlanması, ilk olarak uygulamayı kolaylaştırmakta ardından da öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Öğretmenler eğitim programı yaklaşımları, ilkeleri, içeriği ile ilgili olan bilgilere sahip olmakta ve bu bilgiler ışığında da eğitim ortamını düzenlemekte, ilgili yöntem ve teknikleri seçmekte ve eğitim sürecini nitelikli bir şekilde planlayıp, programın uygulamasını yapmaktadırlar (Dağlıoğlu, 2009).

Erken çocukluk eğitim kurumları kültürü bireylerin günlük hayatını etkilemekte olan kurallar, davranışlar ve normlar sisteminden oluşmaktadır. Bunun sonucunda erken çocukluk eğitimi veren öğretmenlerin profesyonel gelişimi tüm eğitim sürecini, bu süreç içindeki bireyleri ve dolayısıyla kültürün gelişimini de sağlamaktadır (Vujičić ve Tambolaş, 2017). Çocukların birbirleriyle ve yetişkinlerle iyi ilişkiler kurabilmesi ve güven verici bir atmosfer içinde tüm gelişimlerinin en üst düzeye ulaşabilmesinde en önemli unsur öğretmendir. Bu bağlamda öğretmenin sahip olması gereken nitelikler öne çıkmaktadır (Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011).

Erken çocukluk eğitimi alan yazınında, öğretmenlerin kalitesi genellikle öğretmenlerin mesleki eğitimi (Burchinal, Vandergrift, Pianta, & Mashburn, 2010; Early vd., 2007) veya öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini, öğrenme etkinliklerini ve çocuklar için gelişimsel olarak uygun ve uyarıcı öğrenme ortamları yaratan etkileşimleri kapsayan süreç kalitesi (Mashburn vd., 2008) ile incelemiştir. Bu iki faktör, çocukların artan bilişsel becerileri ve sosyoduygusal gelişmeleriyle ilişkilidir (Burchinal vd., 2010; Mashburn vd., 2008). Bu durum bu kalite göstergelerinin etkililiğine işaret etmektedir. Eğitim sisteminin kalite ve verimliliğinin öğretmenlerin yeterlilikleri ile paralel olduğu görülmektedir. Eğitim sisteminde görev yapan öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine geçmeden önce hem hizmet öncesi hem de hizmet faaliyetlerinde yeterliliği bakımından iyi yetiştirilmesi eğitimin verimliliği ve istenilen hedeflere ulaşılabilmesi bakımından önemli olduğu görülmektedir (Ursano, Kartheiser, ve Ursano Robert, 2007).

Öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi için, özellikle okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, akademik eğitim sürecinde edindiği teknik bilgileri kendi kişilik özellikleri ile harmanlayıp kullanabilmesi gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenliği; gerçek anlamda insan üzerinde çalışmayı gerektirdiğinden, eğitim ortamında kolay bir şekilde kontrol edilemeyen değer, beklenti, tutum, direnç gibi insana özgü, pek çok değişkenden söz edilebilir. Bu durumda okul öncesi öğretmenin, teknik bilgi ve becerileri yanında kendi iç kaynaklarına başvurması, duygularından, öngörülerinden, geçmiş yaşantılarından, kendi yaşam felsefesinden destek alması, çocukların ailelerine başvurarak bilgi alması, bunları okul içinde de meslek arkadaşları ile paylaşması gereği ortaya çıkabilmektedir (Şahin, 2005).

Okul öncesi öğretmeni, hem öğrenme çevresinin bir parçası olmak hem de düzenleyicisi konumunda bulunmaktır (Taşdemir, 2007). Uyanık Balat (2011)'a göre, öğretmen düzenleyici konumunda sınıf ortamında uygulamalarını en ideal şekilde gerçekleştirebilmeli ve sınıf yönetimini önemli bir araç olarak da kullanabilmelidir. Son zamanlarda araştırmacılar baskın bir şekilde çocuklara öz-düzenleyici erken yaş yeterliklerinin kazandırılması için, öğretmenlerin ne gibi unsurlarla donatılması gerektiği üzerinde çalışmaktadır. Böylece çocuklar kendi öğrenme süreçlerini planlayıp gözlemleyebilecek sonrasında da değerlendirebilecektir. Bu kazanım çocukların ileriki yaşantılarında bağımsız öğrenme düzeylerini de artıracaktır (Muñoz ve Cruz, 2016).

Açıkgöz (2003)'e göre, öğrencilerle yakın ve uzun süreli etkileşimde bulunan kişilerden biri olan öğretmenin, asıl işlevi olan “öğrenmeyi kolaylaştırmaya” ek olarak, öğrenciye model olma, öğrenciye rehberlik yapma gibi işlevleri

de gerçekleştirmesi gerekmektedir. Nitelikli bir öğretmenin olmadığı bir eğitim sisteminde kaliteden bahsetmek mümkün değildir. Eğitimde kaliteyi sağlamak amacıyla programlar geliştirilip, yeterli materyal ve fiziksel ortam sağlansa bile öğretmen gerekli niteliklere sahip değilse istenilen hedeflere ulaşılamaz (Erişen, 2004; Başal ve Tanner, 2004). Aynı zamanda öğretmenin yeterlilik düzeyi öğrencinin öğrenmesini ve eğitim sisteminin başarısını da etkileyecektir (Karacaoğlu, 2008). Etkili öğretmenler genel kültür açısından yeterli, alanlarında gerekli bilgi ve becerilere sahip ve ayrıca öğretmenlik meslek bilgi ve becerisi ile de donanmış öğretmenler olarak kabul edilmektedir (Şen ve Erişen, 2002). Bununla birlikte iyi birer rol model olma, dili kullanım şekli, tartışma, rehberlik ve yönlendirme (Sigurdardottir ve Einarsdottir, 2016) gibi sosyal beceriler de son derece önemli bulunmaktadır. Öğretmenlerde bulunması gereken genel özellikler; insanları ve mesleğini seven, güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen ve iyimser, güvenilir, dürüst, dost ve sırdaş, açık görüşlü, tarafsız, adil, takdir eden, öven, yüreklendiren, ödüllendiren, motive eden, öğrenmeyi kolaylaştıran, beklenti ve gereksinimleri dikkate alan, çocuk ve ergenin fizyolojik, duygusal, sosyal özelliklerini ve sorunlarını tanıyan, esnek ve sorun çözücü, değişime, yenilik ve gelişmeye açık, kendini sürekli yenileyen şeklinde çok sayıda özelliği içermektedir (Şişman, 2006; Celep, 2004). Bu bağlamda, genelde öğretmenlik mesleği özelde ise okul öncesi öğretmenliği profesyonellik gerektiren bir meslektir (Yıldırım, Ünal ve Çelik, 2011).

Okul öncesi eğitim programlarını yürütme, eğitim hedeflerine ulaşma ve sağlıklı bir veli-öğretmen ilişkisi kurarak velilerin, çocukların okul yaşantılarını desteklemelerini sağlama sorumluluğu da öğretmendir (Akman ve Taşkın, 2010). Öğretmenler bu sorumluluğu aylık ve günlük eğitim akışlarını hazırlarken okul öncesi eğitimi programından en üst düzeyde faydalanarak gerçekleştirir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin, mesleki alanda etkin ve yetkin olmasını gerektirmektedir (Köksal, Balaban Dağal ve Duman, 2016).

Öğretmenlerin meslek yaşamlarında hedefledikleri başarıyı elde edebilmeleri, hem hizmet öncesinde almış oldukları eğitimin nitelikli olmasına, hem de hizmet içinde kendilerini sürekli yenilemeleri ve geliştirmelerine bağlıdır (Küçüktepe, 2013). Burchinal, Cryer, Clifford ve Howes (2002), okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk dönemine özgü mesleki gelişime devam etmelerinin sınıf kalitesini geliştirmelerine yardımcı olduğunu bulmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin desteklenmesi ve değerlendirilmesi önemlidir (Zembat, 2007). Ayrıca öğretmenlerin istek ve beklentilerine uygun olarak hazırlanan hizmet içi eğitim programlarının eğitimin kalitesini artıracığı düşünülmektedir (Bekiroğlu, 2004).

Okul öncesi eğitim programları, o ülkedeki yaygın eğitim görüşüne ve bununla birlikte okul öncesi eğitimle ulaşılması düşünülen hedeflere göre şekillenmektedir. Bugün en etkili okul öncesi eğitim programlarının, çocuğun başladığı etkinliklere yer veren programlar olduğu kabul edilmektedir (Oktay, 2007). İyi bir şekilde planlanmış nitelikli programlar, eğitim niteliğini ve düzeyini artırmakta ve nihayetinde de eğitim öğrenim sürecini etkilemektedir. Bu bağlamda eğitim programlarının niteliğinin önemli bir yeri vardır. Eğitim programları; çağdaş kuram ve yaklaşımlar, toplumun ihtiyaçları, çocuk ve gençlerin çağa göre değişen özellik ve ihtiyaçları, hızla gelişme gösteren ve değişen bilim ve teknolojinin verileri doğrultusunda sürekli olarak bir değerlendirme yapılmalı ve geliştirilmelidir. Ancak bu şekilde sosyokültürel dinamizme uygun, nitelikli insan gücünü yetiştirmek söz konusu olmaktadır (Gürkan, 2012). Çocuk merkezli eğitim programlarında, çocukların en iyi şekilde öğrenmeleri için çocukların tüm eğitim etkinliklerinde aktif olması gerekmektedir. Çocuk merkezli programa göre öğrenmenin çocukların yaşantılarından

farklı olmadığı, yaşantı ve öğrenmelerin birbirleriyle bağlantılı olduğu görülmektedir. Çocukların programın merkezinde olması için kazanımlar ile öğretim etkinliklerinin neler olması gerektiği iyi bir şekilde düşünülmeli ve buna uygun etkinliklere yer verilmelidir. Çocuklara kazandırılacak istenik davranışlar, bu etkinliklerin planlanmasında dikkate alınması gerekenlerin ilki olması olmalıdır (Demirel, 2011).

Okul öncesi eğitim kurumlarından çocuğun beklenen düzeyde yararlanabilmesi ve öğretmenin verimli olabilmesi için ise, öğretmenin eğitim programını çok iyi bilmesi ve uygulaması gerekmektedir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2003). Planlanma ve uygulanma sırasında önemli rol öğretmenlere düşmektedir (Şimşek, 2012). Etkili bir eğitim programı, başta çocuğun yaş ve gelişim düzeyine, bulunduğu çevrenin özelliklerine, çocuğun ve toplumun gereksinimlerine göre çeşitlenip, şekillenmektedir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2015). Bunların yanı sıra ilgi ve ihtiyaçları, bireysel farklılıkları dikkate alınarak çocukların çok yönlü gelişimini destekleyen, esnek, okul-aile işbirliği temelli, sadece tek bir gelişim teorisinden yola çıkarak değil, onun gelişimini farklı yönleri ile anlamamıza yardım edecek çeşitli teorilerden yararlanılarak oluşturulmuş, eklettik ve çok yönlü programlar çağdaş nesiller yetiştirmede büyük önem taşımaktadır (Oktay, 2007). Bu bağlamda, farklı etkinlik türleri ile çeşitlendirilmiş, farklı ilgi alanlarına hitap edebilecek, bireysel çalışmalar, küçük grup çalışmaları ve büyük grup çalışmaları ile dengelenen bir program da nitelikli bir öğrenme süreci sağlayacaktır.

Öğrenme sürecinde etkinliklerde tercih edilen öğrenme-öğretme stratejileri de son derece önemlidir. Okul öncesi öğrenme sürecinde, genelde aktif bir rol oynayan öğretmenlerin; kendi öğrenme stratejilerinin farkında olmaları, onların iyi birer eğitimci olabilmeleri için önemli görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin, çocuklara bu öğrenme stratejilerinden bazılarını kazandırabilmeleri gerekmektedir (Hamurcu, 2002).

Günümüzde çağdaş okul öncesi öğretmenlerinin programlarına teknolojiyi entegre edecek gerekli yeteneklere sahip olması beklenmektedir. Bu yüzden okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımının öğretmen yetiştirme sürecinde nasıl işleneceği önemli bir unsur olarak dikkat çekmektedir (Liang, 2015). Okul öncesi dönemde teknolojik gelişmeleri takip etmenin teknolojik aletleri erken yaşa uyarlamada meslek içi eğitim almanın gerekli olduğunu düşünmektedirler (Kara, 2017). Hızlı gelişim ve değişimin yaşandığı günümüzde tüm ulusların en büyük çabası, bu değişim sürecine ayak uydurabilecek yeterlilikte donatılmış, nitelikli bireyler yetiştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmede en etkili araç eğitimidir ve programın uygulayıcısı olan öğretmenler bu etkili aracın önemli bir ögesidir (Kuran, 2002).

1.3. SINIF YÖNETİMİ VE REHBERLİK

Sınıf yönetimi, öğretmenlerin hem akademik hem de sosyal-duygusal öğrenmeyi destekleyen ve kolaylaştıran bir ortam yaratmak için yaptıkları eylemleri öğrenme için uygun ortamın sağlanması, çalışma ortamındaki engellerin ortadan kaldırılması, zamanın uygun bir şekilde kullanılması, çocukların etkinliklere katılması ve sınıftaki kaynakların çocuklar tarafından kullanılmasıdır (Evertson ve Weinstein, 2006; Özsoy, 2003). Genel olarak ise, sınıf düzenini korumak için öğretmenin kullandığı tüm stratejiler ve eylemleri ifade etmektedir (Doyle, 1986). Sadece öğrencilerin anlamlı bir akademik öğrenime girebilmeleri için düzenli bir ortam oluşturmayı ve sürdürmeyi amaçlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimini geliştirmeyi de amaçlar (Evertson ve Weinstein, 2006).

İyi bir sınıf yönetiminin “iyi bir öğretmen” olma yolunda önemli bir ilk adım olduğuna inanılmaktadır (Ayers, 2001). Eğitimin etkili ve verimli olabilmesi için de sınıfın iyi bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir (Yeşilay Daşiran, 2013). Son yıllarda yapılan birçok çalışma sonucu da bu durumu desteklemektedir. Öğrencilerin davranışlarının ve akademik başarılarının, öğretmenlerin sınıflarını ne kadar iyi yönettiğine bağlı olarak değiştiği görülmüş, ayrıca öğrencilerin hem olumlu ve hem de olumsuz davranışları öğretmenin davranışları ile doğrudan ilişkili bulunmuştur. Öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi sistemi kurması ve davranışlarını değiştirmesi ile tüm öğrencilerin davranışlarının değişebildiği görülmüştür (Sucuoğlu, 2008).

Sınıfta etkili bir öğrenme ortamı oluşturma amacıyla çocukların rahatsız edici ya da uygun olmayan davranışlarının yönetimini sağlamanın öğretmenler için büyük çaba gerektiren konulardan birisi olduğu bilinmektedir. Sınıfta oluşturulan düzeni bozan, eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlandığı gibi yürütülmesini engelleyen, öğretmen-öğrenci iletişimini olumsuz etkileyen ve sınıfın genel disiplin anlayışına aykırı düşen davranışlar genel olarak sınıfta istenmeyen davranışlar olarak adlandırılır (Çakır, 2010; Erol, 2006; Yaman, 2010).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde dikkat etmesi gereken noktalara bakıldığında bunların; sözel olmayan davranışlar, davranış düzenleme, kurallar, zaman yönetimi ve iletişim gibi boyutlar olduğu görülmektedir (Akgün, Yazar ve Dinçer, 2011). Öğrencilerine yönelik etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanan öğretmenlerin öğrencilerinin kendi disiplin sorunlarını daha kolay çözdükleri, öz saygı düzeylerinin daha yüksek olduğu, daha uyumlu ve başarılı oldukları görülmüştür (Meehan, Cowley, Schumacher, Hauser, ve Croom, 2003).

Sınıfta istenmeyen davranışlar ile başa çıkmanın en önemli adımı ilk olarak sorun davranışı tespit etmek ve nedenlerini bulmaktır. Öğretmenin sınıfta problem oluşturan durumu iyi bilmesi onu ortadan kaldırabilmesini de kolaylaştıracaktır (Kapucuoğlu Tolunay, 2008). Aksi takdirde olumsuz-istenmeyen davranışlar sergileyen çocuklar sınıf içerisinde oluşturulmuş öğrenme fırsatlarını bozabilir buna bağlı olarak öğretmenler kendilerini engellenmiş hissedebilirler. Sorun davranışlar ile başa çıkmada her öğretmenin yöntem ve teknikleri farklılık gösterebilir. Fakat temel olarak öğretmenlerin sınıflarının yapısına ve çocukların özelliklerine göre kendi disiplin yöntemlerini geliştirmesi ve uygulaması esastır (Tertemiz, 2005). Sınıf yönetiminde etkili bir öğretmenden öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerini tanıması beklenir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf yönetiminde keskin tutumlardan ve emreden tavırlardan uzak durması, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda kendi özdenetimlerini kazanmalarını sağlayıcı bir yönetim anlayışı benimsemesi önemli görülmektedir (İlgar, 2007).

Kapsamlı bir literatür taraması sonucunda, Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers ve Sugai (2008) kanıta dayalı sınıf yönetimi uygulamalarını beş kategoride belirlemiştir: (a) yapıyı ve öngörülebilirliği en üst düzeye çıkarmak; (b) beklentilerin kaydedilmesi, öğretilmesi, gözden geçirilmesi ve izlenmesi (c) öğrencilerin gözlemlenebilir yollarla aktif katılımı; (d) uygun davranışı tasdik etmek için stratejilerin devamlılığı; ve (e) uygunsuz davranışlara cevap vermek için stratejilerin devamlılığı. Öğretmenin öğrencilerle diyalogu, o sınıfta nasıl bir role büründüğü de öğrenme süreçlerinde büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler oyun sırasında genellikle ortam düzenleyici rolüne bürünmekte, diğer zamanlarda ise oyunların ana objesi ile ilgili sorular sorarak çocukların yaşlarıyla sosyalleşmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmenler diyaloglarını çocuğun her hangi bir problemi kendi başına çözmesi için manipüle etmeyi tercih ederek, çocukları oyuna yönlendirecek direktiflerde bulunmuşlardır. Farklı stillerde olsa da öğretmenlerin serbest oyunlara aktif ya da pasif katılımı öğrenmeyi destekleme açısından

önem taşımaktadır (Kontos, 1999). Araştırmalar çocuk ve öğretmen arasındaki diyalog güçlendikçe, çocuğun dil alanındaki yeterliğinin de arttığını (Yolcu, 2016) göstermektedir. Bazı etkinliklerde öğretmenin sadece gözlemci/rehber konumunda olması daha verimliken, bazı etkinliklerde ise yönetici, lider pozisyonunda olması öğrencilerin öğretilmek istenen unsurları daha kolay kazanmasını sağlamaktadır. Fiziksel hareket bazlı, spor ve jimnastik hareketlerin öğretilmesinde öğretmenin daha yönetici konumunda olduğu öğrenme ortamlarının daha fazla getirisi olduğu ortaya çıkmıştır (Hastie, Rudisill ve Boyd, 2015).

Okul öncesi dönemde, çocukların kendilerinin farkında olma, kendini geliştirme, “ben” kavramının gelişimi, merak duygusunun desteklenmesi, hayal gücünü kullanma gibi becerilerin gelişim için özel ilgi gösterilmelidir (Yüksel, Küçüköğlü ve Ünsal, 2014). Bu dönemde sosyal becerilerin kazandırılması ve olumlu benlik gelişimi sağlama, çocuklara ve ailelere ihtiyaç duyulduğunda grupla ya da bireysel psikolojik danışmanlık yapma, ailelere ve öğretmenlere danışmanlık, gerektiğinde yardım alabilecekleri kurumlara yönlendirme ve erken müdahale fırsatı yakalamak açısından (Hohensil ve Hohensil’den Aktaran:Hamamcı, 2015; Ural, Polat, Küçüköğlü, Ünsal ve Yıldız, 2016) yapılacak rehberlik hizmeti ihtiyacı da son derece önemlidir. Gelişimin süreklilik arz etmesi, rehberlik hizmetlerinin sürekliliğini gerektirmektedir (Yüksel, Küçüköğlü ve Ünsal, 2014).

1.4. OKUL VE AİLE

Okul öncesi eğitim, çocukların tüm gelişim alanları üzerindeki olumlu etkileri artık kabul edilen bir dönemdir ve bu sürecin kalite ve verimliliğini belirleyen paydaşlar bulunur. Eğitimde çocuklar ve öğretmenler kadar önemli diğer bir paydaş da çocukların aileleridir (Morrison, 2012). Her zaman çocuğun hayatındaki en önemli unsur olan aile (Essa, 2006), çocuğun bakımını üstlenen, onu sosyalleştiren ve eğiten ilk ve en önemli kurumdur. Bu nedenle de, aile-okul ortaklığı, özellikle açık iletişimin, sağlıklı ilişkilerin, karşılıklı saygının (farklılıklar için) ve aileler ile okul arasında gücü paylaşma konusundaki istekliliğin kritik önemini vurgulamaktadır (Semke ve Sheridan, 2012).

Okul öncesi eğitimin hedefleri belirlenirken çocuk tek başına düşünülmemelidir. Başarılı bir okul öncesi eğitim için, okul aile işbirliği sağlanarak anne-baba da eğitim kapsamına alınmalı ve eğitim ailede de sürdürülmelidir (Atabey, 2008; Çağdaş ve Seçer, 2006; Güven 2011; Işık, 2007; Zembat ve Polat Unutkan, 2001). Çünkü, eğitimin kalitesinin artması iyi eğitim programlarının hazırlanıp uygulanması ile mümkündür ve çağdaş okul öncesi eğitim programlarının, oyun temelli, çocuk merkezli, çağdaş eğitim standartlarına uygun okullarda, yetkin öğretmenlerle, aile ve toplumla işbirliği içerisinde yürütülmesi gereklidir (Kargı, 2011). Aile ve okulun olumlu işbirliği olmadan, günümüz toplumu tarafından eğitim çıktılarına getirilen yüksek standartlara ulaşmak mümkün olmamaktadır (Castro vd., 2015). Ayrıca çocuğun gelişim alanlarının olumlu yönde desteklenmesinde ve başarısının artırılmasında, toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli bireyler yetiştirme sorumluluğunu okul ve ailenin paylaşması büyük bir önem taşımaktadır. Bu nedenle aile eğitimi ve ailenin çocuğun okuldaki eğitim sürecinin bir parçası olması, eğitim sürecinin işleyişinde ve bu süreçte belirlenen hedeflere ulaşılmasında etkili bir yoldur (Güven, 2011). Başka bir deyişle, okulda verilen eğitimi etkili kılan en önemli unsurlardan biri de ailedir. Ailenin eğitime etkili katılımı iyi bir okul öncesi eğitim için vazgeçilmez bir unsurdur. Aile katılımının ve başarılı bir eğitimin gerçekleştirilebilmesi için ise öğretmen ve çocuk arasında güven ve sevgi ilişkisinin kurulması, bunun ile birlikte öğretmenin çocuğu tanınması, onun ihtiyaçlarını ve yaşadığı ailenin özelliklerini de iyi bilmesi gerekmektedir (Arabacı ve Aksoy, 2005). Çünkü, öğretmen ve ailenin iletişime geçerek birbirini tanımaları çocuk, aile, öğretmen için güvenli bir bağ oluşturmakta ve

çocuğun aileye, öğretmene ve okula olumlu bakmasına olanak tanımaktadır (Ayık ve Ada, 2009). Nitelikli okul öncesi eğitim programları, aileyi eğitim programının tüm alanına dâhil etmektedir. Aileler çocuklar hakkında bilgi almak için en önemli kaynaklardır ve program bu kaynakla iletişim içinde olunması için imkânlar sağlamaktadır. Aileler, etkinliklere katılmak, ebeveynlik becerilerini geliştirmek için ve çocukların gösterdiği gelişmeyi ailelerle paylaşma konusunda imkânlara sahiptir. Öğretmenler kullandığı programı, programın hedeflerinin ne olduğunu, neler kazandıracaklarını, ailenin programdaki yerinin ne olduğu açıklayarak, ebeveynlerin program ile ilgili bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır (Espinosa, 2002).

Aile katılımı, çocukların öğrenme ve gelişimini teşvik etmeyi amaçlayan çeşitli etkinlik ve davranışlarda ebeveynlerin proaktif katılımını ifade etmektedir (Fantuzzo, Tighe ve Childs, 2000). Etkili bir aile katılımı ise beş adımdan oluşmakta, aile ve okul ile birlikte inşa edilmiş ilişkiyle gerçekleşmektedir. Bu adımlar; aileyle iletişim kurma, ailenin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verme, ailenin çocuğu hakkındaki bilgi ve tecrübelerinden faydalanma, liderlik için ailelerin eğitimi, ailelerin çocukları için öğrenme ortamları oluşturmalarını kolaylaştırma olarak ifade edilmiştir (Lopez, Kreider ve Caspe, 2004). Bu adımlar sonucunda; okulla veli arasında güçlü bir iletişimin olduğu, okulun aileden beklentilerinin arttığı, ailelere okul ve sınıf etkinliklerine katılma fırsatı verildiği, anne-babaların velilik becerilerinin geliştiği söylenebilir (Ayık ve Ada, 2009). Ayrıca ailenin çocuğun eğitim sürecine katılımı ile öğretmenin aileyi ve çocuğu daha iyi tanması, aynı şekilde ailenin de okulu daha yakından tanması sağlanmaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2006; Işık, 2007; Atabey, 2008; Güven 2011).

Aile katılımının sağlanması konusunda en önemli görev öğrenme etkinliklerinin birinci dereceden sorumlusu olan öğretmene düşmektedir. Öğretmenlerden beklenen ailenin çocuğunun eğitimine aktif katılımını sağlaması için etkinlikler yapmasıdır (Konakman ve Yokuş, 2016). Sak, Şahin Sak, Ayyürek ve Taşkın (2017)'a göre, öğretmenlerin aile katılımı uygulamaları okul öncesi eğitim programında beirtildiği şekillerde uygulanmakta ve şekillenmektedir. Öğretmenler tarafından ailelere, çocuklarına yardım edebilmeleri için sözel veya yazılı mesajlar gönderilebilir. Bu yazılı materyallerde anne-babaların çocukları ile birlikte yapabilecekleri etkinlikler, oyunlar, çocuk yetiştirme ile ilgili tutumlarını destekleyebilecekleri mesajlar yer almalıdır (Carlisle, Stanley ve Kemple, 2005). Öğretmenin kurduğu bu iletişim ağı sayesinde, öğretmenler ve okullar ihtiyaçları konusunda daha bilinçli ebeveynlere sahip olurlar. Böylece, anne babalar sınıfa ve okula her türlü desteği kolayca verebilirler (Ömeroğlu, Kandır ve Ersoy, 2004). Ayrıca aileler, öğretmenlerden aldıkları tavsiyeleri değerlendirirken öğretmenlerin de ebeveyn olarak kendi çocuklarına bu stratejileri uygulayıp uygulamadıklarına dikkat etmektedirler.

Aile katılımı eğitimindeki kaliteyi etkileyen diğer bir unsur ailelerin okul öncesi eğitime dair tutum ve görüşleridir. Amerikalı ailelerle yapılan bir çalışmada ailelerin okul öncesi eğitime dair hem olumlu hem olumsuz tutumları olduğu görülürken tüm aileler çocuklarının akademik başarılarının yüksek olmasını istemekte ve çocuklarının gelişimi için okul içi ve dışı destekleyici tüm girişimlerde bulunacaklarını belirtmişlerdir (Manigo ve Allison, 2017). Ayrıca, öğretmenlerin kendileri anne-baba olduklarında kendi çocuklarına yaptıkları uygulamalar ile sınıftaki çocuklara yaptıkları uygulamalar arasında tutarlılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin kendi çocuklarına daha duygusal davranmaları ile açıklanabilir (Şak, Şahin Şak ve Taşkın, 2017).

Özetle, okul öncesi eğitimde aile katılımı ile ulaşılmak istenen nokta, eğitimde devamlılığı ve bütünlüğü sağlamaktır. Aile ile iletişim kurularak, okulda verilen eğitimin evde, evde verilen eğitimin okulda desteklenmesidir. Böylece

çocuğun tüm gelişimine katkıda bulunularak onun sahip olduğu kapasiteyi maksimum düzeyde kullanabilmesi sağlanacaktır. Ayrıca çocuk ve aile açısından ilerleyen dönemde oluşabilecek problem durumları için önlem alınarak, eğitimin başarısı da arttırılacaktır (Köksal Eğmez, 2008).

Yukarıda da ifade edildiği üzere alan yazında okul öncesi dönem, çocuğun gelişimsel özellikleri ve gelişimin desteklenmesi için izlenecek yol, uygun eğitim programları, eğitim ortamları ve standartları ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Ayrıca, kurumsal eğitimin paydaşları olan okul, aile, öğretmen ve çocuk ile işbirlikli ve iletişimi kuvvetli uygulamalar geliştirilmesi, bu noktada öğretmenin sorumlulukları ve tutumu yapılan çalışmaların niteliği açısından da son derece önemlidir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı, yaptıkları uygulamalar, kullandıkları materyaller, rehberlik hizmetleri, okul-aile işbirliği ile ilgili mevcut durumda yapılmakta olanlar, okul öncesi öğretmenlerin mesleğe bakış açıları, ilgi ve yönelimlerine ait veriler toplanarak “Ülkemizde Okul Öncesi Eğitimin Genel Durumu” betimlenmiştir.

1.5. PROBLEM

Bütün bu bilgiler ışığında; “okul öncesi eğitim alanında mevcut durum nedir?”, “görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterlilikleri nelerdir?”, “okul öncesi öğretmenlerin mesleğe bakış açıları nedir?” soruları çalışmada cevap aranacak odak noktalarıdır.

1.6. AMAÇ

Ülkemizde Okul Öncesi Eğitimin mevcut durumunu ve okul öncesi öğretmenlerin mesleğe bakış açılarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla ilgili olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, görev yaptıkları şehir, mezun oldukları eğitim kademesi ve program gibi demografik özelliklerine göre dağılımları nedir?
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım durumları nedir?
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulama konusunda kendilerini başarılı hissettikleri etkinlikler nelerdir?
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin katıldığı kişisel gelişim ve kültürel aktiviteler nelerdir?
5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özlük hakları ve görevlendirmeler ile ilgili görüşleri nelerdir?
6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında oluşturdukları eğitim ortamları ile ilgili özellikler nelerdir?
7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında öğrenme merkezleri oluşturma ve materyal kullanma durumları nelerdir?
8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında oynattıkları oyunlar ve özellikleri nelerdir?
9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları program ve özellikleri nelerdir?
10. Araştırmaya katılan öğretmenlerin programlarında yer verdikleri öğrenme yöntemleri nelerdir?

11. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında teknolojiden yararlanma durumları nelerdir?
12. Araştırmaya katılan öğretmenler okul-aile ilişkileri nasıl yürümektedir?
13. Araştırmaya katılan öğretmenlerin velilerle yaptıkları görüşmelerin özellikleri nelerdir?
14. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandığı çocuğu tanıma ve değerlendirme yöntemleri nelerdir?
15. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili özellikleri nelerdir?
16. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sene sonu etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir ?
17. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleklerine dair ilgi, ihtiyaç ve beklentileri nelerdir?

1.7. ÖNEM

Okul öncesi eğitim çocuğun tüm gelişim alanlarında desteklenerek hayata ve ilkokula hazırlandığı kritik bir dönemdir. Çocukların öğrenmelerinin büyük bölümünü gerçekleştirdikleri bu dönemde onlara en iyi koşullarda eğitim verilmesi son derece önemlidir. MEB tarafından ve dünyada yapılan kalite çalışmaları çerçevesinde iyi bir okul öncesi eğitim için gerekli olan koşullar belirlenmiştir. Ülkemizde Okul Öncesi Eğitim alanındaki uzun yıllardır devam eden ve son yıllarda büyük bir ivme kazanan gelişmeleri görmezden gelmek imkansızdır. Ancak, bu gelişmeler olurken zaman zaman ülke genelinde yapılan durum tespit çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmalar bir yandan mevcut durumu gösterirken diğer yandan da alanda karşılaşılan sorunlara dikkat çekmesi ve öneriler sunması açısından oldukça değerlidir. Bilimsel verilerin dikkate alınarak okul öncesi eğitimdeki gelişmenin daha hızlı ve nitelikli olarak devam etmesi bir çok çocuğun gelişimine ve ülkemiz eğitimine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.8. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

1. Kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle,
2. 2017 yılı bahar dönemi Mart, Nisan, Mayıs aylarında 81 il ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm resmi ve özel anaokulu, anasınıfları, bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan okul öncesi eğitim öğretmenleriyle,
3. Kullanılan istatistiksel çözümleme teknikleri ile sınırlıdır.

BÖLÜM II: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, uygulanan desen ve işlemler, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel işlem ve teknikler üzerinde durulacaktır.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma karma modelde tasarlanmıştır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2015) karma modeli, nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılması olarak tanımlamaktadır. Araştırmada nicel verilerin yorumlanmasında nitel tekniklerden de yararlanılmış, böylelikle sayısal verilerin ideografik ve semptomatik okunması amaçlanmıştır (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Araştırmada okul öncesi kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul öncesi eğitime yönelik görüş ve önerilerini, mevcut durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi belirlemek amacıyla betimsel yöntemler arasında bulunan tarama modeli (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016; Gliner, Morgan ve Leech, 2015; Sönmez ve Alacapınar, 2011) tercih edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik yaklaşım ve beklentileri hakkında veri elde etmek amacıyla nitel boyutta fenomenolojik çalışma yapılmıştır. Fenomenolojik araştırmalar, katılımcı tarafından tecrübe edilmiş bir olguya ilişkin psikolojik özü elde etmeye çalışır. Fenomenoloji tümevarımsal tanımlayıcı bir araştırma yöntemidir (Baş ve Akturan, 2017).

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın hedef evrenini Türkiye genelinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan tüm okul öncesi eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır.

Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim'in mevcut durumunu ve okul öncesi öğretmenlerin mesleğe bakış açılarını tespit etmek amacıyla tutarlı olarak, belirlenen farklı durumlar arasındaki ortak ya da ayrılan yönlerin, örüntülerin ortaya çıkartılması ve bu vasıta ile problemin daha geniş çerçevede betimlenmesi (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016) için amaçsal örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 24.03.2017 tarih ve 70297673-605.01-E.4009473 sayılı yazı ile ülke genelinde uygulanmak üzere 81 il ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına (ana sınıfı/anaokulu/bağımsız anaokulu) gönderilerek okul öncesi öğretmenleri tarafından Google form olarak "www.okuloncesiegitimzirvesi.com/anket" web adresinden online olarak doldurulmaları istenmiştir. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş ve evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Veri toplama araçlarını dolduran 2955 öğretmen, 203 kişinin formu eksik kodlandığı için elenmiştir. Kalan 2752 kişiden elde edilen verilerle işlemler gerçekleştirilmiştir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın nicel verileri toplanırken, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğretmelerin Gözünden Okul Öncesi Eğitim Anketi” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında ise yine araştırmacı tarafından hazırlanmış olan “Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu’yla, öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu il, statü, algılanan sosyo ekonomik durum, mezun olduğu program ve bölüm, yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenci sayısı, hizmet içi eğitim programlarına/seminerlere katılımı ve ihtiyaç duyulan konular, ilgi alanları gibi konularda demografik bilgilerin toplanması amaçlanmaktadır.

2.3.2. Öğretmelerin Gözünden Okul Öncesi Eğitim Anketi

Öğretmelerin Gözünden Okul Öncesi Eğitim Anketi, “yapmam”, “nadiren yaparım”, “bazen yaparım”, “sıklıkla yaparım”, “her zaman yaparım” şeklinde işaretlenecek 5’li likert tipi 72 madde ve çoktan seçmeli 4 madde ile öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı, yaptıkları uygulamalar, kullandıkları materyaller, rehberlik hizmetleri aile ile işbirliği ile ilgili bilgilerin toplanması amaçlanmıştır. 7 alan uzmanından alınan görüşlerle Anket Formunun yüzey ve kapsam geçerliliği sınanmış ve elde edilen veriler ışığında son hali verilerek kullanılmıştır.

2.3.2.1. Öğretmelerin Gözünden Okul Öncesi Eğitim Anketi Yüzey Geçerlilik İşlemleri

Yüzey geçerliliğinin ilk aşaması araştırmacı tarafından mantıksal tasarımla sağlanmıştır. Araştırmacı Türkiye’de okul öncesi eğitimin değerlendirilmesine yönelik olarak ilgili literatür ışığında program, eğitim ortamları, eğitimde teknoloji kullanımı, aile katılımı, rehberlik çalışmaları, sınıf yönetimi alanlarında çoktan seçmeli 72 maddelik form oluşturulmuştur.

Form uzman görüşüne sunulmuş, alınan geri bildirimlere göre formda düzenlemeler yapılarak yüzey geçerliliği sağlanmıştır (Şencan, 2005).

Tablo 2.1.’de Öğretmelerin Gözünden Okul Öncesi Eğitim Anketi yüzey ve kapsam geçerliliği için görüşü alınan uzmanların sayısı ve çalışma alanları sunulmuştur

Tablo 2.1. Alan Uzmanların Dağılımları

Çalışma alanı	Uzman sayısı
Okul öncesi eğitim alanında akademisyen	3
Okul öncesi eğitim öğretmeni	3
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında akademisyen	1
Toplam	7

Tablo 2.1.'de görüldüğü üzere Öğretmelerin Gözünden Okul Öncesi Eğitim Anketi yüzey ve kapsam geçerliliği için görüşü alınan uzmanlardan 3'ü Okul öncesi eğitim alanında akademisyen, 3'ü okul öncesi eğitim öğretmeni ve 1'i rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında akademisyendir. Toplam 7 alan uzmanından görüş alınmıştır.

2.3.2.2. Öğretmelerin Gözünden Okul Öncesi Eğitim Anketi Kapsam Geçerlilik İşlemleri

Öğretmelerin Gözünden Okul Öncesi Eğitim Anketi'nin kapsam geçerliliğinin belirlenmesi için hazırlanan form 7 alan uzmanına gönderilmiş ve görüşleri alınmıştır. Uzmanlar anket içeriğindeki 76 maddeyi “uygun”, “uygun değil” ve “değiştirilerek kullanılabilir” şeklinde değerlendirmişlerdir. Lawshe tekniği ile (Yurdugül, 2005) uzman görüşleri puanlanmış ve kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır.

Kapsam Geçerlik Oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin “Uygun” görüşlerini belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının 1 eksiği ile elde edilir.

$$KGO = \frac{N_u}{N/2} - 1$$

Bu formülde N_u , maddeye gerekli diyen uzman sayısını N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını, göstermektedir. Elde edilen KGO'nun istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek bakımından kapsam geçerlik ölçütleri $p=0.05$ anlamlılık düzeyindedir (Yurdugül, 2005).

Tablo 2.2.'de uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığı sunulmuştur.


Tablo 2.2. Kapsam Geçerlilik Oranları (KGO) İçin Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

Tablo 2.2.'de KGO için minimum değerler görülmektedir. 7 alan uzmanına gönderilen anket formu $p<0.05$ anlamlılık düzeyine göre kapsam geçerlilik oranının minimum değeri 0.99 olarak kabul edilmektedir. KGO'nun minimum değerleri Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür (Yurdugül, 2005).

Tablo 2.3. Öğretmelerin Gözünden Okul Öncesi Eğitim Anketi İçin Alınan Uzman Görüşleri ve Kapsam Geçerlilik Oranları

Madde	Uygun	Uygun değil	Değiştirilerek Kullanılabilir	KGO
1	7	0	0	1.00
2	7	0	0	1.00
3	7	0	0	1.00
4	7	0	0	1.00
5	7	0	0	1.00
6	7	0	0	1.00
7	7	0	0	1.00
8	7	0	0	1.00
9	7	0	0	1.00
10	7	0	0	1.00
11	7	0	0	1.00
12	7	0	0	1.00
13	7	0	0	1.00
14	7	0	0	1.00
15	7	0	0	1.00
16	7	0	0	1.00
17	7	0	0	1.00
18	7	0	0	1.00
19	7	0	0	1.00
20	7	0	0	1.00
21	7	0	0	1.00
22	7	0	0	1.00
23	7	0	0	1.00
24	7	0	0	1.00
25	7	0	0	1.00
26	7	0	0	1.00
27	7	0	0	1.00
28	7	0	0	1.00
29	7	0	0	1.00
30	7	0	0	1.00
31	7	0	0	1.00
32	7	0	0	1.00



Madde	Uygun	Uygun değil	Değiştirilerek Kullanılabilir	KGO
33	7	0	0	1.00
34	7	0	0	1.00
35	7	0	0	1.00
36	7	0	0	1.00
37	7	0	0	1.00
38	7	0	0	1.00
39	7	0	0	1.00
40	7	0	0	1.00
41	7	0	0	1.00
42	7	0	0	1.00
43	7	0	0	1.00
44	7	0	0	1.00
45	7	0	0	1.00
46	7	0	0	1.00
47	7	0	0	1.00
48	7	0	0	1.00
49	7	0	0	1.00
50	7	0	0	1.00
51	7	0	0	1.00
52	7	0	0	1.00
53	7	0	0	1.00
54	7	0	0	1.00
55	7	0	0	1.00
56	7	0	0	1.00
57	7	0	0	1.00
58	7	0	0	1.00
59	7	0	0	1.00
60	7	0	0	1.00
61	7	0	0	1.00
62	7	0	0	1.00
63	7	0	0	1.00
64	7	0	0	1.00
65	7	0	0	1.00
66	7	0	0	1.00
67	7	0	0	1.00

Madde	Uygun	Uygun değil	Değiştirilerek Kullanılabilir	KGO
68	7	0	0	1.00
69	7	0	0	1.00
70	7	0	0	1.00
71	7	0	0	1.00
72	7	0	0	1.00
73	7	0	0	1.00
74	7	0	0	1.00
75	7	0	0	1.00
76	7	0	0	1.00

Tablo 2.3.'de 7 uzman için kapsam geçerlik ölçütleri doğrultusunda $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde minimum kapsam geçerlik ölçütlerinin 0,99 üzeri değere ulaştığı görülmektedir. Öğretmelerin Gözünden Okul Öncesi Eğitim Anketi'nin değerlendirilmesi sonucunda kapsam geçerlik oranı $>$ kapsam geçerlik indeksi sağlandığından kapsam geçerliği istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

2.3.3. Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

“Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla 16 maddede öğretmenlerin mesleğe bakış açıları ile ilgili nitel verilerin toplanması amaçlanmıştır. 7 alan uzmanından alınan görüşlerle yarı yapılandırılmış görüşme formunun yüzey ve kapsam geçerliliği sınanmış ve elde edilen veriler ışığında son hali verilerek kullanılmıştır.

2.3.3.1. Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Yüzey Geçerlilik İşlemleri

Yüzey geçerliliğinin ilk aşaması araştırmacı tarafından mantıksal tasarımla sağlanmıştır. Araştırmacı öğretmenlerin beklentileri ve görüşlerini belirlemeye yönelik boşluk doldurmalı 16 cümle yazmıştır. Ardından cümleler uzman görüşüne sunulmuş, alınan geri bildirimlere göre her cümlede düzenlemeler yapılarak yüzey geçerliliği sağlanmıştır (Şencan, 2005).

2.3.3.2. Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Kapsam Geçerlilik İşlemleri

Kapsam geçerliliği sınanması için cümleler ile ilgili uygunluk açısından 7 alan uzmanından görüş alınmıştır. Lawshe tekniği ile (Yurdugül, 2005) uzmanlardan, yarı yapılandırılmış görüşme formunda “uygun,” “uygun değil” ve “değiştirilerek kullanılabilir” şeklinde görüş sorulmuş; yapılması gerektiği düşünülen değişikliği yazmaları istenmiştir. Tüm cümleler için her birine kaç uzman tarafından onay verildiği belirlenmiştir. Böylelikle 16 cümlelerin de her biri için kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır.

Tablo 2.4. Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu İçin Alınan Uzman Görüşleri Ve Kapsam Geçerlilik Oranları

Cümle	Uygun	Uygun değil	Değiştirilerek Kullanılabilir	KGO
1	7	0	0	1.00
2	7	0	0	1.00
3	7	0	0	1.00
4	7	0	0	1.00
5	7	0	0	1.00
6	7	0	0	1.00
7	7	0	0	1.00
8	7	0	0	1.00
9	7	0	0	1.00
10	7	0	0	1.00
11	7	0	0	1.00
12	7	0	0	1.00
13	7	0	0	1.00
14	7	0	0	1.00
15	7	0	0	1.00
16	7	0	0	1.00

Tablo 2.4.'de 7 uzman için kapsam geçerlik ölçütleri doğrultusunda $p=0.05$ anlamlılık düzeyinde minimum kapsam geçerlik ölçütleri 0.99 üzeri değere ulaştığı görülmektedir. Cümlelerin değerlendirilmesi sonucunda kapsam geçerlik oranı > kapsam geçerlik indeksi sağlandığından kapsam geçerliği istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

MEB ve Gelecek Eğitimde Derneği arasında 14 Mart 2017 tarihli protokol uyarınca 81 il ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm resmi anaokulu, ana sınıfı, bağımsız anaokulu ve özel anaokullarına gönderilerek okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulması istenmiştir. Öğretmenler Google form olarak "www.okuloncesiegitim-zirvesi.com/anket" web adresinden online olarak doldurmuşlardır. Veri toplanmasına 24 Mart 2017'de tarihinde başlamış 31 Mayıs 2017'ye kadar devam devam etmiştir.

2.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

"Öğretmenlerin Gözünden Okul Öncesi Eğitim" değerlendirmesi yapmak amacıyla 2752 okul öncesi öğretmeninden toplanan veriler analiz edilmiş ve yüzdeler tablo oluşturularak durum tespit çalışması yapılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu'ndaki demografik bilgiler ve Öğretmenlerin Gözünden Okul Öncesi Eğitim Anketi uygulamaya yönelik bilgiler dağılım tabloları ile çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'nda yer alan 16 maddeye verilen açık uçlu cevaplar iki farklı alan uzmanı tarafından çözümlenerek, fenomenolojik analiz yapılmıştır. Verilerin analizinde tanımlama, temaları belirleme, ilişkileri tanımlama ve ilişkileri yorumlamaya dayalı kuramsallaştırma aşamaları izlenmiştir (Baş ve Akturan, 2017)

BÖLÜM III: BULGULAR

Bu bölümde Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmelerin Gözünden Okul Öncesi Eğitim Anketi'nden elde edilen verilerle yapılan betimsel analizler ve Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'ndan elde edilen veriler ile yapılmış olan fenomenolojik analiz bulgularına yer verilmiştir.

3.1. Demografik Bulgular

Bu kısımda araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 3.1. Okulun bulunduğu bölge ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumuna göre dağılımı

Okulun Düzeyi	N	%
Düşük	479	17.4
Orta altı	517	18.8
Orta	1451	52.8
Orta üstü	257	9.3
Yüksek	48	1.7
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere, öğretmenler görev yaptıkları okulların buldukları bölge ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarını %52.8 oranında orta, %18.8 oranında orta altı, %17.4 oranında düşük,%9.3 oranında orta üstü, %1.7 yüksek sosyo-ekonomik düzey olarak tanımlamışlardır .

Tablo 3.2. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu illere göre dağılımları

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İller	N	%	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İller	N	%	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İller	N	%
Adana	34	1.2	Edirne	10	.4	Kütahya	19	.7
Adıyaman	13	.5	Elazığ	16	.6	Malatya	7	.3
Afyonk.	63	2.3	Erzincan	8	.3	Manisa	29	1.1
Ağrı	27	1.0	Erzurum	26	.9	Mardin	63	2.3
Aksaray	32	1.2	Eskişehir	7	.3	Muğla	27	1.0
Amasya	19	.7	Gaziantep	53	1.9	Muş	21	.8
Ankara	87	3.2	Giresun	14	.5	Nevşehir	17	.6
Antalya	51	1.9	Gümüşhane	8	.3	Niğde	20	.7
Ardahan	4	.1	Hakkâri	2	.1	Ordu	19	.7
Artvin	2	.1	Hatay	37	1.3	Osmaniye	12	.4
Aydın	58	2.1	Iğdır	27	1.0	Rize	7	.3
Balıkesir	33	1.2	Isparta	8	.3	Sakarya	71	2.6
Bartın	6	.2	İçel	54	2.0	Samsun	67	2.4
Batman	12	.4	İstanbul	518	18.8	Siirt	4	.1
Bayburt	5	.2	İzmir	134	4.9	Sinop	8	.3
Bilecik	3	.1	K.maraş	31	1.1	Sivas	64	2.3
Bingöl	7	.3	Karabük	5	.2	Şanlıurfa	23	.8
Bitlis	8	.3	Karaman	4	.1	Şırnak	8	.3
Bolu	11	.4	Kars	7	.3	Tekirdağ	42	1.5
Burdur	17	.6	Kastamonu	8	.3	Tokat	22	.8
Bursa	101	3.7	Kayseri	32	1.2	Trabzon	24	.9
Çanakkale	31	1.1	Kırıkkale	3	.1	Tunceli	2	.1
Çankırı	3	.1	Kırklareli	14	.5	Uşak	29	1.1
Çorum	8	.3	Kırşehir	8	.3	Van	40	1.5
Denizli	26	.9	Kilis	9	.3	Yalova	12	.4
Diyarbakır	23	.8	Kocaeli	210	7.6	Yozgat	24	.9
Düzce	36	1.3	Konya	70	2.5	Zonguldak	28	1.0
			N			%		
Toplam			2752			100.0		

Tablo 3.2.'de Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların illere göre dağılımlarını içeren tablo incelendiğinde Ülkemizdeki tüm illere ulaşıldığı görülmektedir. Veriler 81 farklı ilden öğretmene ulaşılarak toplanmıştır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerden %18.8'i İstanbul'da, %7.6'sı Kocaeli'de, %4.9'u İzmir'de, %3.7'si Bursa'da, %3.2'si Ankara'da, %2.6'sı Sakarya'da, %2.5'i Konya'da, %2.4 Samsun, %2.3'ü Sivas, Afyonkarahisar ve Mardin'de, %2.1'i Aydın'da, %2.0'ı İçel'de, %1.9 Gaziantep ve Antalya, %1.5'i Van'da, %1.5 Tekirdağ'da, %1.3'ü Hatay ve Düzce'de, %1.2'si Adana, Balıkesir, Kayseri ve Aksaray'da, %1.1'i Çanakkale, Uşak, Kahramanmaraş, Manisa'da, %1.0'ı Ağrı, Muğla, Iğdır ve Zonguldak'ta, %0.9'u Denizli, Trabzon, Erzurum, Yozgat'ta, %0.8'i Muş, Tokat, Diyarbakır ve Şanlıurfa'da, %0.7'si Kütahya, Niğde, Ordu, Amasya'da, %0.6'sı Elazığ, Nevşehir, Burdur'da, %0.5'i Kırklareli, Adıyaman, Giresun'da, %0.4'ü Edirne, Batman, Osmaniye, Yalova, Bolu'da, %0.3'ü Malatya, Eskişehir, Erzincan, Gümüşhane, Isparta, Bingöl, Bitlis, Çorum, Kars, Kastamonu, Kırşehir, Rize, Sinop, Şırnak ve Kilis'de, %0.2'si Bartın, Karabük ve Bayburt'ta, %0.1'i ise Ardahan, Artvin, Bilecik, Çankırı, Hakkari, Karaman, Kırıkkale, Siirt ve Tunceli'de görev yapmaktadır.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kademesine göre dağılımı

Mezun Olunan Okul Türü	N	%
Lise	27	.9
Ön Lisans	302	10.9
Lisans	2258	82.0
Yüksek Lisans	165	6.2
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.3.'de görüldüğü üzere araştırmaya 2752 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerin %82.0'ı lisans mezunu, %10.9'u ön lisans mezunu, %6.2'si yüksek lisans mezunu, %0.9'u ise lise mezunudur.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin mezun oldukları programlara göre dağılımı

Program Türleri	N	%
Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği	2202	80.0
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	413	15.0
Diğer branşlardan Öğretmenlik Alanları	55	2.0
Diğer	82	3.0
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.4.'te Öğretmenlerin mezun oldukları programlara göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %80.0'ı Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği programından, %15.0'ı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi programından mezunlardır. Ancak, görev yapan öğretmenlerin %2.0'ı diğer branşların Öğretmenlik Alanlarından, %3.0'ı ise diğer alanlardan mezun olup alanda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmakta oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin cinsiyetlere göre dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	165	6.0
Kadın	2587	94.0
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.5.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin % 94.0'ı kadın, % 6.0'ı ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Alanda görev yapan erkek okul öncesi öğretmenlerinin sayılarının daha az olması nedeniyle örneklemin büyük bölümü kadın öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 3.6. Öğretmenlerin yaşlara göre dağılımı

Yaş Grupları	N	%
17-20 yaş	35	1.3
21-25 yaş	587	21.3
26-30 yaş	780	28.3
31-35 yaş	643	23.4
36-40 yaş	394	14.3
41-45 yaş	158	5.7
46-50 yaş	86	3.1
51-55 yaş	31	1.1
56-64 yaş	25	.9
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.6. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %28.3'ünün 26-30 yaş aralığında, %23.4'ünün 31-35 yaş aralığında, %21.3'ünün 21-25 yaş aralığında, %14.3'ünün 36-40 yaş aralığında, %5.7'sinin 41-45 yaş aralığında, %3.1'nin 46-50 yaş aralığında, %1.3'ünün 17-20 yaş aralığında, %1.1'inin 51-55 yaş aralığında, %0.9'unun 56-64 yaş aralığında oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 3.7. Öğretmenlerin Son 1 yıl içinde çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen okul öncesi eğitim ile ilgili seminer programlarına katılımlarına göre dağılımı

Seçenekler	N	%
Katıldım	1232	44.8
Katılmadım	1520	55.2
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.7. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %55.2'sinin son bir yıl içerisinde okul öncesi eğitim ile ilgili seminer programlarına katılmadıkları, %44.8'nin ise son bir yıl içerisinde okul öncesi eğitim ile ilgili seminer programlarına katıldıkları görülmektedir.

Tablo 3.8. Öğretmenlerin 2013 Okul öncesi eğitim programı konusunda düzenlenen hizmet içi eğitime katılımlarına göre dağılımı

Seçenekler	N	%
Aldım	1618	58.8
Almadım	1134	41.2
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.8.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin %58.8'inin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik hizmet içi eğitim aldığı, %41.2'sinin ise bu konuda hizmet içi eğitim almadığı görülmektedir.

Tablo 3.9. Öğretmenlerin Son 1 yıl içinde hizmet içi eğitim programlarına katılımlarına göre dağılımı

Seçenekler	N	%
Katıldım	1498	54.4
Katılmadım	1254	45.6
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.9.'da araştırmaya katılan öğretmenlerin %54.4'ünün son 1 yıl içinde hizmet içi eğitim programlarına katıldığı, %45.6'sının ise son 1 yıl içinde hizmet içi eğitim programlarına katılmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.10. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim almak istedikleri konulara göre dağılımları

Konular	N	%
Sorunlu Davranışlar	481	17.5
Drama	325	11.8
Aile Eğitimi	317	11.5
Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi	512	18.6
Sınıf Yönetimi	268	9.7
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	448	16.3
Farklı Program ve Yaklaşımlar	253	9.2
Sanat (Müzik, Orff, Görsel Sanatlar)	78	2.8
Diğer	70	2.6
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.10.'da Öğretmenlerin hizmet içi eğitim almak istedikleri konulara göre dağılımları incelendiğinde, %18.6'sı Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi, %17.5'i sorunlu davranışlar, %16.3'ü özel eğitim ve kaynaştırma, %11.8'i drama, %11.5'i aile eğitimi, %9.7'si sınıf yönetimi, %9.2'si farklı program ve yaklaşımlar, %2.8'i sanat (Müzik, Orff, Görsel Sanatlar) ve %2.6'sı ise diğer konularda hizmet içi eğitim almak istediğini belirtmiştir.

Tablo 3.11. Öğretmenlerin uygulamada başarılı olduklarını düşündükleri etkinlik türlerinin dağılımı

Etkinlik Türü	N	%
Sanat	1099	39.9
Türkçe	952	34.6
Oyun Ve Hareket	712	25.9
Drama	530	19.3
Müzik	463	16.8
Fen ve Doğa	458	16.6
Okuma Yazmaya Hazırlık	422	15.3
Matematik	383	13.9
Tüm Etkinlikler	108	3.9
Gelişim	85	3.1
Projeler	65	2.4
Materyal Geliştirme	45	1.6
Alan Gezileri	45	1.6
Serbest Zaman	38	1.4
Değerler Eğitimi	38	1.4
Bütünleştirilmiş Etkinlikler	35	1.3
Aile Katılımı	30	1.1
Aile İle İletişim	13	.5

Tablo 3.11.'de görüldüğü üzere öğretmenlerin %39.9'unun sanat, %34.6'sının Türkçe, %25.9'unun oyun ve hareket, %19.3'ünün drama, %16.8'inin müzik, %16.6'sının fen ve doğa, %15.3'ünün okuma yazmaya hazırlık, %13.9'unun matematik, %3.9'unun tüm etkinliklerde, %3.1'inin gelişim, %2.4'ünün proje, %1.6'sının materyal geliştirme ve alan gezileri, %1.4'ünün serbest zaman ve değerler eğitimi, %1.3'ünün bütünleştirilmiş etkinliklerde, %1.1'inin aile katılımı ve %0.5'inin ise aile ile iletişim etkinlik türlerini uygulamada başarılı olduklarını düşündükleri tespit edilmiştir.

Tablo 3.12. Öğretmenlerin hobilerine göre dağılımı

Hobiler	N	%
Sanat/Müzik	1554	56.5
Kitap Okumak	1067	38.8
Spor/Açık Hava Etkinlikleri	625	22.7
Gezi/Seyahat	499	18.1
Bilim/Fen	379	13.8
Çocuk Gelişimi	366	13.3
Kişisel Gelişim	138	5.0

Tablo 3.12.'de öğretmenlerin hobilerine göre dağılımı incelendiğinde, %56.5'inin sanat/müzik, %38.8'inin kitap okumak, %22.7'sinin spor/açık hava etkinlikleri, %18.1'inin gezi/seyahat, %13.8'inin bilim/fen, %13.3'ünün çocuk gelişimi, %5.0'ının ise kişisel gelişim ile ilgili bir hobiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.13. Öğretmenlerin son 3 ay içinde sinemaya gitme durumlarına göre dağılımı

Seçenekler	N	%
Sinemaya gitmedim	713	25.9
Sinemaya gittim	2039	74.1
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.13.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin %74.1'inin son 3 ay içinde sinemaya gittiği, %25.9'unun ise son 3 ay içinde sinemaya gitmediği tespit edilmiştir.

Tablo 3.14. Öğretmenlerin 'son 3 ay içinde kitap okuma durumuna göre dağılımı

Seçenekler	N	%
Kitap okuyup bitirdim	2333	84.8
Kitap okuyup bitirmedim	419	15.2
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.14.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin %84.8'inin son 3 ay içinde kitap okuyup bitirdiği, %15.2'sinin ise son 3 ay içinde bir kitap okuyup bitirmediği tespit edilmiştir.

Tablo 3.15. Öğretmenlerin son 3 ay içinde resim sergisi ziyaret etme durumuna göre dağılımı

Seçenekler	N	%
Bir resim sergisi gezdim	688	25.0
Bir resim sergisi gezmedim	2064	75.0
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.15.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin %75.0'nın son 3 ay içinde resim sergisine gitmediği, %25.0'nın ise son 3 ay içinde resim sergisine gittiği görülmektedir.

Tablo 3.16. Öğretmenlerin son 3 ay içinde bir konsere gitme durumuna göre dağılımı

Seçenekler	N	%
Bir konsere gitmedim	2120	77.0
Bir konsere gittim	632	23.0
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.16.'da araştırmaya katılan öğretmenlerin %77.0'nın son 3 ay içinde konsere gitmediği, %23.0'nın ise son 3 ay içinde konsere gittiği görülmektedir.

Tablo 3.17. Öğretmenlerin son 3 ay içinde bir müzeyi ziyaret etme durumuna göre dağılımı

Seçenekler	N	%
Bir müze gezdim	1131	41.1
Bir müze gezmedim	1621	58.9
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.17.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin %58.9'unun son 3 ay içinde bir müze gezmediği, %41.1'inin ise son 3 ay içinde bir müze gezdiği görülmektedir.

3.2. Öğretmenlerin Gözünden Okul Öncesi Eğitim Anketi İle İlgili Bulgular

Bu kısımda araştırmacı tarafından hazırlanan Öğretmenlerin Gözünden Okul Öncesi Eğitim Anketi'nden elde edilen verilerle yapılan betimleyici analiz bulguları sunulmuştur.

Tablo 3.18. Öğretmenlerin sınıflarında öğrenme merkezleri oluşturma durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	37	1.3
Nadiren	101	3.7
Bazen	507	18.4
Sıklıkla	899	32.7
Her zaman	1208	43.9
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.18.'de öğretmenlerin sınıflarında öğrenme merkezleri oluşturma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %43.9'unun her zaman, %32.7'sinin sıklıkla, %18.4'ünün bazen öğrenme merkezleri oluşturdukları saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin %3.7'sinin nadiren öğrenme merkezleri oluşturdukları, %1.3'nün ise sınıfta hiçbir zaman öğrenme merkezleri oluşturmadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 3.19. Sınıfında ilgi köşeleri oluşturan öğretmenlerin dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	34	1.2
Nadiren	134	4.9
Bazen	454	16.5
Sıklıkla	886	32.2
Her zaman	1244	45.2
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.19.'da sınıfında ilgi köşeleri oluşturan öğretmenlerin dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %45.2'sinin her zaman, %32.2'sinin sıklıkla, %16.5'inin bazen, %4.9'unun nadiren oluşturduğu, %1.2'sinin ise sınıfta ilgi köşeleri oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 3.20. Öğretmenlerin programın çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmada yeterli olduğuna dair görüşlerine göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	92	3.3
Nadiren	242	8.8
Bazen	814	29.6
Sıklıkla	1110	40.3
Her zaman	494	18.0
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.20. öğretmenlerin programın çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmada yeterli olduğuna dair görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin %40.3'ünün sıklıkla, %29.6'sının bazen, %18'inin her zaman görüşünü paylaştıkları görülmektedir. Ancak öğretmenlerin %8.8'inin nadiren yeterli oldukları, %3.3'ünün ise programın çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmada yeterli olmadığı görüşüne sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 3.21. Öğretmenlerin program hazırlarken özgür ve esnek düşünebilme durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	14	.5
Nadiren	24	.9
Bazen	202	7.3
Sıklıkla	942	34.2
Her zaman	1570	57.1
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.21.'de öğretmenlerin program hazırlarken özgür ve esnek düşünebilme durumları incelendiğinde, %57.1'inin her zaman, %34.2'sinin sıklıkla, %7.3'ünün bazen, %0.9'unun nadiren özgür ve esnek düşündükleri görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin %0.5'inin ise program hazırlarken özgür ve esnek düşünmedikleri saptanmıştır.

Tablo 3.22. Öğretmenlerin programda bireysel çalışmalara yer verme durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	43	1.6
Nadiren	131	4.8
Bazen	519	18.9
Sıklıkla	1034	37.5
Her zaman	1025	37.2
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.22. öğretmenlerin programda bireysel çalışmalara yer verme durumları incelendiğinde, öğretmenlerin %37.5'nin sıklıkla, %37.2'sinin her zaman, %18.9'unun bazen programda bireysel çalışmalara yer verdiği saptanmıştır. Ancak %4.8'inin nadiren yer verdiği, %1.6'sının ise programda bireysel çalışmalara hiç yer vermediği görülmektedir.

Tablo 3.23. Öğretmenlerin farklı özellikteki çocuklar için bir beceriyi farklı yöntemlerle kazandırmak üzere etkinlikler planlama durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	20	.7
Nadiren	113	4.1
Bazen	626	22.7
Sıklıkla	1124	40.9
Her zaman	869	31.6
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.23.'de öğretmenlerin farklı özellikteki çocuklar için bir beceriyi farklı yöntemlerle kazandırmak üzere etkinlikler planlama durumlarına bakıldığında, %40.9'unun sıklıkla, %31.6'sının her zaman, %22.7'sinin bazen, %4.1'inin nadiren planlama yaptığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin %7'sinin farklı özellikteki çocuklar için bir beceriyi farklı yöntemlerle kazandırmak üzere etkinlikler planlamadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.24. Öğretmenlerin programında küçük grup çalışmalarına yer verme durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	16	.6
Nadiren	74	2.7
Bazen	397	14.4
Sıklıkla	1135	41.2
Her zaman	1130	41.1
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.24. incelendiğinde, öğretmenlerin %41.2'nin sıklıkla, %41.1'inin her zaman, %14.4'ünün bazen, %2.7'sinin nadiren programlarında küçük grup çalışmalarına yer verdiği görülmektedir. Ancak öğretmenlerin %6'sının ise programlarında hiç bir zaman küçük grup çalışmalarına yer vermediği saptanmıştır.

Tablo 3.25. Öğretmenlerin programlarında büyük grup çalışmalarına da yer verme sıklıklarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	12	.5
Nadiren	37	1.3
Bazen	253	9.2
Sıklıkla	1055	38.3
Her zaman	1395	50.7
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.25.'de öğretmenlerin programlarında büyük grup çalışmalarına da yer verme sıklıklarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %50.7'sinin her zaman, %38.3'ünün sıklıkla, %9.2'sinin bazen büyük grup çalışmalarına yer verildiği görülmüştür. Ancak öğretmenlerin %1.3'ünün nadiren büyük grup çalışmalarına yer verdiği, %0.5'inin ise programlarında büyük grup çalışmalarına hiçbir zaman yer vermediği saptanmıştır.

Tablo 3.26. Öğretmenlerin programlarında işbirliği gerektiren çalışmalara yer verme sıklıklarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	7	.3
Nadiren	18	7.0
Bazen	180	6.5
Sıklıkla	1002	36.4
Her zaman	1545	56.1
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.26. incelendiğinde, öğretmenlerin %56.1'inin her zaman, %36.4'ünün sıklıkla, %6.5'nin bazen programlarında işbirliği gerektiren çalışmalara yer verdiği tespit edilmiştir. Ancak, öğretmenlerin %7.0'nin nadiren programlarında işbirliği gerektiren çalışmalara yer verdiği, %0.3'ünün ise yer vermediği saptanmıştır.

Tablo 3.27. Öğretmenlerin kendi özlük haklarını bilme durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbirini	24	.9
Birazını	109	4.0
Bir kısmını	450	16.4
Çoğunu	1117	40.5
Hepsini	1052	38.2
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.27.'de öğretmenlerin kendi özlük haklarını bilme durumları incelendiğinde, öğretmenlerin %40.5'inin özlük haklarının çoğunu, %38.2'sinin hepsini, %16.4'ünün bir kısmını bildiği görülmüştür. Ancak öğretmenlerin %4.0'ının kendi özlük haklarının birazını, %0.9'unun ise hiçbirini bilmediği görülmektedir.

Tablo 3.28. Öğretmenlerin özlük haklarından yararlanma durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	37	1.3
Nadiren	139	5.1
Bazen	562	20.4
Sıklıkla	1090	39.6
Her zaman	924	33.6
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.28. incelendiğinde öğretmenlerin %39.6'sının sıklıkla, %33.6'sının her zaman, %20.4'ünün bazen özlük haklarından yararlandığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin %5.1'inin nadiren özlük haklarından yararlandığı, %1.3'ünün ise yararlanmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.29. Öğretmenlerin sınıftaki görevlerinin yanı sıra idari göreve de sahip olma durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	877	31.9
Nadiren	457	16.6
Bazen	513	18.6
Sıklıkla	438	15.9
Her zaman	467	17.0
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.29.'da öğretmenlerin sınıftaki görevlerinin yanı sıra idari göreve de sahip olma durumları incelendiğinde, %31.9'unun sınıftaki görevlerinin yanı sıra hiçbir idari göreve sahip olmadığı görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %18.6'sının bazen, %17.0'nın her zaman, %16.6'sının nadiren, %15.9'unun sıklıkla sınıftaki görevlerinin yanı sıra idari göreve de sahip olduğu saptanmıştır.

Tablo 3.30. Öğretmenlerin aileler için oluşturdukları etkinliklere ailelerin katılımlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	92	3.3
Nadiren	274	10.0
Bazen	536	19.5
Sıklıkla	865	31.4
Her Zaman	985	35.8
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.30.'da öğretmenlerin aileler için oluşturdukları etkinliklere ailelerin katılımlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %35.8'inin her zaman, %31.4'ünün sıklıkla, %19.5'inin bazen aileler için oluşturulan etkinliğe ailelerin katılım gösterdiği saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin %10.0'nun nadiren aileler için oluşturduğu etkinliklere katılım gösterdiği, %3.3'nün ise katılım göstermediği saptanmıştır.

Tablo 3.31. Öğretmenlerin meslektaşları dışında ihtiyaç duyduklarında yardım alabilecekleri personelin mevcudiyetine göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	405	14.7
Nadiren	323	11.7
Bazen	489	17.8
Sıklıkla	687	25.0
Her zaman	848	30.8
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.31.'de öğretmenlerin meslektaşları dışında ihtiyaç duyduklarında yardım alabilecekleri personelin mevcudiyetine göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %30.8'nin her zaman, %25.0'nın sıklıkla, %17.8'nin bazen, %11.7'sinin nadiren meslektaşları dışında ihtiyaç duyduklarında yardım alabilecekleri personele sahip olduğu saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin %14.7'sinin ise meslektaşları dışında ihtiyaç duyduklarında yardım alabilecekleri bir personele sahip olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.32. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki yardımcı personel sayısının yeterliliğine ilişkin görüşlerinin dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	744	27.1
Nadiren	433	15.7
Bazen	476	17.3
Sıklıkla	496	18.0
Her zaman	603	21.9
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.32.'de öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki yardımcı personel sayısının yeterliliğine ilişkin görüşlerinin dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %27.1'inin yeterli sayıda yardımcı personele sayısının hiçbir zaman yeterli olmadığı saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin %21.9'nun her zaman, %18.0'nin sıklıkla, %17.3'ünün bazen, %15.7'sinin ise yeterli sayıda yardımcı personel sayısının nadiren yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.33. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun yakın çevresindeki imkânlardan etkin olarak yararlanma durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	334	12.1
Nadiren	416	15.1
Bazen	727	26.5
Sıklıkla	675	24.5
Her zaman	599	21.8
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.33. incelendiğinde, öğretmenlerin %26.5'nin bazen, %24.5'inin sıklıkla, %21.8'inin her zaman görev yaptıkları okulun yakın çevresindeki imkânlardan etkin olarak yararlandığı saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin %15.1'inin nadiren görev yaptıkları okulun yakın çevresindeki imkânlardan yararlandığı, %12.1'nin ise hiçbir zaman etkin olarak yararlanmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.34. Öğretmenlerin aylık plan ve günlük eğitim akışlarını hazırlamak için yeterli zaman ve imkâna sahip olma durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	70	2.5
Nadiren	204	7.4
Bazen	583	21.2
Sıklıkla	981	35.6
Her Zaman	914	33.3
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.34.'de öğretmenlerin aylık plan ve günlük eğitim akışlarını hazırlamak için yeterli zaman ve imkâna sahip olma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %35.6'sının sıklıkla, %33.3'ünün her zaman, %21.2'sinin bazen, %7.4'ünün nadiren yeterli zaman ve imkana sahip olduğu görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin %2.5'inin ise aylık plan ve günlük eğitim akışlarını hazırlamak için hiçbir zaman yeterli zaman ve imkâna sahip olmadığı saptanmıştır.

Tablo 3.35. Öğretmenlerin günlük eğitim akışı değerlendirmelerini gün sonunda yazacak yeterli zamana sahip olma durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	148	5.4
Nadiren	291	10.6
Bazen	654	23.7
Sıklıkla	877	31.9
Her zaman	783	28.4
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.35.'e bakıldığında öğretmenlerin %31.9'unun sıklıkla, %28.4'ünün her zaman, %23.7'sinin bazen günlük eğitim akışı değerlendirmelerini gün sonunda yazacak yeterli zamana sahip oldukları görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %10.6'sının nadiren yeterli zamana sahip olduğu, %5.4'ünün ise hiçbir zaman günlük eğitim akışı değerlendirmelerini gün sonunda yazacak yeterli zamana sahip olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.36. Öğretmenlerin çocuklarla günü değerlendirme zamanını etkin bir şekilde uygulama durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	46	1.7
Nadiren	163	5.9
Bazen	603	21.9
Sıklıkla	1107	40.2
Her zaman	833	30.3
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.36.'da öğretmenlerin çocuklarla günü değerlendirme zamanını etkin bir şekilde uygulama durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, %40.2'sinin sıklıkla, %30.3'ünün her zaman, %21.9'unun bazen günü değerlendirme zamanını etkin bir şekilde uyguladıkları görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %5.9'unun nadiren günü değerlendirme zamanını etkin bir şekilde uyguladığı, %1.7'sinin ise uygulayamadığı saptanmıştır.

Tablo 3.37. Öğretmenlerin alandaki yenilikleri ve uygulamaları takip edebilmek için hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç duyma durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	39	1.4
Nadiren	125	4.5
Bazen	590	21.4
Sıklıkla	966	35.1
Her zaman	1032	37.6
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.37.'de görüldüğü üzere öğretmenlerin %37.6'sının her zaman, %35.1'inin sıklıkla, %21.4'ünün bazen, alandaki yenilikleri ve uygulamaları takip edebilmek için hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç duyduğu tespit edilmiştir. Ancak, öğretmenlerin %4.5'inin nadiren alandaki yenilikleri ve uygulamaları takip edebilmek için hiçbir zaman hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç duyduğu, %1.4'ünün ise ihtiyaç duymadığı görülmüştür.

Tablo 3.38. Öğretmenlerin düzenlenen hizmet içi eğitim/seminer çalışmalarını takip etmeye özen gösterme durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	69	2.5
Nadiren	233	8.5
Bazen	759	27.6
Sıklıkla	887	32.2
Her zaman	804	29.2
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.38.'e bakıldığında, öğretmenlerin %32.2'sinin sıklıkla, %29.2'sinin her zaman, %27.6'sının bazen, düzenlenen hizmet içi eğitim/seminer çalışmalarını takip etmeye özen gösterdiği saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin %8.5'inin nadiren özen gösterdiği, %2.5'inin ise hiçbir zaman düzenlenen hizmet içi eğitim/seminer çalışmalarını takip etmeye özen göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 3.39. Öğretmenlerin “ebeveynler okul öncesi ile ilgili yeterli bilgiye sahiptirler” ifadesine verdikleri cevapların dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	491	17.8
Nadiren	874	31.8
Bazen	913	33.2
Sıklıkla	338	12.3
Her Zaman	136	4.9
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.39.'da öğretmenlerin “Ebeveynler okul öncesi ile ilgili yeterli bilgiye sahiptirler” ifadesine verdikleri cevapların dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %33.2’sinin bazen, %12.3’ünün sıklıkla %4.9’unun her zaman, ebeveynlerin okul öncesi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin %31.8’inin nadiren yeterli bilgiye sahip olduğu, %17.8’nin ise ebeveynlerin hiçbir zaman okul öncesi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir.

Tablo 3.40. Öğretmenlerin mezun ettikleri öğrencileri ilkokulda da takip etme durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	144	5.2
Nadiren	239	8.7
Bazen	610	22.2
Sıklıkla	937	34.0
Her Zaman	822	29.9
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.40.’a bakıldığında öğretmenlerin %34.0’ının sıklıkla, %29.9’unun her zaman, %22.2’sinin bazen, %8.7’sinin ise nadiren, mezun ettikleri öğrencilerini ilkokulda takip ettikleri görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %5.2’sinin ise mezun ettiği öğrencileri ilkokulda hiçbir zaman takip etmediği saptanmıştır.

Tablo 3.41. Öğretmenlerin sınıf donanımının çocukların ergonomik yapısına uygunluğuna ilişkin görüşlerinin dağılımı

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	229	8.3
Nadiren	376	13.7
Bazen	833	30.3
Sıklıkla	829	30.1
Her zaman	485	17.6
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.41.’de görüldüğü üzere öğretmenlerin sınıf donanımlarının %30.3’ünün bazen, %30.1’inin sıklıkla, %17.6’sının her zaman, çocukların ergonomik yapısına uygun olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin sınıf donanımlarının %13.7’sinin nadiren uygun olduğu, %8.3’ünün ise sınıf donanımının çocukların ergonomik yapısına uygun olmadığı görülmüştür.

Tablo 3.42. Öğretmenlerin oyun etkinliklerinde çocukların yaptığı çalışmalar ile ilgili kayıt tutma durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	98	3.6
Nadiren	285	10.3
Bazen	869	31.6
Sıklıkla	919	33.4
Her zaman	580	21.1
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.42.'de öğretmenlerin oyun etkinliklerinde çocukların yaptığı çalışmalar ile ilgili kayıt tutma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %33.4'ünün sıklıkla, %21.1'nin her zaman, %31.6'sının bazen, %10.3'ünün nadiren, oyun etkinliklerinde çocukların yaptığı çalışmalar ile ilgili kayıt tuttuğu saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin %3.6'sının ise oyun etkinliklerinde çocukların yaptığı çalışmalar ile ilgili hiçbir zaman kayıt tutmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.43. Öğretmenlerin 'Oyun etkinlikleri bana diğer işlerimi yapabilmem için boş zaman sağlar' ifadesine ilişkin görüşlerinin dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	646	23.5
Nadiren	654	23.8
Bazen	731	26.6
Sıklıkla	435	15.8
Her zaman	286	10.3
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.43.'de öğretmenlerin 'Oyun etkinlikleri bana diğer işlerimi yapabilmem için boş zaman sağlar' ifadesine ilişkin görüşlerinin dağılımlarına bakıldığında, öğretmenlerin %26.6'sının bazen, %23.8'nin nadiren, oyun etkinliklerinin kendisine diğer işlerini yapabilmesi için boş zaman sağladığı görüşüne sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin %23.5'inin ise 'Oyun etkinlikleri bana diğer işlerimi yapabilmem için boş zaman sağlar' görüşüne hiçbir zaman katılmadığı görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %15.8'nin sıklıkla, %10.3'nün ise her zaman oyun etkinliklerinin kendi işlerini yapabilmeleri için boş zaman sağladığı görüşünü paylaştıkları tespit edilmiştir.

Tablo 3.44. Öğretmenlerin sene başında sınıflarındaki öğrenme merkezlerini oluşturma durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	64	2.3
Nadiren	104	3.8
Bazen	398	14.5
Sıklıkla	861	31.3
Her zaman	1325	48.1
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.44.'e bakıldığında öğretmenlerin %48.1'inin her zaman, %31.3'ünün sıklıkla, %14.5'nin bazen, %3.8'nin ise nadiren sene başında sınıflarındaki öğrenme merkezlerini oluşturdukları görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %2.3'ünün ise sene başında hiçbir zaman sınıflarındaki öğrenme merkezlerini oluşturmadığı saptanmıştır.

Tablo 3.45. Öğretmenlerin zaman zaman sınıftaki öğrenme merkezlerini değiştirme durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	111	4.0
Nadiren	194	7.0
Bazen	753	27.4
Sıklıkla	974	35.4
Her zaman	720	26.2
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.45.'de öğretmenlerin zaman zaman sınıftaki öğrenme merkezlerini değiştirme durumuna göre dağılımlarını incelendiğinde, öğretmenlerin %35.4'ünün sıklıkla, %27.4'ünün bazen, %26.2'sinin her zaman, sınıflarındaki öğrenme merkezlerini değiştirdikleri saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin %7.0'ının nadiren öğrenme merkezlerini değiştirdiği, %4.0'ının ise öğrenme merkezlerini hiç bir zaman değiştirmedikleri tespit edilmiştir.

Tablo 3.46. Öğretmenlerin öğrencileri farklı merkezlerde oynamaya teşvik etme durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	23	.8
Nadiren	39	1.4
Bazen	281	10.2
Sıklıkla	1060	38.5
Her Zaman	1349	49.1
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.46.'da görüldüğü üzere öğretmenlerin %49.1'inin her zaman, %38.5'nin sıklıkla, %10.2'sinin bazen, öğrencilerini farklı merkezlerde oynamaya teşvik ettikleri görülmüştür. Ancak öğretmenlerin %1.4'nin nadiren öğrencilerini farklı merkezlerde oynamaya teşvik ettiklerini, %8'nin ise teşvik etmedikleri saptanmıştır.

Tablo 3.47. Öğretmenlerin öğrenme merkezlerinde tüm materyalleri bulundurma durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	105	3.8
Nadiren	272	9.9
Bazen	800	29.1
Sıklıkla	935	34.0
Her Zaman	640	23.2
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.47.'de öğretmenlerin öğrenme merkezlerinde tüm materyalleri bulundurma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %34.0'ının sıklıkla, %29.1'inin bazen, %23.2'sinin her zaman, %9.9'unun nadiren tüm materyallerini öğrenme merkezlerinde bulundurduğu saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin %3.8'inin ise hiçbir zaman öğrenme merkezlerinde tüm materyalleri bulundurmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.48. Öğretmenlerin öğrenme merkezlerindeki materyalleri aşamalı olarak kullanma durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	57	2.1
Nadiren	144	5.2
Bazen	502	18.2
Sıklıkla	1169	42.5
Her Zaman	880	32.0
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.48.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %42.5'inin sıklıkla, %32.0'ının her zaman, %18.2'sinin bazen, %5.2'sinin nadiren öğrenme merkezlerindeki materyalleri aşamalı olarak kullandığı tespit edilmiştir. Ancak, öğretmenlerin %2.1'inin öğrenme merkezlerindeki materyalleri hiçbir zaman aşamalı olarak kullanmadıkları saptanmıştır.

Tablo 3.49. ‘Günlük eğitim akışında birbirinden bağımsız etkinlikler planlarım’ maddesine verilen cevapların dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	288	10.5
Nadiren	472	17.1
Bazen	832	30.2
Sıklıkla	709	25.8
Her zaman	451	16.4
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.49.’da araştırmaya katılan öğretmenlerin %30.2’sinin bazen, %25.8’sinin sıklıkla, %17.1’inin nadiren, %16.4’ünün her zaman, günlük eğitim akışını hazırlarken birbirinden bağımsız etkinlikler planladığı görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin %10.5’inin ise günlük eğitim akışını hazırlarken birbirinden bağımsız etkinlikleri hiçbir zaman planlamadığı saptanmıştır.

Tablo 3.50. Öğretmenlerin günlük eğitim akışlarında etkinlikler arası geçişleri planlama durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	21	.8
Nadiren	82	3.0
Bazen	447	16.2
Sıklıkla	1241	45.1
Her zaman	961	34.9
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.50.’de öğretmenlerin günlük eğitim akışlarında etkinlikler arası geçişleri planlama durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %45.1’inin sıklıkla, %34.9’unun her zaman, %16.2’sinin bazen, günlük eğitim akışlarında etkinlikler arası geçişleri planladıkları saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin %3.0’ının nadiren planladığı görülürken, %0.8’inin ise günlük eğitim akışlarında etkinlikler arası geçişleri hiçbir zaman planlamadıkları görülmüştür.

Tablo 3.51. Öğretmenlerin programda bütünleştirilmiş etkinliklere yer verme durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	21	.8
Nadiren	44	1.6
Bazen	383	13.9
Sıklıkla	1175	42.7
Her zaman	1129	41.0
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.51.'e bakıldığında, öğretmenlerin %42.7'sinin sıklıkla, %41.0'ının her zaman, %13.9'unun bazen, %1.6'sının nadiren bütünleştirilmiş etkinliklere programında yer verdiği görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin %8'inin ise programlarında bütünleştirilmiş etkinliklere hiçbir zaman yer vermediği görülmüştür.

Tablo 3.52. Öğretmenlerin bir yıllık değerlendirme yapabilmek amacıyla sene sonu gösterileri düzenleme isteklerine göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	492	17.9
Nadiren	413	15.0
Bazen	634	23.0
Sıklıkla	572	20.8
Her zaman	641	23.3
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.52.'de öğretmenlerin bir yıllık değerlendirme yapabilmek amacıyla sene sonu gösterileri düzenleme isteklerine göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %23.3'ünün her zaman, %23.0'ının bazen, %20.8'nin sıklıkla, bir yıllık değerlendirme yapabilmek amacıyla sene sonu gösterileri düzenlemede istekli oldukları saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin %15.0'mın nadiren bir yıllık değerlendirme yapabilmek için sene sonu gösterisi düzenlemeye istekli olduğu, %17.9'unun ise istekli olmadığı saptanmıştır.

Tablo 3.53. Öğretmenlerin idarenin isteğiyle sene sonu gösterisi düzenleme durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	791	28.8
Nadiren	489	17.8
Bazen	546	19.8
Sıklıkla	441	16.0
Her zaman	484	17.6
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.53.'e bakıldığında öğretmenlerin %28.8'nin hiçbir zaman idarenin isteği doğrultusunda sene sonu gösterisi düzenlemedikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %19.8'nin bazen, %17.8'nin nadiren, %17.6'sının her zaman, %16.0'ının sıklıkla idarenin isteği doğrultusunda sene sonu gösterisi yapmak durumunda kaldıkları görülmektedir.

Tablo 3.54. Öğretmenlerin sınıflarında öğretim teknolojilerinden etkili bir şekilde yararlanma durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	110	4.0
Nadiren	168	6.1
Bazen	488	17.7
Sıklıkla	960	34.9
Her zaman	1026	37.3
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.54.'de öğretmenlerin sınıflarında öğretim teknolojilerinden etkili bir şekilde yararlanma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %37.3'ünün her zaman, %34.9'unun sıklıkla sınıflarında öğretim teknolojilerinden etkili bir şekilde yararlandığı görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin %17.7'sinin bazen, %6.1'inin ise nadiren teknoloji den yararlanırken, %4.0'ının ise sınıflarında öğretim teknolojilerinden hiçbir zaman yararlanmadığı saptanmıştır.

Tablo 3.55. Sınıfların yeterince temiz olma durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	79	2.9
Nadiren	182	6.6
Bazen	443	16.1
Sıklıkla	942	34.2
Her Zaman	1106	40.2
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.55.'e bakıldığında öğretmenlerin %40.2'sinin her zaman, %34.2'sinin sıklıkla, %16.1'inin bazen sınıflarının yeterince temiz olduğu görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin %6.6'sının nadiren sınıflarının yeterince temiz olduğu, %2.9'unun ise hiçbir zaman sınıflarının yeterince temiz olmadığı saptanmıştır.

Tablo 3.56. Öğretmenlerin çocukları tanımak için gelişim ve değerlendirme formları kullanma durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	28	1.1
Nadiren	81	2.9
Bazen	371	13.5
Sıklıkla	961	34.9
Her zaman	1311	47.6
Toplam	2752	100.0

Tablo 56'ya bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %47.6'sının her zaman, %34.9'unun sıklıkla, %13.5'nin bazen, çocukları tanımak için gelişim ve değerlendirme formlarını kullandığı saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin %2.9'unun nadiren bu formları kullandığı, %1.1'inin ise çocukları tanımak için gelişim ve değerlendirme formlarından faydalanmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.57. Öğretmenlerin çocukları gözleme dayanarak değerlendirme durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	22	.8
Nadiren	44	1.6
Bazen	235	8.5
Sıklıkla	1041	37.8
Her zaman	1410	51.3
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.57.'de öğretmenlerin çocukları gözleme dayanarak değerlendirme durumuna göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %51.3'ünün her zaman, %37.8'inin sıklıkla, %8.5'nin bazen, çocukları değerlendirmek için gözlemlerine dayanarak yorumlar yaptığı saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin %1.6'sının nadiren yorumlar yaptığı, %0.8'nin ise çocukları değerlendirmek için hiçbir zaman gözlemlerine dayanarak yorumlar yapmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.58. Öğretmenlerin sene sonunda sergi yapma durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	584	21.2
Nadiren	495	18.0
Bazen	685	24.9
Sıklıkla	456	16.6
Her Zaman	532	19.3
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.58.'de öğretmenlerin sene sonunda sergi yapma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %21.2'sinin sene sonunda hiçbir zaman sergi yapmadıkları saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin %24.9'unun bazen, %19.3'ünün her zaman, %18.0'inin nadiren, %16.6'sının sıklıkla sene sonunda sergi yaptıkları görülmüştür.

Tablo 3.59a. Görev yapılan okullarda yapılan rehberlik ve psikolojik danışmanlık çalışmalarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	1032	37.5
Nadiren	142	5.1
Bazen	181	6.6
Sıklıkla	346	12.6
Her Zaman	1051	38.2
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.59a.'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda yapılan rehberlik psikolojik ve danışmanlık çalışmalarının %38.2'sinde süreklilik gösterdiği, %12.6'sında sıklıkla yapıldığı, %6.6'sında bu çalışmaların bazen yapıldığı, %5.1'inde ise, bu çalışmaların nadiren yapıldığı görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların %37.5'inde ise hiçbir zaman herhangi bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetine sahip olmadıkları saptanmıştır.

Tablo 3.59b. Öğretmenlerin ihtiyaç halinde öğrencilerini destek alabileceği bir rehberlik merkezine yönlendirme durumlarına ilişkin dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	231	8.4
Nadiren	186	6.8
Bazen	351	12.8
Sıklıkla	711	25.8
Her Zaman	1272	46.2
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.59b.'de öğretmenlerin ihtiyaç halinde öğrencilerini destek alabileceği bir rehberlik merkezine yönlendirme durumlarına ilişkin dağılımları incelendiğinde, %46.2'inin her zaman, %25.8'inin sıklıkla, %12.8'inin bazen, %6.8'inin nadiren, ihtiyaç halinde öğrencilerini destek alabileceği bir rehberlik merkezine yönlendirdikleri saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin %8.4'ünün hiçbir zaman ihtiyaç halinde öğrencilerini destek alabileceği bir rehberlik merkezine yönlendirmedikleri tespit edilmiştir.

Tablo 3.60. Öğretmenlerin veli görüşmelerinde öğrenci hakkındaki gözlemlerini paylaşma durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	17	.6
Nadiren	20	.7
Bazen	123	4.5
Sıklıkla	701	25.5
Her Zaman	1890	68.7
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.60.'a bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %68.7'sinin her zaman, %25.5'inin sıklıkla, %4.5'inin bazen, %0.7'sinin nadiren, veli görüşmelerinde öğrenci hakkındaki gözlemlerini paylaştıkları tespit edilmiştir. Ancak, öğretmenlerin %0.6'sının hiçbir zaman veli görüşmelerinde öğrenci hakkındaki gözlemlerini paylaşmadıkları saptanmıştır.

Tablo 3.61. Öğretmenlerin veli görüşmelerinde öğrencinin çalışmalarını paylaşma durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	39	1.4
Nadiren	84	3.1
Bazen	317	11.5
Sıklıkla	802	29.1
Her zaman	1510	54.9
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.61.'de öğretmenlerin veli görüşmelerinde öğrencinin çalışmalarını paylaşma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %54.9'unun her zaman, %29.1'inin sıklıkla, %11.5'inin bazen, %3.1'inin nadiren, veli görüşmelerinde öğrencinin çalışmalarını paylaştıkları tespit edilmiştir. Ancak, öğretmenlerin %1.4'ünün ise hiçbir zaman veli görüşmelerinde öğrencinin çalışmalarını paylaşmadıkları saptanmıştır.

Tablo 3.62. Öğretmenlerin veli görüşmelerinde öğrenci için doldurdıkları form ve testlerin sonuçlarını paylaşma durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	191	6.9
Nadiren	230	8.4
Bazen	596	21.6
Sıklıkla	762	27.7
Her zaman	973	35.4
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.62.'ye bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin %35.4'ünün her zaman, %27.7'sinin sıklıkla, %21.6'sının bazen, veli görüşmelerinde öğrenci için doldurdıkları form ve testlerin sonuçlarını paylaştıkları görülmüştür. Ancak öğretmenlerin %8.4'ünün nadiren paylaştığı, %6.9'unun ise hiçbir zaman veli görüşmelerinde öğrenci için doldurdıkları form ve testlerin sonuçlarını paylaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.63. Öğretmenlerin sınıfta yaşanan problemleri kendilerinin çözme durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	28	1.0
Nadiren	80	2.9
Bazen	458	16.7
Sıklıkla	1198	43.5
Her Zaman	988	35.9
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.63.'de öğretmenlerin sınıfta yaşanan problemleri kendilerinin çözme durumuna göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %43.5'inin sıklıkla, %35.9'unun her zaman, %16.7'sinin bazen, sınıfta yaşanan problemleri kendilerinin çözdüğü saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin %2.9'unun nadiren problemleri kendisinin çözdüğü, %1.0'nın ise sınıfta yaşanan problemleri hiçbir zaman kendilerinin çözmediği tespit edilmiştir.

Tablo 3.64. Öğretmenlerin problem durumları hakkında idareyi bilgilendirme durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	37	1.3
Nadiren	149	5.4
Bazen	445	16.2
Sıklıkla	811	29.5
Her zaman	1310	47.6
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.64.'e bakıldığında, öğretmenlerin %47.6'sinin her zaman, %29.5'inin sıklıkla, %16.2'sinin bazen, problem durumları hakkında idareyi bilgilendirdikleri görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %5.4'ünün nadiren bilgilendirdiği, %1.3'ünün ise problem durumları hakkında hiçbir zaman idareyi bilgilendirmedikleri tespit edilmiştir.

Tablo 3.65. Öğretmenlerin problem durumlarını veli ile kendilerinin çözme durumuna ilişkin dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	197	7.2
Nadiren	304	11.0
Bazen	757	27.5
Sıklıkla	954	34.7
Her Zaman	540	19.6
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.65.'de öğretmenlerin problem durumlarını veli ile kendilerinin çözme durumuna ilişkin dağılımlar incelendiğinde, öğretmenlerin %34.7'sinin sıklıkla, %27.5'inin bazen, %19.6'sının her zaman, problem durumlarını veli ile kendilerinin çözdüğü saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin %11.0'ının nadiren problem durumlarını veli ile kendilerinin çözdüğü görülürken, %7.2'sinin ise problem durumlarını hiçbir zaman veli ile kendilerinin çözmediği tespit edilmiştir.

Tablo 3.66. Öğretmenlerin okula ait açık alanları aktif oyun bahçesi olarak kullanma durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	111	4.0
Nadiren	142	5.2
Bazen	363	13.2
Sıklıkla	801	29.1
Her Zaman	1335	48.5
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.66.'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %48.5'inin her zaman, %29.1'inin sıklıkla, %13.2'sinin bazen, okula ait açık alanları aktif oyun bahçesi olarak kullandıkları saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin %5.2'sinin nadiren kullandığı görülürken, %4.0'nun ise okula ait açık alanları hiçbir zaman aktif oyun bahçesi olarak kullanmadıkları görülmüştür.

Tablo 3.67. Öğretmenlerin bahçe etkinliklerinde çocukları serbest bırakma durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	329	12.0
Nadiren	436	15.8
Bazen	899	32.7
Sıklıkla	661	24.0
Her zaman	427	15.5
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.67.'de öğretmenlerin bahçe etkinliklerinde çocukları serbest bırakma durumuna göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %32.7'sinin bazen, %24.0'ının sıklıkla, %15.8'inin nadiren, %15.5'inin ise her zaman bahçe etkinliklerinde çocukları serbest bıraktıkları görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %12.0'nin ise bahçe etkinliklerinde hiçbir zaman çocukları serbest bırakmadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 3.68. Öğretmenlerin sınıf kurallarını sene başında öğrencileriyle birlikte oluşturma durumlarına ilişkin dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	29	1.1
Nadiren	41	1.5
Bazen	206	7.5
Sıklıkla	723	26.3
Her zaman	1753	63.6
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.68.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %63.6'sının her zaman, %26.3'ünün sıklıkla, %7.5'inin bazen, sınıf kurallarını sene başında öğrencileriyle birlikte oluşturdukları görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %1.5'inin nadiren sınıf kurallarını sene başında öğrencileriyle birlikte oluşturdukları, %1.1'inin ise hiçbir zaman öğrencilerle birlikte oluşturmadıkları saptanmıştır.

Tablo 3.69. Öğretmenlerin her gün belli saatlerde çocuklara çizgi film izletme durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	1023	37.2
Nadiren	796	28.9
Bazen	551	20.0
Sıklıkla	214	7.8
Her zaman	168	6.1
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.69.'da öğretmenlerin her gün belli saatlerde çocuklara çizgi film izletme durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %37.2'sinin her gün belirli saatlerde çocuklara çizgi film izletmediği, %28.9'unun nadiren, %20.0'nin bazen izlettiği tespit edilmiştir. Ancak, öğretmenlerin %7.8'inin sıklıkla, %6.1'inin her zaman, her gün belli saatlerde çocuklara çizgi film izlettikleri saptanmıştır.

Tablo 3.70. Öğretmenlerin programlarını eğitici videolarla destekleme durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	40	1.5
Nadiren	95	3.4
Bazen	387	14.1
Sıklıkla	972	35.3
Her zaman	1258	45.7
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.70.'e bakıldığında, öğretmenlerin %45.7'sinin her zaman, %35.3'ünün sıklıkla, %14.1'inin bazen, programlarını eğitici videolarla destekledikleri görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %3.4'ünün nadiren programlarını eğitici videolarla desteklediği, %1.5'inin ise hiçbir zaman desteklemediği saptanmıştır.

Tablo 3.71. Öğretmenlerin çocukların problem çözme becerilerini destekleme durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	10	.4
Nadiren	15	.5
Bazen	132	4.8
Sıklıkla	954	34.7
Her zaman	1641	59.6
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.71.'de öğretmenlerin çocukların problem çözme becerilerini destekleme durumuna göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %59.6'sının her zaman, %34.7'sinin sıklıkla, %4.8'inin bazen, çocukların problem çözme becerilerini destekledikleri görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %5'inin nadiren çocukların problem çözme becerilerini desteklediği görülürken, %4'ünün ise hiçbir zaman çocukların problem çözme becerilerini desteklemediği saptanmıştır.

Tablo 3.72. Öğretmenlerin sınıflarını davranış problemlerinin ortaya çıkmasını engelleyecek şekilde düzenleme durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	24	.9
Nadiren	44	1.6
Bazen	371	13.5
Sıklıkla	1146	41.6
Her zaman	1167	42.4
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.72.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %42.4'ünün her zaman, %41.6'sının sıklıkla, %13.5'inin bazen, sınıflarını davranış problemlerinin ortaya çıkmasını engelleyecek şekilde düzenledikleri saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin %1.6'sının nadiren bu düzenlemede bulunduğu görülürken, %0.9'unun ise hiçbir zaman sınıflarını davranış problemlerinin ortaya çıkmasını engelleyecek şekilde düzenlemedikleri tespit edilmiştir.

Tablo 3.73. Öğretmenlerin sınıfta yaşanan davranış problemlerini çözebilmek için yeterli bilgi ve deneyime sahip olma durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	20	.7
Nadiren	49	1.8
Bazen	454	16.5
Sıklıkla	1250	45.4
Her zaman	979	35.6
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.73.'de öğretmenlerin sınıfta yaşanan davranış problemlerini çözebilmek için yeterli bilgi ve deneyime sahip olma durumuna göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %45.4'ünün sıklıkla, %35.6'sının her zaman, %16.5'inin bazen, sınıfta yaşanan davranış problemlerini çözebilmek için yeterli bilgi ve deneyime sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak, öğretmenlerin %1.8'inin nadiren bu bilgi ve deneyime sahip oldukları görülürken, %0.7'sinin ise hiçbir zaman sınıfta yaşanan davranış problemlerini çözebilmek için yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları saptanmıştır.

Tablo 3.74. Öğretmenlerin sınıfta davranış panosu bulundurma durumuna ilişkin dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	323	11.7
Nadiren	275	1.0
Bazen	654	23.8
Sıklıkla	700	25.4
Her zaman	801	29.1
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.74.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %29.1'inin her zaman, %25.4'ünün sıklıkla, %23.8'inin bazen, sınıflarında davranış panosu bulundurdukları tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin %1.0'ünün nadiren buldukları, %11.7'sinin ise hiçbir zaman sınıflarında davranış panosu bulundurmadıkları saptanmıştır.

Tablo 3.75. Öğretmenlerin sınıfta akıllı tahta kullanma durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	1528	55.5
Nadiren	87	3.2
Bazen	133	4.8
Sıklıkla	213	7.7
Her zaman	791	28.8
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.75.'e bakıldığında, öğretmenlerin %28.8'inin her zaman, %7.7'sinin sıklıkla, %4.8'inin bazen, sınıflarında akıllı tahta kullandıkları saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin %3.2'sinin nadiren akıllı tahta kullandığı, %55.5'inin ise, hiçbir zaman sınıflarında akıllı tahta kullanmadıkları görülmüştür

Tablo 3.76. Öğretmenlerin eğitim ortamında çocukların ihtiyaçları doğrultusunda zaman zaman değişiklikler yapma durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	21	.8
Nadiren	42	1.5
Bazen	340	12.4
Sıklıkla	1073	39.0
Her zaman	1276	46.3
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.76.'ya bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %46.3'ünün her zaman, %39.0'ının sıklıkla, %12.4'ünün bazen, eğitim ortamında çocukların ihtiyaçları doğrultusunda zaman zaman değişiklikler yaptıkları tespit edilmiştir. Ancak, öğretmenlerin %1.5'inin nadiren değişiklik yaptığı, %0.8'inin ise, eğitim ortamında çocukların ihtiyaçları doğrultusunda hiçbir zaman değişiklik yapmadıkları saptanmıştır.

Tablo 3.77. Öğretmenlerin çocuklarda geliştirmek istenen bir beceriyi farklı yöntemler kullanarak pekiştirme durumuna ilişkin dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	11	.4
Nadiren	22	.8
Bazen	224	8.1
Sıklıkla	1080	39.2
Her Zaman	1415	51.5
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.77.'de öğretmenlerin çocuklarda geliştirmek istenen bir beceriyi farklı yöntemler kullanarak pekiştirme durumuna ilişkin dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %51.5'inin her zaman, %39.2'sinin sıklıkla, %8.1'inin bazen çocuklarda geliştirmek istenen bir beceriyi farklı yöntemler kullanarak pekiştirdikleri görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %8'inin nadiren çocuklarda geliştirmek istenen bir beceriyi farklı yöntemler kullanarak pekiştirdiği, %4'ünün ise, hiçbir zaman çocuklarda geliştirmek istenen bir beceriyi farklı yöntemler kullanarak pekiştirmedikleri saptanmıştır.

Tablo 3.78. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf büyüklüğünün öğrenci sayısına uygunluk durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	399	14.5
Nadiren	251	9.1
Bazen	437	15.9
Sıklıkla	606	22.0
Her Zaman	1059	38.5
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.78.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin %38.5'inin her zaman, %22.0'ının sıklıkla, %15.9'unun bazen, sınıflarının büyüklüğünün öğrenci sayısına uygun olduğu tespit edilmiştir. Ancak, öğretmenlerin %14.5'inin hiçbir zaman sınıflarının büyüklüğünün öğrenci sayısına uygun olmadığı saptanırken %9.1'inin ise, nadiren sınıflarının büyüklüğünün öğrenci sayısına uygun olduğu görülmektedir.

Tablo 3.79. Öğretmenlerin sınıflarındaki eğitim materyallerinin yeterlilik durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	412	15.0
Nadiren	476	17.3
Bazen	789	28.7
Sıklıkla	610	22.2
Her zaman	465	16.8
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.79.'da öğretmenlerin sınıflarındaki eğitim materyallerinin yeterlilik durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %28.7'sinin bazen, %22.2'sinin sıklıkla, %16.8'inin her zaman, sınıflarındaki eğitim materyallerinin yeterli olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin %17.3'ünün nadiren yeterli materyallere sahip olduğu, %15.0'nın ise hiçbir zaman sınıflarında yeterli miktarda eğitim materyaline sahip olmadıkları görülmüştür.

Tablo 3.80. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfların donanımsal olarak (dolap, masa, sandalye vb) yeterli malzemeye sahip olma durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	221	8.0
Nadiren	281	10.2
Bazen	490	17.8
Sıklıkla	725	26.3
Her zaman	1037	37.6
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.80.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin %37.6'sının her zaman, %26.3'ünün sıklıkla, %17.8'inin bazen, donanımsal olarak (dolap, masa, sandalye vb) yeterli malzemeye sahip oldukları görülmektedir. Ancak öğretmenlerin %10.2'sinin nadiren donanımsal olarak (dolap, masa, sandalye vb) yeterli malzemeye sahip oldukları sahip olduğu görülürken, %8.0'nın ise hiçbir zaman sınıflarında donanımsal olarak (dolap, masa, sandalye vb) yeterli malzemeye sahip olmadıkları saptanmıştır.

Tablo 3.81. Öğretmenlerin sınıf donanımları konusunda özgürce düzenlemeler yapma durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	172	6.3
Nadiren	239	8.7
Bazen	480	17.4
Sıklıkla	769	27.9
Her zaman	1092	39.7
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.81.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin %39.7'sinin her zaman, %27.9'unun sıklıkla, %17.4'ünün bazen, sınıflarının donanımı konusunda özgürce düzenlemeler yapabildikleri tespit edilmiştir. Ancak, öğretmenlerin %8.7'sinin nadiren özgürce düzenlemeler yapabildikleri görülürken, %6.3'ünün ise hiçbir zaman sınıflarının donanımı konusunda özgürce düzenlemeler yapamadıkları görülmektedir.

Tablo 3.82. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda sınıf düzeninin okul yönetimi tarafından belirlenmesi durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	1264	45.9
Nadiren	605	22.0
Bazen	461	16.7
Sıklıkla	244	8.9
Her zaman	178	6.5
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.82.'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %45.9'unun hiçbir zaman sınıf düzenlerinin okul yönetimi tarafından belirlenmediği görülürken, %22.0'ının nadiren sınıf düzenlerinin okul yönetimi tarafından belirlendiği tespit edilmiştir. Ancak, öğretmenlerin %16.7'sinin bazen, %8.9'unun sıklıkla, %6.5'inin her zaman sınıf düzenlerinin okul yönetimi tarafından belirlendiği saptanmıştır.

Tablo 3.83. Öğretmenlerin sınıfında eğitim materyalleri için gerektiğinde velilerin desteğine ihtiyaç duyma durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	418	15.2
Nadiren	488	17.7
Bazen	778	28.3
Sıklıkla	642	23.3
Her zaman	426	15.5
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.83.'de öğretmenlerin sınıfında eğitim materyalleri için gerektiğinde velilerin desteğine ihtiyaç duyma durumuna göre dağılımları incelendiğinde, %28.3'ünün bazen, %23.3'ünün sıklıkla, %17.7'sinin nadiren, %15.5'inin her zaman, sınıfında eğitim materyalleri için gerektiğinde velilerin desteğine ihtiyaç duyduğu tespit edilmiştir. Ancak, öğretmenlerin %15.2'sinin ise hiçbir zaman sınıfında eğitim materyalleri için velilerin desteğine ihtiyaç duymadığı görülmüştür.

Tablo 3.84. Çocukların farklı yaşlardan arkadaşlarıyla bir arada olabileceği etkinliklere öğretmenlerin yer verme durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	149	5.4
Nadiren	326	11.8
Bazen	729	26.5
Sıklıkla	858	31.2
Her zaman	690	25.1
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.84.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin %31.2'sinin sıklıkla, %26.5'inin bazen, %25.1'inin her zaman, çocukların farklı yaşlardan arkadaşlarıyla bir arada olabileceği etkinliklere yer verdiği görülmektedir. Ancak öğretmenlerin %11.8'inin nadiren çocukların farklı yaşlardan arkadaşlarıyla bir arada olabileceği etkinliklere yer verdiği, %5.4'ünün ise hiçbir zaman çocukların farklı yaşlardan arkadaşlarıyla bir arada olabileceği etkinliklere yer vermediği görülmektedir.

Tablo 3.85. Öğretmenlerin aylık plan ve günlük eğitim akışlarını kendilerinin yazma durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	357	13.0
Nadiren	415	15.1
Bazen	752	27.3
Sıklıkla	616	22.4
Her zaman	612	22.2
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.85.'de öğretmenlerin aylık plan ve günlük eğitim akışlarını kendilerinin yazma durumuna göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %27.3'ünün bazen, %22.4'ünün sıklıkla, %22.2'sinin her zaman aylık plan ve günlük eğitim akışlarını kendilerinin yazdıkları görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin %15.1'inin nadiren aylık plan ve günlük eğitim akışlarını kendisinin yazdığı görülürken, %13.0'ının ise aylık plan ve günlük eğitim akışlarını hiçbir zaman kendilerinin yazmadığı saptanmıştır.

Tablo 3.86. Öğretmenlerin aylık plan ve günlük eğitim akışları için destek alma durumlarına göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	302	11.0
Nadiren	340	12.3
Bazen	729	26.5
Sıklıkla	928	33.7
Her zaman	453	16.5
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.86.'ya bakıldığında, öğretmenlerin %33.7'sinin sıklıkla, %26.5'inin bazen, %16.5'inin her zaman, aylık plan ve günlük eğitim akışımı hazırlarken destek aldıkları görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin %12.3'ünün nadiren destek aldıkları, %11.0'ının aylık plan ve günlük eğitim akışımı hazırlarken hiçbir zaman destek almadıkları saptanmıştır.

Tablo 3.87. Öğretmenlerin kendilerine ait bir etkinlik havuzuna sahip olma durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Yapmam	93	3.4
Nadiren	127	4.6
Bazen	447	16.2
Sıklıkla	889	32.3
Her Zaman	1196	43.5
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.87.'de öğretmenlerin kendilerine ait bir etkinlik havuzuna sahip olma durumuna göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %43.5'inin her zaman, %32.3'ünün sıklıkla, %16.2'sinin bazen, kendilerine ait bir etkinlik havuzları olduğu tespit edilmiştir. Ancak, öğretmenlerin %4.6'sının nadiren kendilerine ait bir etkinlik havuzları olduğu görülürken, %3.4'ünün ise kendilerine ait bir etkinlik havuzları olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.88. Öğretmenlerin etkinlik havuzunu oluştururken farklı kaynaklardan yararlanma durumuna göre dağılımları

Seçenekler	N	%
Hiçbir zaman	55	2.0
Nadiren	59	2.2
Bazen	243	8.8
Sıklıkla	881	32.0
Her zaman	1514	55.0
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.88.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin %55.0'ının her zaman, %32.0'ının sıklıkla, %8.8'inin bazen, etkinlik havuzu oluştururken farklı kaynaklardan yararlandıkları tespit edilmiştir. Ancak, öğretmenlerin %2.2'sinin nadiren farklı kaynaklardan yararlandığı, %2.0'ının ise etkinlik havuzu oluştururken farklı kaynaklardan hiçbir zaman yararlanmadığı saptanmıştır.

Tablo 3.89. Oyun saatlerinde öğrencilerin kendi başlattıkları etkinliklerde en çok tercih edilen öğrenme merkezlerine göre dağılımları

Öğrenme Merkezleri	N	%
Blok (yapı-inşa) merkezi	1480	53.8
Dramatik oyun merkezi	334	12.2
Evcilik merkezi	653	23.7
Fen-doğa merkezi	47	1.7
Kitap merkezi	47	1.7
Müzik merkezi	28	1.0
Sanat merkezi	163	5.9
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.89.'da oyun saatlerinde öğrencilerin kendi başlattıkları etkinliklerde en çok tercih edilen öğrenme merkezlerine göre dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %53.8'inin blok (yapı-inşa) merkezini, %23.7'sinin evcilik merkezini, %12.2'sinin dramatik oyun merkezini, %5.9'unun sanat merkezini, %1.7'sinin fen-doğa merkezini ve kitap merkezini, %1.0'ının ise müzik merkezini tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 3.90. Öğretmenlerin Türkçe etkinliği için en çok kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre dağılımları

Öğretim Yöntem ve Teknikleri	N	%
Araştırma/inceleme yoluyla öğrenme	12	.4
Benzetişim	7	.3
Beyin fırtınası	326	11.8
Buluş yoluyla öğrenme	324	11.8
Drama/Dramatizasyon	582	21.1
Düz anlatım	351	12.8
Gösteri	27	1.0
Örnek olay	46	1.7
Problem çözme	49	1.8
Proje	6	.2
Rol yapma	35	1.3
Soru cevap	156	5.6
Sunuş yoluyla öğrenme	365	13.3
Tartışma	466	16.9
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.90.'da öğretmenlerin Türkçe etkinliği için en çok kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre dağılımları incelendiğinde, Türkçe etkinliklerinde öğretmenlerin %21.1'inin drama/dramatizasyon, %16.9'un tartışma, %13.3'ünün sunuş yoluyla öğrenme, %12.8'inin düz anlatım, %11.8'inin beyin fırtınası ve buluş yoluyla öğrenme, %5.6'sının soru cevap, %1.8'inin problem çözme, %1.7'sinin örnek olay, %1.3'ünün rolyapma, %1.0'ının gösteri, %0.4'ünün araştırma/inceleme yoluyla öğrenme, %0.3'ünün benzetişim, %0.2'sinin proje öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini en fazla kullandıkları görülmektedir.

Tablo 3.91. Öğretmenlerin matematik etkinliği için en çok kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre dağılımları

Öğretim Yöntem ve Teknikleri	N	%
Araştırma/inceleme yoluyla öğrenme	49	1.8
Benzetişim	20	.7
Beyin fırtınası	200	7.3
Buluş yoluyla öğrenme	1075	39.1
Deney	5	.2
Drama/Dramatizasyon	31	1.1
Düz anlatım	161	5.8
Gösteri	14	.5
Örnek olay	21	.8
Problem çözme	729	26.5
Proje	17	.6
Soru cevap	98	3.6
Sunuş yoluyla öğrenme	217	7.9
Tartışma	115	4.1
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.91.'de öğretmenlerin matematik etkinliği için en çok kullandıkları öğretim strateji yöntem ve tekniklere göre dağılımları incelendiğinde, matematik etkinliklerinde öğretmenlerin %39.1'inin buluş yoluyla öğrenme, %26.5'inin problem çözme, %7.9'unun sunuş yoluyla öğrenme, %7.3'ünün beyin fırtınası, %5.8'inin düz anlatım, %4.1'inin tartışma, %3.6'sının soru cevap, %1.8'inin araştırma/inceleme yoluyla öğrenme, %1.1'inin drama/dramatizasyon, %0.8'inin örnek olay, %0.7'sinin benzetişim, %0.6'sının proje, %0.5'inin gösteri, %0.2'sinin deney öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini en fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Tablo 3.92. Öğretmenlerin fen etkinliklerinde için en çok kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre dağılımları

Öğretim Yöntem ve Teknikleri	N	%
Araştırma/inceleme yoluyla öğrenme	114	4.1
Benzetişim	8	.3
Beyin fırtınası	191	6.9
Buluş yoluyla öğrenme	1276	46.4
Deney	585	21.3
Drama/Dramatizasyon	25	.9
Düz anlatım	48	1.7
Gösteri	11	.4
Örnek olay	9	.3
Problem çözme	173	6.3
Proje	14	.5
Soru cevap	13	.5
Sunuş yoluyla öğrenme	136	5.0
Tartışma	149	5.4
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.92.'de öğretmenlerin fen etkinliklerinde için en çok kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre dağılımları incelendiğinde, fen etkinliklerinde öğretmenlerin %46.4'ünün buluş yoluyla öğrenme, %21.3'ünün deney, %6.9'unun beyin fırtınası, %6.3'ünün problem çözme, %5.4'ünün tartışma, %5.0'ünün sunuş yoluyla öğrenme, %4.1'inin araştırma/inceleme yoluyla öğrenme, %1.7'sinin düz anlatım, %0.9'unun drama/dramatizasyon, %0.5'inin proje ve soru cevap, %0.4'ünün gösteri, %0.3'ünün benzetişim ve örnek olay öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini en çok kullandıkları saptanmıştır.

Tablo 3.93. Öğretmenlerin oyun etkinlikleri için en çok kullandıkları strateji, öğretim yöntem ve tekniklere göre dağılımları

Öğretim Yöntem ve Teknikleri	N	%
Araştırma/inceleme yoluyla öğrenme	13	.5
Benzetişim	19	.7
Beyin fırtınası	61	2.2
Buluş yoluyla öğrenme	541	19.7
Deney	4	.1
Drama/Dramatizasyon	966	35.1
Düz anlatım	343	12.5
Gösteri	156	5.7
Örnek olay	21	.8
Problem çözme	83	3.0
Proje	5	.2
Rol yapma	157	5.7
Soru cevap	6	.2
Sunuş yoluyla öğrenme	252	9.1
Tartışma	125	4.5
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.93.'de öğretmenlerin oyun etkinlikleri için en çok kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre dağılımları incelendiğinde, oyun etkinliklerinde öğretmenlerin %35.1'inin drama/dramatizasyon, %19.7'sinin buluşyoluyla öğrenme, %12.5'inin düz anlatım, %9.1'inin sunuş yoluyla öğrenme, %5.7'sinin gösteri ve rol yapma, %4.5'inin tartışma, %3.0'ının problem çözme, %2.2'sinin beyin fırtınası, %0.8'inin örnek olay, %0.7'sinin benzetişim, %0.5'inin araştırma/inceleme yoluyla öğrenme, %0.2'sinin proje ve soru cevap, %0.1'inin deney öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini en çok kullandıkları görülmektedir.

Tablo 3.94. Öğretmenlerin hareket etkinliklerinde en çok kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre dağılımları

Öğretim Yöntem ve Teknikleri	N	%
Araştırma/inceleme yoluyla öğrenme	16	.6
Benzetişim	28	1.0
Beyin fırtınası	59	2.1
Buluş yoluyla öğrenme	569	20.7
Deney	4	.1
Drama/Dramatizasyon	782	28.4
Düz anlatım	404	14.7
Gösteri	269	9.8
Örnek olay	33	1.2
Problem çözme	66	2.4
Proje	6	.2
Rol yapma	126	4.6
Soru cevap	8	.3
Sunuş yoluyla öğrenme	281	10.2
Tartışma	101	3.7
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.94.'de öğretmenlerin hareket etkinliklerinde en çok kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre dağılımları incelendiğinde, hareket etkinliklerinde öğretmenlerin %28.4'ünün drama/dramatizasyon, %20.7'sinin buluş yoluyla öğrenme, %14.7'sinin düz anlatım, %10.2'sinin sunuş yoluyla öğrenme, %9.8'inin gösteri, %4.6'sının rol yapma, %3.7'sinin tartışma, %2.4'ünün problem çözme, %2.1'inin beyin fırtınası, %1.2'sinin örnek olay,%1.0'ının benzetişim, %0.6'sının araştırma/inceleme yoluyla öğrenme, %0.3'ünün soru cevap, %0.2'sinin proje,%0.1'inin deney öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini en çok kullandıkları saptanmıştır.

Tablo 3.95. Öğretmenlerin sanat etkinliklerinde en çok kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre dağılımları

Öğretim Yöntem ve Teknikleri	N	%
Araştırma/inceleme yoluyla öğrenme	32	1.2
Benzetişim	42	1.5
Beyin fırtınası	145	5.3
Buluş yoluyla öğrenme	791	28.7
Deney	5	.2
Drama/Dramatizasyon	51	1.9
Düz anlatım	521	18.9
Gösteri	102	3.7
Örnek olay	37	1.3
Problem çözme	47	1.7
Proje	247	9.0
Rol yapma	6	.2
Soru cevap	11	.4
Sunuş yoluyla öğrenme	611	22.2
Tartışma	104	3.8
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.95.'e bakıldığında sanat etkinliklerinde öğretmenlerin %28.7'sinin buluş yoluyla öğrenme, %22.2'sinin sunuş yoluyla öğrenme, %18.9'unun düz anlatım, %9.0'mın proje, %5.3'ünün beyin fırtınası, %3.8'inin tartışma, %3.7'sinin gösteri, %1.9'unun drama/dramatizasyon, %1.7'sinin problem çözme, %1.5'inin benzetişim, %1.3'ünün örnek olay, %1.2'sinin araştırma/inceleme yoluyla öğrenme, %0.4'ünün soru cevap, %0.2'sinin deney ve rol yapma öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Tablo 3.96. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde en çok kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre dağılımları

Öğretim Yöntem ve Teknikleri	N	%
Araştırma/inceleme yoluyla öğrenme	62	2.2
Benzetişim	39	1.4
Beyin fırtınası	210	7.6
Buluş yoluyla öğrenme	518	18.8
Deney	8	.3
Drama/Dramatizasyon	38	1.4
Düz anlatım	745	27.0
Gösteri	33	1.1
Örnek olay	33	1.1
Problem çözme	260	9.4
Proje	13	.4
Rol yapma	5	.1
Soru cevap	93	3.3
Sunuş yoluyla öğrenme	508	18.4
Tartışma	187	6.7
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.96.'da görüldüğü üzere, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde öğretmenlerin %27.0'ının düz anlatım, %18.8'inin buluş yoluyla öğrenme, %18.4'ünün sunuş yoluyla öğrenme, %9.4'ünün problem çözme, %7.6'sının beyin fırtınası, %6.7'sinin tartışma, %3.3'ünün soru cevap, %2.2'sinin araştırma/inceleme yoluyla öğrenme, %1.4'ünün benzetişim ve drama/dramatizasyon, %1.1'inin gösteri ve örnek olay, %0.4'ün proje, %0.3'ün deney, %0.1'in rol yapma öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini en çok kullandıkları tespit edilmiştir.

Tablo 3.97. Öğretmenlerin müzik etkinliklerinde en çok kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre dağılımları

Öğretim Yöntem ve Teknikleri	N	%
Araştırma/inceleme yoluyla öğrenme	10	.4
Benzetişim	30	1.1
Beyin fırtınası	45	1.6
Buluş yoluyla öğrenme	420	15.3
Deney	7	.3
Drama/Dramatizasyon	662	24.1
Düz anlatım	595	21.6
Gösteri	210	7.6
Örnek olay	19	.7
Problem çözme	21	.8
Proje	15	.5
Rol yapma	49	1.8
Soru cevap	4	.1
Sunuş yoluyla öğrenme	580	21.1
Tartışma	85	3.1
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.97.'ye bakıldığında, müzik etkinliklerinde öğretmenlerin %24.1'inin drama/dramatizasyon, %21.6'sının düz anlatım, %21.1'inin sunuş yoluyla öğrenme, %15.3'ünün buluş yoluyla öğrenme, %7.6'sının gösteri, %3.1'inin tartışma, %1.8'inin rol yapma, %1.6'sının beyin fırtınası, %1.1'inin benzetişim, %0.8'inin problem çözme, %0.7'sinin örnek olay, %0.4'ünün araştırma/inceleme yoluyla öğrenme, %0.3'ünün deney, %0.1'inin soru cevap öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini en çok kullandıkları görülmektedir.

Tablo 3.98. Öğretmenlerin drama etkinliklerinde en çok kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre dağılımları

Öğretim Yöntem ve Teknikleri	N	%
Araştırma/inceleme yoluyla öğrenme	12	.4
Benzetişim	14	.5
Beyin fırtınası	52	1.8
Buluş yoluyla öğrenme	567	20.6
Deney	5	.2
Drama/Dramatizasyon	1276	46.4
Düz anlatım	115	4.2
Gösteri	36	1.3
Örnek olay	19	.7
Problem çözme	37	1.3
Proje	6	.2
Rol yapma	347	12.6
Soru cevap	5	.2
Sunuş yoluyla öğrenme	98	3.6
Tartışma	164	6.0
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.98.'de öğretmenlerin drama etkinliklerinde en çok kullandıkları öğretim strateji yöntem ve tekniklere göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %46.4'ünün drama/dramatizasyon, %20.6'sının buluş yoluyla öğrenme, %12.6'sının rol yapma, %6.0'ının tartışma, %4.2'sinin düz anlatım, %3.6'sının sunuş yoluyla öğrenme, %1.8'inin beyin fırtınası, %1.3'ünün gösteri, %0.7'sinin örnek olay, %0.5'inin benzetişim, %0.4'ünün araştırma/inceleme yoluyla öğrenme, %0.2'sinin deney, proje ve soru cevap öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini en çok kullandıkları saptanmıştır.

Tablo 3.99. Öğretmenlerin alan gezilerinde en çok kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre dağılımları

Öğretim Yöntem ve Teknikleri	N	%
Araştırma/inceleme yoluyla öğrenme	565	20.6
Benzetişim	13	.5
Beyin fırtınası	141	5.1
Buluş yoluyla öğrenme	771	28.0
Deney	12	.4
Drama/Dramatizasyon	71	2.6
Düz anlatım	480	17.4
Gösteri	26	.9
Örnek olay	29	1.1
Problem çözme	103	3.7
Proje	33	1.2
Rol yapma	11	.4
Soru cevap	41	1.5
Sunuş yoluyla öğrenme	258	9.4
Tartışma	197	7.2
Toplam	2752	100.0

Tablo 3.99.'da öğretmenlerin alan gezilerinde en çok kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %28.0'ının buluş yoluyla öğrenme, %20.6'sının araştırma/inceleme yoluyla, %17.4'ünün düz anlatım, %9.4'ünün sunuş yoluyla öğrenme, %7.2'sinin tartışma, %5.1'inin beyin fırtınası,%3.7'sinin problem çözme, %1.5'inin soru cevap, %1.2'sinin proje, %1.1'inin örnek olay, %0.9'unun gösteri,%0.5'inin benzetişim, %0.4'ünün deney ve rol yapma öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini daha fazla kullandıkları görülmektedir.

Tablo 3.100. Öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerini uygulama durumuna göre dağılımı

Aile Katılım Şekli	EVET		HAYIR	
	N	%	N	%
Velilerim sınıf programına katılırlar	1773	64.4	979	35.6
Velilerim projelerime katılırlar	1097	39.9	1655	60.1
Velilerim gezilere katılırlar	1522	55.3	1230	44.7
Velilerim özel gün ve kutlamalara katılırlar	2153	78.2	599	21.8
Velilerim törenlere katılırlar	1412	51.3	1340	48.7
Eve çalışmalar gönderirim	2298	83.5	454	16.5
Velilerime programı takip edebilmeleri için takvimler gönderirim	362	13.2	2390	86.8
Velilerim için ebeveyn kütüphanesi kullanırım	201	7.3	2551	92.7
Sınıf annesi var	982	35.7	1770	64.3
Velilerim yönetsel karar verme sürecine katılırlar	318	11.6	2434	88.4
Okul aile birliği çalışmaları yaparım	1284	46.7	1468	53.3
Velilerim için portfolyo çalışmaları düzenlerim	1617	58.8	1135	41.2
Veli-öğretmen görüşme saatleri düzenlerim	2098	76.2	654	23.8
Velilerime ev ziyaretleri yaparım	1428	51.9	1324	48.1

Tablo 3.100.'de öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları aile katılım etkinlik ve yöntemlerine velilerinin katılım durumları görülmektedir. Velilerin %64.4'ünün sınıf programına katıldıkları, %35.6'sının ise katılmadıkları görülmüştür. Velilerin %39.9'unun projelere katıldıkları, %60.1'inin ise katılmadıkları görülmüştür. Velilerin %55.3'ünün gezilere katıldıkları, %44.7'sinin ise katılmadıkları görülmüştür. Velilerin %78.2'sinin özel gün ve kutlamalara katıldıkları, %21.8'inin ise katılmadıkları görülmüştür. Velilerin %51.3'ünün törenlere katıldıkları, %48.7'sinin ise katılmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin %83.5'inin eve çalışmalar gönderdiği, %16.5'inin ise göndermediği saptanmıştır. Öğretmenlerin %13.2'sinin velilere programı takip edebilmeleri için takvimler gönderdiği, %86.8'inin ise göndermediği saptanmıştır. Öğretmenlerin %7.3'ünün ebeveyn kütüphanesi kullandığı, %92.7'sinin ise kullanmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %35.7'sinin sınıf annesini olduğu, %64.3'ünün ise olmadığı görülmüştür. Velilerin %11.6'sının yönetsel karar verme sürecine katıldıkları, %88.4'ünün ise katılmadıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin %46.7'si okul aile birliği çalışmaları yaptığı, %53.3'ünün ise, okul aile birliği çalışmaları yapmadıkları görüşmüştür. Öğretmenlerin %58.8'inin velileri için portfolyo çalışmaları düzenlediği, %41.2'sinin ise düzenlemediği görülmüştür. Öğretmenlerin %76.2'sinin veli-öğretmen görüşme saatleri düzenlediği, %23.8'inin ise düzenlemediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %51.9'unun velilerine ev ziyaretleri yaptıkları, %48.1'inin ise yapmadıkları saptanmıştır.

Tablo 3.101. Öğretmenlerin ailelerle iletişim kurma yöntemlerini kullanma durumuna göre dağılımı

Ailelerle İletişim Kurma Yöntemleri	EVET		HAYIR	
	N	%	N	%
Velilerimle iletişim kurmak için haber mektupları kullanırım	1320	47.9	1453	53.1
Velilerimle iletişim kurmak için bültenler kullanırım	812	29.5	1940	70.5
Velilerimle iletişim kurmak için panolar ve bülten tahtaları kullanırım	1100	40.0	1652	60.0
Velilerimle iletişim kurmak için dergi ve gazeteler kullanırım	338	12.3	2414	87.8
Velilerimle iletişim kurmak için elektronik posta kullanırım	1324	48.1	1428	51.9
Velilerimle iletişim için telefon kullanırım	2462	89.5	290	10.5
Velilerimle iletişim kurmak için günlükler kullanırım	183	6.7	2569	93.7
Velilerimle iletişim kurmak için WhatsApp grupları kullanırım	1632	59.3	1120	40.7
Velilerimle iletişim kurmak için sosyal medya paylaşımları kullanırım	438	15.9	2314	84.1
Velilerimle iletişim için bilgilendirme toplantıları yaparım	1843	67.0	909	33.0
Velilerimle iletişim kurmak için fotoğraf ve video paylaşımları yaparım	1283	46.6	1469	53.4
Velilerimle iletişim kurmak için yazışmalar yaparım	860	31.3	1892	68.7
Velilerimle iletişim kurmak için interaktif yazılımlar kullanırım	257	9.3	2495	90.7
Velilerimle iletişim kurmak için dilek kutuları kullanırım	165	5.9	2587	94.1

Tablo 3.101.'de öğretmenlerin ailelerle iletişim kurma yöntemlerini kullanma durumuna göre dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin %47.9'unun velilerle iletişim kurmak için haber mektupları kullandığı, %53.1'inin ise kullanmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin %29.5'inin velilerle iletişim kurmak için bültenler kullandığı, %70.5'inin ise kullanmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin %40.0'mının velilerle iletişim kurmak için panolar ve bülten tahtaları kullandığı, %60.0'mının ise kullanmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %12.3'ünün velilerle iletişim kurmak için dergi ve gazeteler kullandığı, %87.8'inin ise kullanmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin %48.1'inin velilerle iletişim kurmak için elektronik posta kullandığı, %51.9'unun ise kullanmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin %89.5'inin velilerle iletişim kurmak için telefon kullandığı, %10.5'inin ise kullanmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin %6.7'sinin velilerle iletişim kurmak için günlükler kullandığı, %93.7'sinin ise kullanmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin %59.3'ünün velilerle iletişim kurmak için whatsapp gruplarını kullandığı, %40.7'sinin ise kullanmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin %15.9'unun velilerle iletişim kurmak için sosyal medya paylaşımlarını kullandığı, %84.1'inin ise kullanmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %67.0'mının velilerle iletişim kurmak için bilgilendirme toplantıları yaptığı, %33.0'mının ise yapmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %46.6'sının velilerle iletişim kurmak için fotoğraf ve video paylaşımları yaptığı, %53.4'ünün ise yapmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin %31.3'ünün velilerle iletişim kurmak için yazışmalar yaptığı, %68.7'sinin ise yapmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %9.3'ünün velilerle iletişim kurmak için interaktif yazılımlar kullandığı, %90.7'sinin ise ineraktif yazılımları kullanmadığı, öğretmenlerin %5.9'unun ise, velilerle iletişim kurmak için dilek kutuları kullandığı, %94.1'inin ise dilek kutularını kullanmadığı görülmektedir.

3.3. Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu İle İlgili Bulgular

Bu kısımda araştırmacı tarafından hazırlanan Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'ndan elde edilen verilerle yapılan fenomenolojik analiz bulguları sunulmuştur. Her cümledeki boşluğu doldurmak üzere verilen cevaplar ilgili temalar çerçevesinde sınıflanmıştır. Çalışmanın güvenilirliği açısından doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Cümle 1: “Kendimi..... bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum.”

Öğretmenlerin “Kendimi..... bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum” cümlesinde boşluklara yerleştirdiği kelimeler ‘Fiziksel Ortam’, ‘Eğitim Ortamı’, ‘Çocuk’, ‘Program’ ‘Halinden memnuniyet’ ve ‘Veliler’ temaları altında gruplanmıştır. Belli bir tema başlığı altında toplanamayan cevaplar ‘diğer’ başlığı ile tanımlanmıştır.

Temalar ve altında yer alan başlıklar şöyle sıralanmaktadır:

Fiziksel Ortam: “Donanım, materyal, memleketimde, köy okulunda, ormanlık bir alanda, kendime ait bir sınıf, istediğim şehirde, imkanları fazla olan bir yer, batıda, yurt dışında”.

ÖĞRETMEN 181: Kendimi DAHA FAZLA MATERYALİ OLAN bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum.

ÖĞRETMEN 1219: Kendimi YETERLİ MASA VE DOLAPLARI OLAN bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum

ÖĞRETMEN 2150: Kendimi KÖY OKULUNDA bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum.

Eğitim Ortamı: “Daha az öğrenci sayısı, yaratıcı, özgür, etkin, aktif, öğretmenin dinlenmesi için vakit, kulüp sınıfı, özgün, sessiz, huzurlu, mutlu, çok güzel, mükemmel, sıra sistemi olan, ideal, özel, çok uluslu, kolej, üniversite uygulama anaokulu, yaparak-yaşayarak öğrenme, duvarlara her şeyi asabileceğim, programda örnek verilen.”

ÖĞRETMEN 653: Kendimi DAHA AZ ÖĞRENCİSİ OLAN bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum.

ÖĞRETMEN 1676: Kendimi DAHA ÖZGÜR OLABİLECEĞİM bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum

ÖĞRETMEN 2689: Kendimi PROGRAMDA ANLATILDIĞI GİBİ bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum.

Çocuk: “Yaş grubu olan sınıflar, öğrenmeye aç öğrenci, meraklı öğrenci, idealist öğrenci, yaratıcı, özgün, mutlu, hazırbulunmuşlukları yüksek, Türkçe bilen, kaynaştırma olmayan, yaş grubu karma olan, zekâ düzeyi yüksek, çocuklarla dolu, okula ilk kez gelen, 1.sınıf, özel eğitim, farklı öğrenci.”

ÖĞRETMEN 57: Kendimi YAŞ GRUPLARINA GÖRE AYRILMIŞ bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum.

ÖĞRETMEN 482: Kendimi ÖĞRENMEYE AÇ ÖĞRENCİLERİN OLDUĞU bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum

ÖĞRETMEN 1381: Kendimi ZEKA DÜZEYİ YÜKSEK ÇOCUKLARIN OLDUĞU bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum.

Program: “Montessori, orman okulları, Finlandiya okul programları, alan gezisi, drama yaparken, değer eğitim programları.”

ÖĞRETMEN 593: Kendimi MONTESSORİ OKULUNUN bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum.

ÖĞRETMEN 1823: Kendimi GEZİLERE GİDEBİLECEĞİM bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum

ÖĞRETMEN 2728: Kendimi DRAMA YAPARKEN bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum.

Halimden memnuniyet: Öğretmenler sınıflarından memnuniyet duyduğunu belirtmişlerdir.

ÖĞRETMEN 13: Kendimi ŞİMDİ OLDUĞUM GİBİ bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum.

Veli: İstekli, maddi imkânları olan, bilinçli, ilgili, destek veren.

ÖĞRETMEN 385: Kendimi MADDİ İMKANLARI İYİ VELİLERİN OLDUĞU bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum.

ÖĞRETMEN 1567: Kendimi BİLİNÇLİ VELİLERİ OLAN bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum

Diğer: “İdare baskısı olmadan, üniversitede amfide, öğretmenin dinlenmesi için vakit, orta düzeyde ailelere seminer verirken, yararlı olabilecek, çocuklara bir şey katmak, kadrolu, sosyo-ekonomik düzeyi düşük, 1.sınıfta, evrak doldurmadan, maddi olarak kısıtlanmadan, kendi tasarladığım, çocukların ihtiyaçlarının karşılandığı, bomboş, hayalim yok, kendime ait okulda, zevkli eğitim, kültür seviyesi yüksek, Kur’an Kursu öğretmeni, lisede öğretmen, değeri bilinen.”

ÖĞRETMEN 163: Kendimi LİSEDE bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum.

ÖĞRETMEN 1142: Kendimi KADROLU bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum

ÖĞRETMEN 2752: Kendimi EVRAK DOLDURMADAN bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum.

Cümle 2: “Önümüzdeki 5 yıl içinde yapmayı düşünüyorum”

Öğretmenlerin “Önümüzdeki 5 yıl içinde yapmayı düşünüyorum.” cümlesinde boşluklara yerleştirdiği kelimeler; ‘Mesleki’, ‘Akademik’ ve ‘Kişisel’ temaları altında gruplanmıştır. Belli bir tema başlığı altında toplanamayan cevaplar ‘diğer’ başlığı ile tanımlanmıştır.

Temalar ve altında yer alan başlıklar şöyle sıralanmaktadır:

Mesleki: “Yurt dışı projeleri, aile eğitim kursu, idareci olma, eğitim koordinatörü, seminerlere katılmak, çocuk bakım merkezi, yurt dışı öğretmenlik, köy öğretmeni, AB projesi yazmak, kodlama ve robotik eğitimi almak, kadrolu olmak, devlette çalışmak, lisede öğretmen, KPSS, KA1, kitap yazmak, bakanlık çalışması, çocuk psikolojisi, program yazmak, BEP’li çocuklar, aile katılımı, mesleği bırakmak, görev yeri değişikliği yapmak, tayin, okul öncesi eğitim zorunlu.”

ÖĞRETMEN 19: Önümüzdeki 5 yıl içinde BİR YURT DIŞI PROJESİ yapmayı düşünüyorum.

ÖĞRETMEN 130: Önümüzdeki 5 yıl içinde İDARECİ OLMAYI yapmayı düşünüyorum.

ÖĞRETMEN 728: Önümüzdeki 5 yıl içinde MESLEĞİ BIRAKMAYI yapmayı düşünüyorum.

ÖĞRETMEN 1053: Önümüzdeki 5 yıl içinde GÖREV YERİMİ DEĞİŞTİRMEYİ yapmayı düşünüyorum.

ÖĞRETMEN 1699: Önümüzdeki 5 yıl içinde KPSS'Yİ GEÇMEYİ yapmayı düşünüyorum.

ÖĞRETMEN 2342: Önümüzdeki 5 yıl içinde OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ZORUNLU yapmayı düşünüyorum.

Akademik: “Üniversiteyi bitirmek, okulumu tamamlamak, yüksek lisans yapmak, DGS'ye girmek, üniversiteye geçmek.”

ÖĞRETMEN 2002: Önümüzdeki 5 yıl içinde ÜNİVERSİTEYİ BİTİRMEYİ yapmayı düşünüyorum.

ÖĞRETMEN 1203: Önümüzdeki 5 yıl içinde YÜKSEK LİSANS yapmayı düşünüyorum.

ÖĞRETMEN 326: Önümüzdeki 5 yıl içinde ÜNİVERSİTEYE GEÇMEYİ yapmayı düşünüyorum.

Kişisel: “Kendimi geliştirmeyi, emekli olmak, pastane açmak, yabancı dil öğrenmek, yurt dışına çıkmak, piyano, diksiyon, tiyatro, halkoyunu, orff eğitimi, dünyayı gezmek, Avrupa gezisi, dünyayı gezmek, eğitim koçu, atölye, ehliyet, Ankara'ya gitmek, yatırım, yenilenmek.”

ÖĞRETMEN 510: Önümüzdeki 5 yıl içinde YABANCI DİL ÖĞRENMEYİ yapmayı düşünüyorum.

ÖĞRETMEN 826: Önümüzdeki 5 yıl içinde PİYANO ÖĞRENMEYİ yapmayı düşünüyorum.

ÖĞRETMEN 267: Önümüzdeki 5 yıl içinde EHLİYET ALMAYI yapmayı düşünüyorum.

Diğer: “Zengin, evlilik, araba, planım yok.”

ÖĞRETMEN 107: Önümüzdeki 5 yıl içinde ZENGİN OLMAYI yapmayı düşünüyorum.

ÖĞRETMEN 1416: Önümüzdeki 5 yıl içinde EVLENMEYİ yapmayı düşünüyorum.

ÖĞRETMEN 2013: Önümüzdeki 5 yıl içinde HERHENGİ BİR PLANIM yapmayı yok.

Cümle 3: “Bir öğretmen olarak beni en çok rahatsız eder.”

Öğretmenlerin cümlesine “Bir öğretmen olarak beni en çok rahatsız eder.” cümlesinde boşluklara yerleştirdiği kelimeler; ‘Veli tutumları’, ‘İnsanların tutumları’, ‘Çocuklar’, ‘Müdahale’, ‘Değer görmemek’, ‘Başarısızlık’, ‘Öğrenme ortamı’, ‘İdari tutumlar’, ‘Eğitim sistemi’ temaları altında gruplanmıştır. Belli bir tema başlığı altında toplanamayan cevaplar ‘diğer’ başlığı ile tanımlanmıştır.

Temalar ve altında yer alan başlıklar şöyle sıralanmaktadır:

Veli tutumları: “İlgisizlik, hadsizlik, eğitimin evde de sürmemesi, saptamaları kabul etmemeleri, çocuklara karşı davranışları, dadı muamelesi, çocukları kıyaslamaları, iletişimsizlik, kavgacı veliler, ayrı anne-baba”

ÖĞRETMEN 2087: Bir öğretmen olarak beni en çok İLGİSİZ VELİLER rahatsız eder.

ÖĞRETMEN 1132: Bir öğretmen olarak beni en çok ÇOCUKLARI İLE İLGİLİ SÖYLEDİKLERİMİ KABUL ETMEMELERİ rahatsız eder.

ÖĞRETMEN 933: Bir öğretmen olarak beni en çok BANA DADIYMIŞIM GİBİ DAVRANMALARI rahatsız eder.

İnsanların tutumları: “Dürüst olmamak, ahkam kesmeleri, şımarıklık, kötümser zümre, okul öncesi eğitimin anlaşılması, haksızlıklar, saygısızlık, şikayet edilmek, duyarsızlık, beceriksizlik, yersiz eleştiri, olumsuz haberler, geri dönüt olmaması, sınırlandırılmak, adaletsizlik, bilinçsizlik, iletişimsizlik, her türlü taciz, anlaşılmamak, duyarsızlık, mesleğin itibarsız görülmesi, bencillik, kavgalar, memnuniyetsizlik”

ÖĞRETMEN 1384: Bir öğretmen olarak beni en çok SAYGISIZLIK rahatsız eder.

ÖĞRETMEN 63: Bir öğretmen olarak beni en çok YAPTIĞIM İŞİN ANLAŞILMAMASI rahatsız eder.

ÖĞRETMEN 2807: Bir öğretmen olarak beni en çok İNSANLARIN HEP MEMNUNİYETSİZ OLMASI rahatsız eder.

Çocuklar “Ulaşamamak, kendi aralarındaki anlaşmazlıklar, mutsuzlukları, haksızlığa uğramaları, ilgisizlikleri, hadsizlikleri, devamsızlık, yalan söylemeleri, şiddet, sessiz öğrenci, dijital oyun-oyuncaklarla çok vakit geçirmele-ri, çocuğa karşı ayrımcılık, hiperaktif öğrenciler, hasta öğrenciler, dışlanan çocuklar, şiddet gören çocuk, etiketlenen çocuk, çocuk hastalıkları, okul fobileri, cezalandırılmaları, olumsuz örneğe maruz kalmaları.”

ÖĞRETMEN 1632: Bir öğretmen olarak beni en çok ÇOCUKLARA ULAŞAMAMAK rahatsız eder.

ÖĞRETMEN 215: Bir öğretmen olarak beni en çok BİR ÖĞRENCİMİN MUTSUZ OLMASI rahatsız eder.

ÖĞRETMEN 2390: Bir öğretmen olarak beni en çok ŞİDDET GÖREN ÖĞRENCİM rahatsız eder.

Müdahale: “Yanlış müdahale, dersimin-etkinliğimin bölünmesi, ders işleme şekline müdahale, velinin sınıf yönetimine karışması”

ÖĞRETMEN 1736: Bir öğretmen olarak beni en çok NE OLDUĞUNU BİLMEYEN MÜDAHALE ETMELERİ rahatsız eder.

ÖĞRETMEN 500: Bir öğretmen olarak beni en çok VELİLERİN BANA NE YAPACAĞIMI SÖYLEMESİ rahatsız eder.

Değer görmemek: “Beğenilmemek, kıyaslanmak, küçümsenmek, sevgisizlik, ilgisizlik, MEB’in değer ve önem vermemesi, idarenin önem vermemesi, velinin önem vermemesi”

ÖĞRETMEN 142: Bir öğretmen olarak beni en çok YAPTIKLARIMI BEĞENMEMELERİ rahatsız eder.

ÖĞRETMEN 1238: Bir öğretmen olarak beni en çok BAŞKA ÖĞRETMENLERLE KIYASLAMALARI rahatsız eder.

Başarısızlık: “Yetersizlik, kararsızlık, bağırarak, yanlış yapmak, çocuklara ulaşamamak, verimsizlik, itibarsızlaştırılmak, sınıf yönetimini başaramamak, veliyi eğitememek, zaman ve enerji israf etmek, kapsamlı olamamak, problem çözememek, sabırsız tavırlarım, cehalet, değer eğitimi verememek.”

ÖĞRETMEN 2269: Bir öğretmen olarak beni en çok ÇOCUKLARA YETMEMEK rahatsız eder.

ÖĞRETMEN 618: Bir öğretmen olarak beni en çok VELİLERİME KENDİMİ ANLATAMAMAK rahatsız eder.

ÖĞRETMEN 1762: Bir öğretmen olarak beni en çok ZAMANIMI İYİ KULLANAMAMAK rahatsız eder.

Öğrenme ortamı: “Huzursuz-mutsuz ortam, imkamsızlıklar, tenefüs olmaması, kirlilik, dağınıklık, çözümsüz ortam, personel eksikliği ve davranışları, batı-doğu eşitsizliği, disiplinsizlik, kalabalık sınıf, donanımsızlık, zümre arası iletişimsizlik, gürültü, karanlık ve havasızlık, dış mekan yetersizliği, yaş gruplarının karma olması, yabancı dil konuşan çocukların olduğu sınıflar, sınıfı bir diğer öğretmen ile paylaşmak, oryantasyon dönemi.”

ÖĞRETMEN 695: Bir öğretmen olarak beni en çok HUZURSUZ EDİLMEK rahatsız eder.

ÖĞRETMEN 2540: Bir öğretmen olarak beni en çok PERSONEL DESTEĞİ ALAMAMAK rahatsız eder.

ÖĞRETMEN 1576: Bir öğretmen olarak beni en çok SINIFIMIN ÇOK KALABALIK OLMASI rahatsız eder.

İdari tutumlar: “Destek olmama, iş yükü, adaletsizlik, haksız eleştiri, branş dışı idareci, adaletsizlik, aidat takibine zorlanmak, aidatı kullandırmayan idare.”

ÖĞRETMEN 1492: Bir öğretmen olarak beni en çok İDARENİN DESTEK OLMAMASI rahatsız eder.

ÖĞRETMEN 2057: Bir öğretmen olarak beni en çok AİDAT TAKİBİNE ZORLANMAK rahatsız eder.

Eğitim sistemi: “Tek tip, önlisanslı öğretmenler, belirsizlik, eğitim dışı görevler, değerlendirmeler, planlar, sürekli değişim, zorunlu olmaması, gösteri-sergi, vizyonsuz öğretmenler, zorunlu hizmet, eğitim yaşının düşmesi, evrak işleri, ücretli çalışmak, kaynaştırmanın olumsuz etkileri, aracıyla iş gördürmek, öğretmen haklarının korunmaması, öğretmenliğin evraklarla ölçülmesi.”

ÖĞRETMEN 596: Bir öğretmen olarak beni en çok EĞTİM DIŞI GÖREVLER rahatsız eder.

ÖĞRETMEN 1348: Bir öğretmen olarak beni en çok GÖSTERİ SERGİ HAZIRLAMAK rahatsız eder.

ÖĞRETMEN 2056: Bir öğretmen olarak beni en çok ÜCRETLİ ÇALIŞMAK rahatsız eder.

Diğer: “Rahatsız olduğum konu yok, çalışmak, bir neden yok, öğrencilerimden ayrı olmak, iyi bir öğretmenim.”

ÖĞRETMEN 1496: Bir öğretmen olarak beni en çok BİR NEDEN YOK rahatsız eder.

ÖĞRETMEN 2718: Bir öğretmen olarak beni en çok ÖĞRENCİLERİMDEN AYRI OLMAK rahatsız eder.

Cümle 4: “..... olduğunda kendimi gerçekten önemli hissediyorum.”

Öğretmenlerin “..... olduğunda kendimi gerçekten önemli hissediyorum.” cümlesinde boşluklara yerleştirdiği kelimeler; ‘Çocuklar’, ‘Değerli’, ‘Başarılı’, ‘Veli memnuniyeti’ ve ‘İdare memnuniyeti’ temaları altında gruplanmıştır.

Temalar ve altında yer alan başlıklar şöyle sıralanmaktadır:

Çocuklar: “Mutlulukları, sevgileri, başarıları, iyi gelişimleri, taklit ettiklerinde, “seni seviyorum” dediklerinde, büyüdüklerinde karşılaşmışsam, hasta da olsalar okula geldiklerinde, bana sarıldıklarında, mevcut tam olduğunda, olumlu dönüt, öğrendiklerini hayatlarında kullandıklarında, problemlerini çözebildiğimde, aktif katılımlı program uyguladığımda, dezavantajlı çocukların gelişimini sağladığımda.”

ÖĞRETMEN 532: ÇOCUKLAR MUTLU olduğunda kendimi gerçekten önemli hissediyorum.

ÖĞRETMEN 1982: ÇOCUKLAR “SENİ SEVİYORUM” DEDİKLERİNDE olduğunda kendimi gerçekten önemli hissediyorum.

ÖĞRETMEN 2507: ÖĞRENDİKLERİNİ KULLANMAYA BAŞLADIKLARINDA olduğunda kendimi gerçekten önemli hissediyorum.

Değerli: “Takdir edilmek, öğretmenler günü, bilgilendirildiğimde, sevildiğimde, saygın olduğumda, fikrim sorulduğunda, maaş yaşam standartlarımızı karşıladığımda, önemliyim zaten, zümre arkadaşlarım beni takip ettiklerinde, emeklerime karşılık aldığımda, doğum günüm hatırlandığımda, destek gördüğümde, statüm olduğunda, eş desteği, çiçek aldıklarında, kişisel zaman ayırabildiğimde, kendi kendimi takdir ettiğimde, hocam dendiğinde, ailem desteklediğinde”

ÖĞRETMEN 648: YAPTIĞIM İŞ TAKTİR EDİLDİĞİNDE olduğunda kendimi gerçekten önemli hissediyorum.

ÖĞRETMEN 1300: FİKRİM SORULDUĞUMDA olduğunda kendimi gerçekten önemli hissediyorum.

ÖĞRETMEN 2146: İDARE BENİ ÖNCEDEN BİLGİLENDİRDİĞİNDE olduğunda kendimi gerçekten önemli hissediyorum.

Başarılı: “İşleri tamamlama, katılımcı olduğumda, törenlerde, yıl sonu gösterilerinde, fikir paylaşımları, kaynaştırma eğitimlerinde, 1. Sınıfa doğru adaptasyon, sevecek çalıştığımda, okul öncesinin önemli olduğu bilgisi yaygınlaştıkça, insanlardan olumlu dönüt, her koşulda aktif olduğumda, kendimi geliştirdiğimde, hedefe ulaştığımda, sabırlı, özverili, hayat kurtarıncı, projelerim örnek alındığında, sade olduğumda.”

ÖĞRETMEN 247: İŞLERİMİ VAKTİNDE TAMAMLADIĞIMDA olduğunda kendimi gerçekten önemli hissediyorum.

ÖĞRETMEN 2600: ÖĞRENCİLERİM 1. SINIFA KOLAYCA UYUM SAĞLADIĞINDA olduğunda kendimi gerçekten önemli hissediyorum.

ÖĞRETMEN 1326: İNSANLARDAN OLUMLU DÖNÜT ALDIĞIMDA olduğunda kendimi gerçekten önemli hissediyorum.

Veli memnuniyeti: “Destekçi, olumlu geri dönütler, anlayışlı veli, iletişime açık veli, olumlu yorumlar, işbirlikçi tutumlar, teşekkür ettiklerinde, toplantılara tam katılım, veli çocuğa önem veriyorsa.”

ÖĞRETMEN 98: VELİLERİM BENİ DESTEKLEDİĞİNDE olduğunda kendimi gerçekten önemli hissediyorum.

ÖĞRETMEN 2726: BÜTÜN VELİLERİM TOPLANTILARA KATILDIĞINDA olduğunda kendimi gerçekten önemli hissediyorum.

İdare memnuniyeti: “Anlayışlı idareci”, “engel koymayan, eğitim toplantıları yapıldığında.”

ÖĞRETMEN 103: İDARE BENİ ENGELLEMEDİĞİNDE olduğunda kendimi gerçekten önemli hissediyorum.

ÖĞRETMEN 2356: EĞİTİM TOPLANTILARI YAPILDIĞINDA olduğunda kendimi gerçekten önemli hissediyorum.

Cümle 5: “..... olması beni hayal kırıklığına uğrattır.”

Öğretmenlerin “..... olması beni hayal kırıklığına uğrattır.” cümlesinde boşluklara yerleştirdiği kelimeler; ‘İnsanların tutumları’, ‘Başarısızlık’, ‘Çocuklar’, ‘Veli tutumları’, ‘İdari tutum ve meslektaşlar’ ve ‘Öğrenme ortamı’ temaları altında gruplanmıştır. Belli bir tema başlığı altında toplanamayan cevaplar diğer başlığı ile tanımlanmıştır.

Temalar ve altında yer alan başlıklar şöyle sıralanmaktadır:

İnsanların Tutumları: “Güvensizlik, okul öncesi eğitiminin önemsenmemesi, yapılan işin önemsenmemesi, saygısızlık, küçümsenme, mesleğin bakıcılık olarak görülmesi, mesleğin önemsenmemesi, anlayışsızlık, ilgisizlik, gayretimin gözardı edilmesi, umursanmamak, gelişimlerin gözardı edilmesi, yanlış anlaşılma, dürüst olmamak, verilen sözlerin tutulmaması, olumsuzluk, ayrımcılık, sorumsuzluk, iyi niyetin suistimal edilmesi, destek görmemek, takdir edilmemek, emeklerin önemsenmemesi, başarıların görülmemesi, vefasızlık, ön yargı, dedikodu.”

ÖĞRETMEN 718: OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN ÖNEMSENMEMESİ ~~olması~~ beni hayal kırıklığına uğrattır.

ÖĞRETMEN 1682: YAPTIĞIM İŞİN ÖNEMSENMEMESİ ~~olması~~ beni hayal kırıklığına uğrattır.

ÖĞRETMEN 2720: VERİLEN SÖZLERİN TUTULMAMASI ~~olması~~ beni hayal kırıklığına uğrattır.

Başarısızlık: “Yeterli eğitim veremediğimi görmek, öğrencilerin başarısızlığı, gelecekte başarısızlık, faydalı olmak, geri dönüt alamamak, öğrencilerin gerilemeleri, sorun çözememek, kazanımın gerçekleşmemesi, kalıcı olmayan davranış kazanmaları, eğitici olamamak, çabaların boşa çıkması, emeklerin karşılıksız kalması, yöntemlerimin başarısız olması, olumsuz etki, mesleği yapamamak.”

ÖĞRETMEN 1340: YETERLİ EĞİTİM VEREMEDİĞİMİ GÖRMEK ~~olması~~ beni hayal kırıklığına uğrattır.

ÖĞRETMEN 2058: ÇOCUKLARA FAYDALI OLAMAMAK ~~olması~~ beni hayal kırıklığına uğrattır.

ÖĞRETMEN 834: EMEKLERİMİN KARŞILIKSIZ KALMASI ~~olması~~ beni hayal kırıklığına uğrattır.

Çocuklar: “Huzursuz, hevesiz, mutsuzluk, derse gelmemeleri, terör, iletişimsizlik, öğrenemeyen, öğrenci sayısının az olması, okulu sevmemeleri, kurallara uymamaları, eğitimi yarım bırakması, yaratıcılıklarının gelişmemesi, özbakım becerilerinin olmaması, öğrencilerin öğretmeni sevmemeleri ve ilerleyen zamanlarda unutmaları, kötü davranışlar, duyarsız davranışları, dikkatlerini toplayamamaları, yalan söylemeleri, hırçın ve agresif olmaları, kendilerini ifade edememeleri, davranış bozuklukları, isteklerine ulaşamamaları, saygısızlık, kötü ahlaklı olmaları, şiddet düşkünü ve kitaplardan uzak bir nesil, okula uyumda sorun yaşayan öğrenciler, öğretmene güvensizlik, bilinçsiz teknoloji kullanımı.”

ÖĞRETMEN 2637: ÇOCUKLARIN OKULU SEVMEMELERİ ~~olması~~ beni hayal kırıklığına uğrattır.

ÖĞRETMEN 1084: DAVRANIŞLARIN KALICI OLMAMASI ~~olması~~ beni hayal kırıklığına uğrattır.

ÖĞRETMEN 91: ÇOCUKLARIN KURALLARA UYMAMALARI ~~olması~~ beni hayal kırıklığına uğrattır.

Veli Tutumları: “Çocukların evde desteklenmemesi, aile katılımında isteksizlik, gereksiz eleştirisi, yanlış anlamaları, güvensiz olmaları, saygısızlık, bakıcı görmesi, anlayışsız, öğretmen seçmeleri, önemsememeleri, uyumsuz, kötü düşünceleri, suçlayıcı tutumlar, ilgisizlik, diğer öğretmenlerle kıyaslamaları, memnuniyetsizlik, çocuklarını evden uzaklaştırmak için okula göndermeleri, olumsuz geri dönüşler, çocukların fikirlerini önemsememeleri.”

ÖĞRETMEN 558: ÇOCUKLARIN EVDE VELİLER TARAFINDAN DESTEKLENMEMESİ olması beni hayal kırıklığına uğrattır.

ÖĞRETMEN 1614: VELİLERİN GÜVENSİZ DAVRANIŞLARI olması beni hayal kırıklığına uğrattır.

ÖĞRETMEN 35: VELİLERİN ÇOCUKLARIN FİKİRLERİNİN ÖNEMSEMELERİ olması beni hayal kırıklığına uğrattır.

İdari Tutumlar ve Meslektaşlar: “Dedikodu, yanlış anlamaları, okul öncesi eğitimi bilmemeleri, fikirleri önemsememeleri, idare tarafından engellenmek, ilgisizlik, adaletsiz davranışları, öğretmenin işine karışmaları, nitelsiz öğretmen.”

ÖĞRETMEN 219: ÖĞRETMEN ARKADAŞLARIMIN DEDİKODU YAPMASI olması beni hayal kırıklığına uğrattır.

ÖĞRETMEN 2365: İDARECİLERİMİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLMEMELERİ olması beni hayal kırıklığına uğrattır.

ÖĞRETMEN 942: İDARENİN ADALETSİZ DAVRANIŞLARI olması beni hayal kırıklığına uğrattır.

Öğrenme Ortamı: “Malzeme eksikliği, donanım eksikliği, gürültü, işlerin yolunda gitmemesi, engeller, uygun olmayan eğitim ortamı, küçük sınıflar, kalabalık sınıflar, öğrenilenlerin uygulanamayacağı bir ortam, imkansızlıklar, küçük yaş grubu, şiddet içeren eğitim, bilimsellikten uzak eğitim, dayak.”

ÖĞRETMEN 72: SINIFTAKİ OYUNCAKLARIN AZ olması beni hayal kırıklığına uğrattır.

ÖĞRETMEN 1367: SINIFIMIN KÜÇÜK olması beni hayal kırıklığına uğrattır.

ÖĞRETMEN 448: KÜÇÜK YAŞ GRUBUNDAKİ ÇOCUKLARIN SINIFIMDA olması beni hayal kırıklığına uğrattır.

Diğer: “İsteklerim zamanında olmazsa, her yer hayal kırıklığı, meslekten atılmak, tam gün, farklı engeller, pes etmem, teneffüs hakkı, gösteri, maaş, ikili eğitim.”

ÖĞRETMEN 1537: TAM GÜN EĞİTİM olması beni hayal kırıklığına uğrattır.

ÖĞRETMEN 2062: TENEFFÜS HAKKIMIN OLMAMASI olması beni hayal kırıklığına uğrattır.

Cümle 6: “Keşke

Öğretmenlerin “Keşke” cümlesinde boşluklara yerleştirdiği kelimeler; ‘Fiziksel şartlar ve okul imkanları’, ‘Okul öncesi eğitim’, ‘Öğretmen’, ‘Hayattan olumlu beklenti’, ‘Veliler’ ve ‘Eğitim sistemi’ temaları altında gruplanmıştır. Belli bir tema başlığı altında toplanamayan cevaplar diğer başlığı ile tanımlanmıştır.

Temalar ve altında yer alan başlıklar şöyle sıralanmaktadır:

Fiziksel Şartlar ve Okul İmkanları: “Büyük sınıflar, yeterli personel, oyun parkı, yeterli materyal, ideal öğrenci sayısı, gelişmiş teknoloji, yeterli maddi imkanlar, aktif öğrenme ortamı, büyük bahçe, öğrenme merkezleri, doğa ile iç içe, kaloriferli sınıf, sinema salonu, yemek salonu, bilim ve belgesel sınıfı, tiyatro salonu, laboratuvar ve kütüphane, resim atölyesi, kum havuzu, okulun konumu, rehberlik servisi, spor salonu, ses yalıtımlı sınıf, masal odası.”

ÖĞRETMEN 1768: Keşke SINIFIM BÜYÜK OLSAYDI.

ÖĞRETMEN 892: Keşke AKILLI TAHTAM OLSAYDI.

ÖĞRETMEN 458: Keşke KUM HAVUZUMUZ OLSAYDI.

Okul Öncesi Eğitim: “Hak ettiği desteği görmesi, zorunlu olması, önem verilmesi, değer verilmesi, kaliteli olması, eğitimde fırsat eşitliği, öğretmenlerin önemsemeleri, ücretsiz olması, anaokullarının yaygınlaştırılması, MEB desteği.”

ÖĞRETMEN 589: Keşke OKUL ÖNCESİ EĞİTİME HAKETTİĞİ DESTEK VERİLSEYDİ.

ÖĞRETMEN 2468: Keşke OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ZORUNLU OLSAYDI.

ÖĞRETMEN 1691: Keşke DAHA ÇOK ANAOKULU OLSAYDI.

Öğretmen: “Öğrenci seçme hakkı, teneffüs hakkı, değer ve önem verilmesi, idealist ve dinamik olmaları, alanında eğitimli ve deneyimli olmaları, pedagojik eğitime önem vermeleri, işlerini severek yapmaları, öğretmenlerin gereksiz iş yükünün azalması, okurken deneyim kazanma, kadro hakkı, fazla maaş, yaratıcı öğretmen, kendine ait sınıf, ödüllendirilme, saygı duyulması, mesleğini seven öğretmenler, uyumlu meslektaşlar, özgürlük, yıpranma payı, seminerler, erken emeklilik, kişisel gelişim, kendi okuluna sahip olma.”

ÖĞRETMEN 1887: Keşke BİZ DE TENEFFÜS YAPABİLSEYDİK.

ÖĞRETMEN 846: Keşke ÖĞRETMENLERE YETERİNCE DEĞER VE ÖNEM VERİLSEYDİ.

ÖĞRETMEN 2389: Keşke GEREKSİZ İŞ YÜKÜM AZALSAYDI.

Hayattan Olumlu Beklentiler: “Huzur, barış, mutlu ve şanslı çocuklar, imkan, tüm insanların iyi olması, tüm öğrencilerin kurallara uyması, çocukların tüm dileklerinin gerçek olması, hoşgörü, çocukların sağlıklı olması.”

ÖĞRETMEN 1435: Keşke TÜM ÖĞRENCİLERİM KURALLARA UYSAYDI.

ÖĞRETMEN 1757: Keşke DAHA MUTLU VE HUZURLU OLABİLSEYDİM.

Veliler: “Bilinçli olmaları, çocukları için yeterli maddi imkanı sahip olmaları, çocukları önemsemeleri, okul öncesi eğitimi önemsemeleri, çocuklarını yakından tanımaları, sorumluluk sahibi olmaları, veli eğitimlerine katılmaları, anlayışlı olmaları, okula güven duymaları.”

ÖĞRETMEN 1853: Keşke VELİLER ANLAYIŞLI OLSALAR.

ÖĞRETMEN 2642: Keşke VELİLER SORUMLULUK SAHİBİ OLSALARDI.

Eğitim Sistemi: “Çocuk merkezli eğitim, Montessori, Waldorf, çocukların okula başlama yaşı, sosyal aktiviteler, alana hakim idareciler, Orman Okulları, Alternatif Okullar, MEB bakanının eğitimci olması, eğitsel geziler, eğitim saatler, esnek eğitim sistemi.”

ÖĞRETMEN 1103: Keşke MONTESSORİ SINIFINDA ÇALIŞSAYDIM.

ÖĞRETMEN 2067: Keşke MEB BAKANİ EĞİTİMCİ OLSAYDI.

Diğer: “Keşkelerim yok, norm fazlası olmama, öğretmen olmama, önlisans mezunları sınavsız lisansını tamamlasa, daha genç olma, özel sektörde çalışma, sihirli değnek, düşünce okuyabilme yeteneği, zorunlu af, problemler ve şikayetler, KPSS, ayrımcılık.”

ÖĞRETMEN 1248: Keşke ÖN LİSANS MEZUNLARI SINAVSIZ LİSANSI TAMAMLASA.

ÖĞRETMEN 2493: Keşke SİHİRLİ BİR DEĞNEĞİM OLSA.

Cümle 7: “İyi ki”

Öğretmenlerin “İyi ki” cümlesinde boşluklara yerleştirdiği kelimeler; ‘Mesleki’ ve ‘Kişisel’ temaları altında gruplanmıştır. Belli bir tema başlığı altında toplanamayan cevaplar ‘diğer’ başlığı ile tanımlanmıştır.

Temalar ve altında yer alan başlıklar şöyle sıralanmaktadır:

Mesleki: “Ana Sınıfı öğretmeniyim, Okul Öncesi öğretmeniyim, görev yaptığım yerdeyim, ekip, idare, sınıf bütünlüğü iyi, köy okulundayım”

ÖĞRETMEN 102: İyi ki OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİYİM.

ÖĞRETMEN 1078: İyi ki ANA SINIFI ÖĞRETMENİYİM.

ÖĞRETMEN 2528: İyi ki KÖY OKULUNDA ÇALIŞIYORUM.

ÖĞRETMEN 837: İyi ki BU İDARECİLERLE ÇALIŞIYORUM.

ÖĞRETMEN 913: İyi ki BÜYÜK BİR SINIFTA ÇALIŞIYORUM.

Kişisel: “Ben varım, ailem var, eşimi tanımışım, işimi iyi yapıyorum, anneyim”

ÖĞRETMEN 1105: İyi ki ANNEYİM.

ÖĞRETMEN 2167: İyi ki İŞİMİ İYİ YAPIYORUM.

Diğer: “Diyebileceğim bir şey yok, özel okulda değilim, ilkokul öğretmeni değilim.”

ÖĞRETMEN 763: İyi ki ÖZEL OKULDA DEĞİLİM.

ÖĞRETMEN 11: İyi ki İLKOKUL ÖĞRETMENİ DEĞİLİM.

Cümle 8: “Mesleğimle ilgili en büyük idealim”

Öğretmenlerin “Mesleğimle ilgili en büyük idealim

Temalar ve altında yer alan başlıklar şöyle sıralanmaktadır:

Öğretmenlerin cevapların toplandığı başlık grupları altında verdikleri cevaplar şöyle sıralanmaktadır:

Faydalı olmak: “Öğrencilerin iyi yere gelmesi, sınıf dışında bölüm için bir şeyler yapma, fiziksel ortam sağlama, kitap yazmak, alana katkı, yaratıcı çocuk yetiştirmek, topluma faydalı çocuk yetiştirmek, kültür çadırı kurmak, tiyatro kurmak, yaratıcı olmak, sanatsal bir albüm yapma, seminer vermek, çocuklar için dernek kurmak, özel eğitime katkı yapmak.”

ÖĞRETMEN 667: Mesleğimle ilgili en büyük idealim ÖĞRENCİLERİMİN BÜYÜYÜNCE BAŞARILI OLDUĞUNU GÖRMEK.

ÖĞRETMEN 2457: Mesleğimle ilgili en büyük idealim KİTAP YAZMAK.

ÖĞRETMEN 1162: Mesleğimle ilgili en büyük idealim ÖZEL EĞİTİME KATKI YAPMAK.

Gelecek: “İyi şartlarda çalışmak, atanmak, emekli olmak, iyi bir okulda çalışmak, okul açmak, okul öncesi öğretmeni yetiştirmek, şube müdürü olmak, şef olmak iyi bir eğitmen olmak, alanında tanınmış biri olmak, aynı dinamizmle çalışmak, çocukları sonra ki kademe hazırlamak, baş öğretmen olmak, müfettiş olmak, aile danışmanı olmak, en üst düzeye gelmek, başarılı olmak, ödül almak, liseye geçiş yapmak, yurt dışında çalışmak, alan değiştirmek.”

ÖĞRETMEN 1876: Mesleğimle ilgili en büyük idealim OKUL AÇMAK.

ÖĞRETMEN 2243: Mesleğimle ilgili en büyük idealim ALANINDA TANINMIŞ BİRİ OLMAK.

ÖĞRETMEN 120: Mesleğimle ilgili en büyük idealim DAHA İYİ ŞARTLARDA ÇALIŞMAK.

ÖĞRETMEN 1376: Mesleğimle ilgili en büyük idealim LİSEYE GEÇİŞ YAPMAK.

Kişisel gelişim: “Akademik, iyi bir öğretmen olmak mesleki gelişim, akademik çalışmak, çocuk eğitim öğreticisi, kendini yenilemek, yurt dışı eğitimi almak, alanda uzmanlaşmak.”

ÖĞRETMEN 543: Mesleğimle ilgili en büyük idealim İYİ BİR ÖĞRETMEN OLMAK.

ÖĞRETMEN 1024: Mesleğimle ilgili en büyük idealim AKADEMİK ÇALIŞMALAR YAPMAK.

ÖĞRETMEN 2543: Mesleğimle ilgili en büyük idealim YURT DIŞINDA EĞİTİM ALMAK.

Öğretmenliğin önemi: “Takdir görme, hatırlanmak değer görmek, bilinmek, saygın bir öğretmen olmak, okul öncesinin önemini anlaşılmasını sağlamak, iyi niyetli bir öğretmen olmak, mesleğin literatürdeki gibi saygın olması, bir öğretmen olarak unutulmamak, okul öncesini zorunlu yapmak, bakıcı olmadığımızı göstermek, okul öncesine ait önyargıları kırmak, mesleği ailelere tanıtmak.”

ÖĞRETMEN 23: Mesleğimle ilgili en büyük idealim OKUL ÖNCESİNİN ÖNEMİNİN ANLAŞILMASINI SAĞLAMAK.

ÖĞRETMEN 1248: Mesleğimle ilgili en büyük idealim MESLEĞİMİ AİLELERE TANITMAK..

İdealim Yok: Herhangi bir idealim yok.

ÖĞRETMEN 97: Mesleğimle ilgili BİR İDEALİM YOK.

Program: “Aile katılımı sağlama, proje, montessori, aile eğitimi, program yazmak, gelişmiş ülkelerin programını uygulamak, doğa ile iç içe eğitim, ingilizce eğitim.”

ÖĞRETMEN 1587: Mesleğimle ilgili en büyük idealim AİLELERİN ETKİNLİKLERE KATILMASINI SAĞLAYABİLMEK.

ÖĞRETMEN 526: Mesleğimle ilgili en büyük idealim PROJELER YAPMAK.

Eğitim politikaları: “Bakan olmak, eğitim sistemini belirlemek, bakanlıkta çalışmak, sisteme faydalı olmak, bakanlıkta bir pozisyonda yer almak, ülkenin sorunlarını çözen çocuk yetiştirmek, genel müdür olmak, müsteşar olmak, teneffüse sahip olmak, sınıf mevcutları.”

ÖĞRETMEN 12: Mesleğimle ilgili en büyük idealim SİSTEME FAYDALI OLMAK.

ÖĞRETMEN 1129: Mesleğimle ilgili en büyük idealim SINIF MEVCUTLARININ DAHA AZ OLMASINI SAĞLAMAK.

Fırsat eşitliği: “Tüm çocukları mutlu etmek, öğretmenliği tüm çocuklara göstermek tüm çocukların eğitimden yararlanması, daha çok çocuğa ulaşmak, daha çok aileye ulaşmak, tüm çocuklara eşit fırsatlar sunmak, ana okulunun olmadığı yerlere ulaşmak, gezici anaokulunda çalışmak, fırsat eşitliği ile ilgili çalışmalara katılmak.”

ÖĞRETMEN 567: Mesleğimle ilgili en büyük idealim TÜM ÇOCUKLARIN EĞİTİMDEN YARARLANMASINI SAĞLAMAK.

ÖĞRETMEN 1419: Mesleğimle ilgili en büyük idealim DAHA ÇOK AİLEYE ULAŞMAK.

ÖĞRETMEN 2634: Mesleğimle ilgili en büyük idealim FIRSAT EŞİTLİĞİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR YAPMAK.

Cümle 9: “Mesleğimle ilgili yakından tanımak isterdim”

Öğretmenlerin “Mesleğimle ilgili yakından tanımak isterdim” cümlesinde boşluklara yerleştirdiği kelimeler; ‘Eğitim alanında tanınan kişiler’, ‘Mesleğimle ilgili kişiler’, ‘Bana katkı yapacak her şeyi’, ‘Farklı eğitim programları’ temaları altında gruplanmıştır. Belli bir tema başlığı altında toplanamayan cevaplar diğer başlığı ile tanımlanmıştır.

Temalar ve altında yer alan başlıklar şöyle sıralanmaktadır:

Eğitim alanında tanınan kişileri: “Piaget, Doğan Cüceloğlu, Gelengül Haktanır, Üstün Dökmen, Onur Erol, Özgül Polat, Maria Montessori, Sabiha Paktuna, Sunay Akın, Belma Tuğrul, Ramazan Arı, Haluk Yavuzer, Adem Güneş, Ayla Oktay, Atalay Yörükoğlu, Özcan Köknel, Freud , Ercan Mertoğlu, Tuncer Ediz, Howard Gardner, Çiğdem Kağıtçıbaşı, Serap Duygulu, Gözde Erdoğan, İsmet Yılmaz, Mesude Atay, Yelda Acarbay, Şerif İzgören, Alev Önder, Leyla Navaro, Saniye Kalkan, Neşe Erberk, Vehbi Vakkasoğlu, John Dewey, Emma Shaw, İskender Yıldırım, Saniye Bencik Kangal, Sıtkı Aslanhan, Özgür Bolat, Tülay Üstündağ, Abbas Güçlü, Nilüfer Darıca,

Friedrich Fröbel, Saadet Ersoylu, Reggio Emilia, Rousseau, Dr. Robert Titzer, Gülden Uyanık Balat, Şermin Çarkacı, Ahmet Naç.”

ÖĞRETMEN 1587: Mesleğimle ilgili PÍAGET’İ yakından tanımak isterdim.

Mesleğim ile ilgili kişiler: “Uzman kişiler, profesörler, oyuncu anne, akademisyenler, başarılı insanlar, bilgili insanlar, kendini gerçekleştirmiş insanlar, yurt dışında eğitim verenler, alanla ilgili ünlü kişiler, yazarlar, ileri gelen kişileri, yurt dışında yabancı bir öğretmeni, Hacettepe’deki çocuk gelişimcilerle, en iyileri, daha çok eğitimci, tiyatro sanatçıları, pedagogları, bölüm başkanları, doçentler, uygulama kararlarını veren kişileri, zümrelerimi, Türk bilim insanlarını, programları düzenleyenleri, orff eğitimcisi, duayeni, erkek okul öncesi öğretmenlerini animasyon yapanları, meslektaşlar, tecrübeli öğretmenler.”

ÖĞRETMEN 934: Mesleğimle ilgili AKADEMİSYENLERİ yakından tanımak isterdim.

ÖĞRETMEN 2067: Mesleğimle ilgili TECRÜBELİ ÖĞRETMENLERİ yakından tanımak isterdim.

Bana katkı yapacak herşeyi: “Her şeyi, her durumu, bütün gelişimleri, bana katkısı olabilecek herkes, başka ülkeleri, her konu ve çalışmayı, katkı sağlayacak herkesi, tüm öğretmenleri, gelişmeleri, yabancı kültürleri, materyal malzeme ve oyuncaklar, yurt dışında gözlem yapmak isterdim, her şeyi takip etmek, kitaplar, yenilikler, mevzuat, psikometri ölçüm tekniğini.”

ÖĞRETMEN 2361: Mesleğimle ilgili BÜTÜN GELİŞMELERİ yakından tanımak isterdim.

ÖĞRETMEN 1376: Mesleğimle ilgili BAŞKA ÜLKELERİ yakından tanımak isterdim.

Farklı eğitim programları: “Farklı etkinlikler, dünya çapındaki eğitim sistemleri, başka ülke uygulamaları, oyunlar, yeni yaklaşımları, tecrübeli kişileri, yurt dışı uygulamaları, Montessori Programı, drama yöntemleri, teknikler, kindergarten, Waldorf, gelişmiş ülkelerin anaokullarını, yurt dışındaki okulları, montessori okulları, orman okulları.”

ÖĞRETMEN 673: Mesleğimle ilgili DÜNYA ÇAPINDAKİ EĞİTİM SİSTEMLERİNİ yakından tanımak isterdim.

ÖĞRETMEN 1997: Mesleğimle ilgili FARKLI ETKİNLİKLERİ yakından tanımak isterdim.

Diğer: “En yetkin kişileri, Milli Eğitim Bakanı, Milli Eğitim Müdürleri, program yapanlar, çocukları ve ailelerini, Kimse, hiç bir şey, tanımak değil ama tanınmak isterdim, olan meslekleri, hizmetleri, tanımak isteyeceğim bütün değerli öğretmenlerden ders aldım.”

ÖĞRETMEN 380: Mesleğimle ilgili MİLLİ EĞİTİM BAKANINI yakından tanımak isterdim.

ÖĞRETMEN 1497: Mesleğimle ilgili OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINI YAPANLARI yakından tanımak isterdim.

Cümle 10: “İmkanım olsa.....”

Öğretmenlerin “İmkanım olsa” cümlesinde boşluklara yerleştirdiği kelimeler; ‘Faydalı olmak’, ‘Okul açmak’, ‘Kişisel gelişim’, ‘Eğitim’ ve ‘Çocuk’ temaları altında gruplanmıştır. Belli bir tema başlığı altında toplanamayan cevaplar ‘diğer’ başlığı ile tanımlanmıştır.

Temalar ve altında yer alan başlıklar şöyle sıralanmaktadır:

Faydalı olmak: “Çocuklara yatırım, maddi yardım, çocuklara gezi planlamak, park yapmak, kaynak sağlama, kitap sağlama, yeni bir metot deneme, fiziksel donanım sağlama, maddi yardım, eğitim vermek, aktivite merkezi yapmak, çocukları doğa ile buluşturmak, sergi açma, sanat atölyesi kurma, okula parkur, materyal üretmek, köy okulun da çalışmak, sınıfı montessorriye göre düzenlemek, özel eğitime katkı, kitap yazmak, gezi düzenleme, farklı ve zengin etkinlik, anaokulu tasarımı, güzel okul ortamı.”

ÖĞRETMEN 1428 : İmkanım olsa İHTİYACI OLAN AİLELERE MADDİ YARDIM YAPARDIM.

ÖĞRETMEN 439 : İmkanım olsa YENİ BİR EĞİTİM YÖNTEMİ DENERDİM.

ÖĞRETMEN 2396 : İmkanım olsa SINIFIMI MONTESSORİ SINIFI ŞEKLİNDE DÜZENLERDİM.

Okul açmak: “Okul, doğa ile iç içe bir okul, ana okulu, orman okulu, hayalimdeki okul, ana sınıfı, müfredattan bağımsız okul, okul öncesi kampüsleri, çocuk esirgeme kurumu yapmak, enstitü, yuva, kreş, rehabilitasyon, montessorri okulu.”

ÖĞRETMEN 33 : İmkanım olsa DOĞA İLE İÇ İÇE BİR OKUL AÇARDIM.

ÖĞRETMEN 2459 : İmkanım olsa HAYALİMDEKİ OKULU KURARDIM.

Kişisel gelişim: “Yüksek lisans, montessori eğitimi almak, uzmanlaşmak, yurt dışı eğitimi almak, seminer ve kurslara gitmek, yurt dışı okullarına gezi, yurt dışında staj, dünyayı gezmek, gözlem yapmak, yurt dışın da görev yapmak, yaz eğitimlerine katılmak, alanla ilgili çalışma, yöneticilik.”

ÖĞRETMEN 555 : İmkanım olsa YÜKSEK LİSANS YAPARDIM.

ÖĞRETMEN 1543 : İmkanım olsa YURT DIŞINDAKİ OKULLARI GEZERDİM.

Eğitim: “Ders saatlerini düzenlemek, eğitimi ücretsiz yapma, fırsat eşitliği sağlama, yeteneksiz öğretmenleri işten atma, okul öncesini zorunlu yapma, branş değişikliği, köyde daha iyi okullar açmak, sınıf mevcudunu düzenlemek, zorunlu seminer, mesleğin statüsünü yükseltmek, yardımcı eleman, sınavları kaldırmak, daha esnek program, program çalışmaları, okul öncesinde branşlaşma, teneffüs hakkı, anaokullarını bağımsız yapma, eğitim saatlerini artırma, emeklilik, evrakları kaldırmak, okul şartlarını iletirmek, velileri eğitime tabi tutma.”

ÖĞRETMEN 1612 : İmkanım olsa DERS SAATLERİNİ DÜZENLERDİM.

ÖĞRETMEN 181 : İmkanım olsa EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ SAĞLARDIM.

ÖĞRETMEN 2151 : İmkanım olsa OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ZORUNLU YAPARDIM.

Çocuk: “Çocukları mutlu etmek, sevgi dolu yapmak, hayalleri, dikkate alınma, güldürmek.”

ÖĞRETMEN 2033 : İmkanım olsa ÇOCUKLARI MUTLU EDERDİM.

Diğer: “Daha güzel şartlar, yok, her çocuğu yazar, psikologlarla, mesleği bırakmak, yeniden başlamak, daire almak, pilot olmak, gönüllü annelik, öğretmen, tatil, evlat edinmek, okuldaki yemekleri kaldırırdım, sanatla, farklı şeyler, sihirli değnek.”

ÖĞRETMEN 345 : İmkanım olsa DAHA GÜZEL ŞARTLARDA ÇALIŞMAK İSTERDİM.

Cümle 11: “Bence çocuklar.....”

Öğretmenlerin “Bence çocuklar” cümlesinde boşluklara yerleştirdiği kelimeler; ‘Masumiyet’, ‘Eşsizlik’, ‘Eğitim’, ‘Mutluluk’, ‘İşlenebilirlik’, ‘Gelecek’, ‘Özgürlük ve Eşitlik’ ‘Sevgi-Saygı-Özgüven’ ve ‘Teknoloji’ temaları altında gruplanmıştır.

Temalar ve altında yer alan başlıklar şöyle sıralanmaktadır:

Masumiyet: “Masum canlılar, doğallar, iyi niyetli saf, melekler, kanatsız melek, art niyetsiz, saf kalpli, çiçektir, dürüst yalansız, şekerler, bal gibiler, gülün gonca hali, güzel ruhlı, samimi.”

ÖĞRETMEN 918: Bence çocuklar TAMAMEN MASUM CANLILAR.

ÖĞRETMEN 1810: Bence çocuklar ART NİYETSİZLER.

Eşsizlik: “Eşsiz, sevgiyi hak eden yegane varlık, değerli, en iyisine layık, harikalar, mükemmeller, öğrenme stilleri farklı, deha çok özel, her şey, her biri birbirinden farklı şeyler düşündürecek kitaplar, birer dünyadır, denizler, gizli hazineler, sınırsız özgüven ve harika yaratıcılar, muhteşemler süperler, sonunu düşünmeyen minik kahramanlar, vazgeçilmezler, mücevherler, yıldızlar gibidir; uygun zamanı buldukları zaman her biri ayrı güzel parlar, hayal gücü sınırsız varlıklar, dünyanın en tatlı varlıkları, çocuk oldukları için çok şanslı, zeka küpüleri, dünyanın en güzel şeyi, farklı zekaya sahip, Allah’ın emaneti, büyümüş de küçülmüş, beklentilerimizin çok üstünde hedefleri gerçekleştiren, haylaz, içimizi ısıtan güneş, masmavi gökyüzü, deniz, şans, yaratıcı dahi, kar tanesi gibi farklı özel, sonsuz hayal gücüne sahip, sevimli, güzeller, yaratıcılar.”

ÖĞRETMEN 76: Bence çocuklar SEVGİYİ HAK EDEN YEGANE VARLIKLAR.

ÖĞRETMEN 2507: Bence çocuklar HER BİRİNİN ÖĞRENME STİLLERİ FARKLI.

ÖĞRETMEN 1201: Bence çocuklar ÇOCUK OLDUKLARI İÇİN ÇOK ŞANSLILAR.

Eğitim: “Eğitimden geçmeli, örnek modele muhtaç, öğrenmeye odaklı, çok iyi gözlemci, yeteri kadar zaman ve çaba harcadığında bir yerlere gelirler, bilgiye aç beyinler, öğrenmeye açıklar ve bunu bilgisiz öğretmenler köreltir, yaratıcı güçleri keşfedildiğinde üretebildiklerinde öğrenirler ve kendilerini değerli hissederler, kurallara uyarlar, iyi insan olmak için eğitilmeli, bilinçli ailede yetişmeli, daha istekli, doğru örneklerle ihtiyaç duyuyorlar, aile ve öğretmen tutumları, birinci sınıfta el yazısında zorlanıyorlar, yaratıcı olmalı, araştırıp öğrenmeli, istekli ve meraklı olmalı, hayatı öğretirler, oyun yoluyla öğreniyor, mutlu huzurlu ortamda eğitilmeyi hak ediyor, en iyi öğretmen, yeteneklerine göre eğitim almalı, öğrenmeye kapalı, okul öncesi eğitim almalı, iyi örnekler görmeli, öğrenmede başarılı, öğrenmeye açık, azimli, doyumsuz aile eğitimi verilmemiş, yaparak yaşayarak öğrenmeli, daha iyi eğitimi hak ediyor, öğrenmeye açık öğretene hayran, çabuk öğrenen, oynayarak öğrenmeli, her şeye açık, yaratıcılıklarının köreltildiği bir sistemde eğitim görüyorlar, en öğrenmeye hazır beyinler, ilgi ile eğitilmeli, iyi eğitilemiyor, doyumsuz öğrenmeye karşı isteksiz, öğrenmeye açık, öğretici yaratıcı, eğitimden mahrum, şımartılmadan eğitilmeli.”

ÖĞRETMEN 25: Bence çocuklar ÖRNEK MODELLERE İHTİYAÇLARI VAR.

ÖĞRETMEN 904: Bence çocuklar ÖĞRENMEYE AÇIKLAR VE BUNU BİLGİSİZ ÖĞRETMENLER KÖRELTİR.

ÖĞRETMEN 2690: Bence çocuklar YETENEKLERİNE GÖRE EĞİTİM ALMALI.

Mutluluk: “Mutluluk, neşe kaynağı, hep gülsün, hep gülsünler zorlukları hiç görmesinler, mutlu olmalı, karşılıksız sevginin, masumluğun, o tertemizliğin, verdiğinizi fazlasıyla size geri veren, pes etmeyen, bıkmayan, sadece sevginizle mutlu olan varlıklar, hayatın anlamı, dünyanın en güzel tarafı, yaşama sevinci, her şeyin en güzelini hak ediyorlar, neşeli hayat dolu enerjik, olmazsa olmaz, enerji kaynağı.”

ÖĞRETMEN 2700: Bence çocuklar HERŞEYİN EN GÜZELİNİ HAK EDİYORLAR.

ÖĞRETMEN 1175: Bence çocuklar HAYATIN ANLAMI.

ÖĞRETMEN 472: Bence çocuklar ENERJİ KAYNAĞI.

İşlenebilirlik: “Boş bir levha, işlenebilir elmas, nasıl davranılırsa öyle şekillenir, fidan, hamur, büyüklerinin birer yansıması, aileden ne görürse onu yapar, işlenmemiş bir kumaş, ailelerinin birer aynasıdır, her biri bir dünya keşfetmeli, bir ayna gibi ne verirseniz yansıtıyor, bizim aynamız, yetişkinler gibi dinlenmeli, donmamış beton, keşfedilmemiş maden, sünger, ne görürse onu yaparlar, tertemiz bir sayfa, görsel işitsel kayıt cihazı, taze beyinler, bulmaca, yağmurdur şekil veririz, kil hamuru, keşfedilmeyi bekleyen, eserimiz ne verirsek onu alır, yetiştirilmesi gereken bir çiçek, tohum gibi şekillenen, el değmemiş dünya, açmaya hazır filiz, emanet, yontulmamış heykel, yıldız, keşfedilmeyi bekleyen ülke.”

ÖĞRETMEN 5: Bence çocuklar NASIL DAVRANILIRSA ÖYLE ŞEKİLLENİR.

ÖĞRETMEN 731: Bence çocuklar AİLEDEN NE GÖRÜRSE ONU YAPAR.

ÖĞRETMEN 1389: Bence çocuklar YETİŞKİNLER GİBİ DİNLENMELİ.

Gelecek: “Umut, gelecek, geleceğin garantisi, geleceğe gönderdiğimiz mektuplar, bir ülkenin geleceğidirler, en güzel yatırım, dünyayı yönetmeli, hayatın başlangıcı, hayat, miras, geleceğin mimarisi, geleceği aydınlatacak ışık, bir ülkenin can suyu, geleceğin eseri.”

ÖĞRETMEN 2091: Bence çocuklar UMUT.

ÖĞRETMEN 741: Bence çocuklar GELECEĞİN GARANTİSİ.

ÖĞRETMEN 1160: Bence çocuklar GELECEĞİ AYDINLATACAK IŞIK.

Özgürlük ve Eşitlik: “Özgür olmalı ve kendini rahatlıkla ifade edebilmelidir, çocukluğunu yaşamalı, minyatür yetişkin değil, kuralları bilip özgüvenli yetişmeli, açık havada daha çok zaman geçirecek olanaklara sahip olmalı ve daha çok sorumluluk sahibi olmalı, hak ettiği gibi yaşamalı, çocukluklarını yaşamalı, aile tutumları yüzünden zihinsel becerilerini ortaya koymakta zorlanıyorlar, çocukluğunu doya doya yaşamalı, daha çok teknolojiden uzak, hak ettiği şekilde büyümüyor, dinlenmeli, doğal ortamda büyümeli, yaparak yaşayarak öğrenmeli, farklı çevre görmeli, kısıtlanmamalı, büyüklerin kuklası olmamalı, çocukluğunu yaşamalı, bilgisayar ve telefonlardan yaratıcılıkları körelmiş, daha özgür ortamda eğitim görmeli, koşmalı, doğa ile iç içe olmalı, daha çok oyun oynamalı, anne baba işlerini yapmamalı, okul sadece oyun yeri olarak görülmemeli.”

ÖĞRETMEN 367: Bence çocuklar ÖZGÜR OLMALI VE KENDİLERİNİ RAHATÇA İFADE EDEBİLMELİLER.

ÖĞRETMEN 2016: Bence çocuklar KURALLARI BİLİP ÖZGÜVENLİ YETİŞMELİ.

ÖĞRETMEN 1850: Bence çocuklar DOĞA İLE İÇ İÇE OLMALI.

Sevgi-Saygı-Özgüven: “Yeterince sevgi ve ilgiyi almalılar, sevgiye aç, koşulsuz sevginin örnekleri, her zaman sevilmesi ve değerli oldukları hissettirilmeli, sevilmesi ve korunması, canıdır, sevgi yolu, aile ile zaman geçirmeli, karşılıksız seven, aile desteği ve ilgisiyle başarabilen, şımartılmadan sevilmesi, saygıya layıktır, doğaya canlılara saygılı.”

ÖĞRETMEN 88: Bence çocuklar YETERİNCE SEVGİ VE İLGI ALMALILAR.

ÖĞRETMEN 1690: Bence çocuklar SEVİLMELİ VE KORUNMALIDIR.

ÖĞRETMEN 2106: Bence çocuklar SAYGIYA LAYIKTIR.

Teknoloji: “Sürekli değişen teknolojilerde etkilenemiyorlar, internet ve telefonlardan uzak tutulmalıdır, Teknoloji bağımlısı olmaya aday, teknolojiye açık, teknolojik gelişimlerden kötü etkilendiler, teknolojiden biraz uzak durmalı, izledikleri programlara dikkat edilmeli, aşırı teknolojiye bağlı, telefon ve televizyondan uzak tutulmalı, teknolojinin esirleri.”

ÖĞRETMEN 61: Bence çocuklar TEKNOLOJİ BAĞIMLISI OLMAYA ADAY.

ÖĞRETMEN 1467: Bence çocuklar İNTERNET VE TELEFONDAN UZAK TUTULMALILAR

ÖĞRETMEN 2745: Bence çocuklar İZLEDİKLERİ PROGRAMLARA DİKKAT EDİLMELİ.

Cümle 12: “Bence veliler.....”

Öğretmenlerin “Bence veliler” cümlesinde boşluklara yerleştirdiği kelimeler; ‘İdeal Veli’, ‘Aile eğitimi ve aile katılımı’, ‘Olumsuz görüş ve tutumlar’, ‘Ebeveyn duyguları’, ‘Öğretmenle Etkileşim’ ve ‘Çocuklar ve gelecekleri’ temaları altında gruplanmıştır.

Temalar ve altında yer alan başlıklar şöyle sıralanmaktadır:

İdeal Veli: “Çocuklarına iyi örnek olmalı, çocuklarına zaman ayırmalı, çocukların her dediğini yapmamalı, özenli olmalı, duyarlı olmalı, çocuklarıyla ilgilenmeli, bilinçli olmalı, empati kurmalı, yapıcı olmalı, korumacı olmalı, daha ilgili olabilirler, çocuklarına yeteri kadar zaman ayırmalı, eğitime karıştırılmamalı, çocukları okula teşvik etmeli, sorumluluk sahibi olmalı, öğretmenlere daha az müdahale etmeli, çocukları ile daha fazla kaliteli zaman geçirmeli, çocuklarının gelişimine saygı duymalı, çocuğun öz bakımıyla değil eğitimiyle ilgilenmeli, öğrenciyi her türlü desteğini vermeli, okulda verilen eğitimle çalışmamalı, eğitimden haberdar olmalı, çocukları anlamalı.”

ÖĞRETMEN 879: Bence veliler ÇOCUKLARINA İYİ ÖRNEK OLMALI.

ÖĞRETMEN 1290: Bence veliler KORUMACI OLMASINLAR.

ÖĞRETMEN 2181: Bence veliler ÖĞRETMENLERE DAHA AZ MÜDAHALE ETMELİ.

Aile Eğitimi ve Aile Katılımı: “Eğitilmeli, eğitim sürecine katılımında yetersiz, seminerlerle bilgilendirilmeli, bilmediklerini bilmiyorlar, okul öncesi eğitimle ilgili bilgiye sahip değiller, okulla bağlarını güçlendirmelidirler, yeni fikirlere açıklar, eğitime fazla katmamalı, velilere okul öncesi dönemin önemi anlatılmalı, eğitime mutlaka dahil edilmeli, eğitime destek olmalı, eğitimin paydaşı, bilgiyi destekleyen, eğitimde önemli taşlar, üçlü sac ayağının en önemli parçasıdır.”

ÖĞRETMEN 71: Bence veliler EĞİTİM SÜRECİNE KATILIMDA YETERSİZ.

ÖĞRETMEN 1381: Bence veliler YENİ FİKİRLERE AÇIKLAR.

ÖĞRETMEN 2101: Bence veliler ÜÇLÜ SAC AYAĞININ EN ÖNEMLİ PARÇASIDIR.

Olumsuz Görüş ve Tutumlar: “Her şeyi çok bilen ama aslında hiçbir şey bilmeyen, ev düzenleri yok, çocuklarıyla ilgilenmeyen, bazı şeylerin değerini bilmiyorlar, ikna edilmesi zor, engel, çocuklarından bıkmış, kolay geleni doğru yanlış ayırt etmeden yapan, geçim derdi ve büyükler yüzünden bunalımda, öğretmene bakıcı muamelesi yapan, idare edilmesi gereken, meslekten soğutucu, yüz bulan, açık bulup şikayet derdinde olan, geçim derdine düşmüş, çocuk yetiştirmekte yetersiz, okulu çocuğu baştan atmak için bir yer olarak gören, saygısız, ukala, sorunlu çocuk yok sorunlu veli var, değer kıymet bilmez, çocuğunun farkında değil, yönlendirmeyi seven, eleştiren, havalı, bencil, beklentileri çok, müdahaleci, her şeyi okuldan bekleyen, değişken, sorun, öğretmene karışan, çocuğu kalıba sokan kişiler, öğretmenin başında müdür, doyumsuz, çocuklarını tanımıyor, gelişime kapalı, eskisi gibi değil.”

ÖĞRETMEN 615: Bence veliler BAZI ŞEYLERİN DEĞERİNİ BİLMİYORLAR.

ÖĞRETMEN 56: Bence veliler ÇOCUĞUNUN FARKINDA DEĞİL.

ÖĞRETMEN 1741: Bence veliler ÖĞRETMENE ÇOK KARIŞIYORLAR.

Ebeveyn Duyguları: “Fazla ilgili veya ilgisiz, endişeli, çocukları hep en iyi, güvensiz, ilgisiz, bilinçsiz, anlayışsız, yetersiz, önyargılı, özverili, bilgili, tahammülsüz, sorumsuz, evhamlı, acımasız, bağımlı, umursamaz, anlayışsız, bilinçli, mükemmel, saygılı, sabırsız, düşünceli, telaşlı.”

ÖĞRETMEN 2300: Bence veliler FAZLA İLGİLİ VEYA İLGİSİZ.

ÖĞRETMEN 1060: Bence veliler TAHAMMÜLSÜZ.

Öğretmenle Etkileşim: “İyi bir eğitim için öğretmeni desteklemiyor, doğru öğretmen seçip ona güvenmeli, kendini öğretmene ifade edebilmeli ve onu dinlemeli, yanımızda olmalı, en büyük desteğimiz, öğretmenle sürekli işbirliği ve diyalog içinde olmalıdır, güler yüzlü öğretmen isteyen, öğretmen desteğine muhtaç, doğru iletişimle karşılanmalı, iyi bir iletişimle her şey çözülebilir, öğretmene destek olmalı, değerli, önemli, kıymetlim, en iyi iş ortağı, çocukla iletişimin en önemli aracı.”

ÖĞRETMEN 668: Bence veliler DOĞRU ÖĞRETMENİ SEÇİP ONA GÜVENMELİ.

ÖĞRETMEN 1497: Bence veliler ÖĞRETMENLE SÜREKLİ İŞBİRLİĞİ VE DİYALOG İÇİNDE OLMALIDIR.

Çocuklar ve Gelecekleri: “Çocuklarının geleceğini şekillendirir, kişiliğini şekillendirir, ihtiyaçlarını karşılar, her koşulda yanlarında olurlar, çocuklarının kendilerinden bu kadar etkilendiklerinin farkındalar mı?, çocuklarının hayatında dönüm noktası, çocuklarının yaşadıkları çevre olanaklarını geliştirmeli, ilk öğretmen, olmazsa olmaz,

anne babasız çocuk büyümesin, çocukları için en iyisini isteyen, çocuklarına sahip oldukları için mutlu, en değerli hazineye sahip, fazla çocukların yerine karar veriyorlar, çocuklar için çırpınan, çocuklarını geliştirirken kişiliklerinden ödün veriyor, anne baba, ellerindeki cevherden habersiz, çocuğunun olumlu gelişimi için çaba sarf edenler, çocuklar üzerinde en büyük etken, tetikte bekleyen avcı, çok değerli, çok şanslı, çocuklarının aynası, çocukların kişilik şekillenmesindeki en önemli faktördür, çocuklarının kapasitelerini bilip ona göre beklentiye girmeliler, çocuklarının her istediklerini yaparak doyumsuz bir nesil oluşturuyorlar, umuda giden yol, yarışçı, çocuğunun geleceği için uğraşan, çocukların üstüne çok düşmekten onların psikolojilerini ister istemez olumsuz yönde etkilemektedir.”

ÖĞRETMEN 2491: Bence veliler ÇOCUKLARIN GELECEKLERİNİ ŞEKİLLENDİRİR.

ÖĞRETMEN 1053: Bence veliler İLK ÖĞRETMEN.

ÖĞRETMEN 389: Bence veliler ÇOCUĞUNUN OLUMLU GELİŞİMİ İÇİN ÇABA SARF EDEN.

Cümle 13: “Bence müdürler.....”

Öğretmenlerin “Bence müdürler” cümlesinde boşluklara yerleştiği kelimeler; ‘Beklentiler’, ‘Okul öncesi eğitim’, ‘Memnuniyet’ ve ‘Olumsuz yorum’ temaları altında gruplanmıştır.

Temalar ve altında yer alan başlıklar şöyle sıralanmaktadır:

Beklentiler: “Tebrik etmesini bilsinler, anlayışlı olmalılar, adaletli olmalılar, empatik, paylaşımcı olmalı, değer vermeli, öğretmenle iş birliği içinde olmalı, her alanda kendilerini geliştirebilmeli, otorite sahibi olmalı, öğretmenini rahatlatan olmalıdır, öğretmeni ve öğrencileri üst makamlardan ve velilerden önde tutmalıdırlar, reklam ve ticaret değil eğitim için yönetmelidirler, idealist ve çalışkan, çözümleyici ve birleştirici olmalı, liderlik, kendi branşımızdan olmalı, kendini geliştirmeli, baskıcı olmamalı, özlük hakları hakkında bilgi vermeli, sınıf donanımlarını sağlamalı, demokratik, üst makamlara alt tabakanın sıkıntılarını duyurabilmeliler, öğretmene rehber olmalılar, samimi, bizi daha iyi tanımalı, mutlu çalışanlar yaratmalı, derslere girmeliler, problem çözücü, toleranslı olmalı, iyi bir gözlemci, koruyucu, bütüncü, öğretmenlere akademik olarak daha yardımcı olmalı, sosyal, eğlenceli, egolarına yenik düşmemeli, okul kültürü oluşturmali, çocukların arasına karışmalı, yöneticilikle ilgili bir bölüm okumalılar, veli okul işbirliğine çok önem vermeli, öğretmen arasından seçilmemeli, veli-öğretmen ikilisinin arasında kaldıklarında hemen veliden yana tavır almamalılar, öğretmenlikten geldiklerini unutmamalı, eşit, adil, dürüst olmalı, empati kurmalı, yol gösterici olmalı, siyasi yelpazenin dışında kalmalı.”

ÖĞRETMEN 842: Bence müdürler ÇÖZÜMLEYİCİ VE BİRLEŞTİRİCİ OLMALI.

ÖĞRETMEN 119: Bence müdürler ÖĞRETMENLERE AKADEMİK OLARAK DA YARDIMCI OLMALI.

ÖĞRETMEN 1999: Bence müdürler OKUL KÜLTÜRÜ OLUŞTURMALI.

Okul öncesi eğitim: “Bilgisiz, okul öncesi eğitimle ilgili daha çok bilgi sahibi olmalı, ana sınıflarına önem vermeli, okul öncesi eğitimi bilen kişiler olmalı, okul öncesiyle ilgili seminer almalı, okul öncesi hakkında çok bilgili değiller, okul öncesini bildiğinde öğretmenler daha rahat çalışıyor, arada bir ana sınıfında zaman geçirmeliler, okul öncesinin yönetmeliğini tam anlamıyla bilmiyor, okul öncesi eğitim için bütçe ayırmaya istekli olmalıdırlar, ana sınıfı öğretmenlerini önemsemiyorlar, ana sınıfını para kapısı olarak görenler, okul öncesi eğitimi mezunu olmalı, ana sınıfı öğretmeni boş boş oturan öğretmenler olarak görmemeli, yılsonu gösterisi istememeli.”

ÖĞRETMEN 2651: Bence müdürler OKUL ÖNCESİ EĞİTİMLE İLGİLİ DAHA ÇOK BİLGİ SAHİBİ OLMALI.

ÖĞRETMEN 769: Bence müdürler OKUL ÖNCESİ İLE İLGİLİ SEMİNER ALMALI.

ÖĞRETMEN 1561: Bence müdürler OKUL ÖNCESİNİN YÖNETMELİĞİNİ TAM OLARAK BİLMİYOR.

Memnuniyet: “İmkânları kullanabilen, müdürler gerektiler, öğretmenin mesleki başarısını etkilerler, okul öğretmen veli arasındaki dengeyi sağlayan unsur, çok iyi yöneticiler, idare ederler, ara bulucu, eğitimin düzgün bir şekilde yürütülmesi için denge kuran kişiler, geminin kaptanıdır, idare eden bir kişilik, donanım ve bilgiye sahip müdüre laf yok, düzenli okul işleyişinin başı okulun babalarıdır, zor bir görevler, işleri zor, anlayışlılar, dünyayı yönetenlerin yöneticisi, okulun aynasıdır, çok değerlidir, sadece idareci, okulu güzelleştirmeye önayak olur, sorumluluklar üstleniyorlar, işlerini yapıyorlar, olmazsa olmazlar, destekleyiciler, yeniliklere açıklar, daha anlayışlı olabilirler, liderler, kendini eğitime adanmış, çalışkan, sorumlu, okul öncesi eğitime önem veren, zeki, bizi destekliyor, ilgili, aktif, yenilikçi dinamik, birlik beraberliğe önem veren, vizyon sahibi, yardımsever, en iyi eğitimci, neşeli.”

ÖĞRETMEN 286: Bence müdürler İMKANLARI KULLANABİLİYORLAR.

ÖĞRETMEN 1978: Bence müdürler ÖĞRETMENİN MESLEKİ BAŞARISINI ETKİLER.

ÖĞRETMEN 2219: Bence müdürler ZOR BİR GÖREVELELER.

Olumsuz Yorum: “Anlayışsız, egolu, bazen ayırım yaparlar, üst makam baskısı altındalar, demoralize etmesinler yeter, sade velileri düşünüyor çok kuralcı, evrak işlerinden çocukların dünyalarını göremiyorlar, okulları sadece idare etmekle uğraşsalar, kimisi çok çalışkan kimisi çok tembel ,siyasi rant peşinde koşan zihniyeti bozuk kişiler, müdür yardımcılarında daha rahatlar, değişkenler, önce kendi menfaatlerini düşünürler, okula para gelsin yeter derler, alandan uzaklaşan öğretmenler, her şeyi bilmek isterler, bütün işi öğretmene yüklüyorlar, iyi idareci mutlu öğretmen kötü idareci olursa tayin isteyen öğretmen yaratır, eğitime çok önem vermiyorlar, öğretmenlerini anlamıyorlar, çağımızın buharlı trenleridir, ikiye ayrılır: çalışmak için gelenler koltuk için gelenler, olmasa da olurlar, gereğinden fazla evrak işi ile uğraştırılıyor”.

ÖĞRETMEN 13: Bence müdürler EVRAK İŞLERİNDEN ÇOCUKLARIN DÜNYALARINI GÖREMİYORLAR.

ÖĞRETMEN 2716: Bence müdürler ÖĞRETMENLERİNİ ANLAMİYORLAR.

ÖĞRETMEN 1309: Bence müdürler BÜTÜN İŞİ ÖĞRETMENE YÜKLÜYORLAR.

Cümle 14: “Bence öğretmenler.....”

Öğretmenlerin “Bence öğretmenler” cümlesinde boşluklara yerleştirdiği kelimeler; ‘Mesleki’, ‘Değerlilik’ ve ‘Olumsuz’ temaları altında gruplanmıştır.

Temalar ve altında yer alan başlıklar şöyle sıralanmaktadır:

Mesleki: “Yenilikçi olmalı, sabırlı olmalı, dayanışma, mülakatla başlangıç, iyi niyetlilik, severek çalışmalı, geliştiren, paylaşımcı, mülakatla seçilmeli, objektif, şiddet olmamalı, tarafsız denetlenmeli, eğitim almalı, mesleğe aşık olmalı, adaletli olmalı, idealist, işbirlikçi, meraklı, farklı.”

ÖĞRETMEN 806: Bence öğretmenler MESLEĞE MÜLAKATLA BAŞLAMALIDIR.

ÖĞRETMEN 1750: Bence öğretmenler TARAFSIZ DENETLENMELİLER.

Değerlilik: “Yıpranıyorlar, geleceğin mimarı, çocuğa şekil veren, motive edilmeli, eşit imkanlara sahip olmalı, yardımlaşan, melek, kutsal, her şey, baş tacı, mutfak, arkadaştan öte, yalnız, kahraman, bilgili, rehber, ışık, ülkenin kalbi, benim gibi, arkadaşlarım gibi yok, kişisine göre değişir, müdür ve öğretmen bir ayağıdır, fedakarlar, annedirler, cefakar.”

ÖĞRETMEN 2417: Bence öğretmenler EŞİT İMKANLARA SAHİP OLMALILAR.

Olumsuz: “Yenilemeyen, yetersiz, yılgın, yeterli değeri vermeyen, mutsuz, maddiyatçı, umutsuz, dayanışma yapmayan, problem çözmekte güçlük yaşayan, birbirinden kopuk, boşlar, yarışırken amaçtan kopan, vizyonsuz, yaşlanınca bırakılmalı, mesleğin önemini kavramamış, egoist.”

ÖĞRETMEN 974: Bence öğretmenler KENDİLERİNİ YENİLEMİYORLAR.

ÖĞRETMEN 1962: Bence öğretmenler PROBLEM ÇÖZMEKTE ZORLUK YAŞIYORLAR.

ÖĞRETMEN 2001: Bence öğretmenler MESLEĞİNİN ÖNEMİNİ KAVRAMAMIŞ.

Cümle 15: “Bence öğretmenlik.....”

Öğretmenlerin “Bence öğretmenlik” cümlesinde boşluklara yerleştirdiği kelimeler; ‘Fedakarlık gerektiren bir meslek olarak öğretmenlik’, ‘Kutsal bir meslek olarak öğretmenlik’, ‘Güzel bir meslek olarak öğretmenlik’, ‘Değer olarak öğretmenlik’, ‘Metafor olarak öğretmenlik’ ve ‘Fayda sağlayıcı öğretmenlik’ temaları altında gruplanmıştır. Belli bir tema başlığı altında toplanamayan cevaplar diğer başlığı ile tanımlanmıştır.

Temalar ve altında yer alan başlıklar şöyle sıralanmaktadır:

Fedakarlık gerektiren bir meslek olarak öğretmenlik: “Emek ister, stres, sabır, zor, gönül işi, özveri ister, riskli, yıpratır, sıkıcı, herkesin yapmadığı, içten yapılmalı, vicdan işi, yorucu, beceri ister.”

ÖĞRETMEN 397: Bence öğretmenlik EMEK İSTER.

ÖĞRETMEN 1083: Bence öğretmenlik İÇTEN YAPILMALI.

Kutsal bir meslek olarak öğretmenlik: “Peygamberlik mesleği, içinde kul hakkı olan, kutsaldır, mukaddestir.”

ÖĞRETMEN 1611: Bence öğretmenlik KUTSALDIR.

Güzel bir meslek olarak öğretmenlik: “Güzel, sevgi, keyifli, mutluluk, idealist ,özel, saygı, aktif olan, doyum verici, eğlenceli, sonu olmayan, duygusaldır, en çok tutulan, model olmaktır, sürekliliktir, kendini geliştirmektir, para için yapılmaz, hassas.”

ÖĞRETMEN 953: Bence öğretmenlik DOYUM VERİCİDİR.

ÖĞRETMEN 2685: Bence öğretmenlik MODEL OLMAKTIR.

Değer olarak öğretmenlik: “Maalesef ayaklar altında, değerli, özel bir meslek, harika, onurdur, iş gözüyle bakılmamalı, dünyanın en güzel mesleği, en değerli mesleği, en tatmin edici, değeri bilinmeli, en özel, gurur verici, saygın, annelik babalıktan sonra en değerli, tutku, huzur verici.”

ÖĞRETMEN 1835: Bence öğretmenlik ÖZEL BİR MESLEKTİR.

ÖĞRETMEN 482: Bence öğretmenlik İŞ GÖZÜYLE BAKILMAMALI.

Metafor olarak öğretmen: “Geleceğe bırakılan iz, vefa, bir ağaçtır, bir yaşam biçimi, aşktır, rehberdir, deliliktir, mimar, ailedir, ülkenin yapıtaşı, bir duygudur, oyun arkadaşı, maceradır, sanattır, mucizedir, bir deniz, sihirbazlık, dünyaya iz bırakmak, kurumuş çölde açan bir çiçek, çocukla çocuk olmak, sanat eseri, annelik, ustalık, tohum, her şeydir, heykeltraş, ulaşılmaz duygular, hayal etmek, Akşemsettin olmak, yaşam şekli, hazine, çocukların tebesümü, ışık saçan güneş, uygulayıcı, seveda, kalplerin keşfi, süper kahramanlık, koruyucu meleklik, bahçıvanlıktır, tiyatro yapmaktır, hayal gücü tasarımcısı.”

ÖĞRETMEN 726: Bence öğretmenlik GELECEĞE BIRAKILAN İZ.

ÖĞRETMEN 2464: Bence öğretmenlik BİR YAŞAM BİÇİMİDİR.

ÖĞRETMEN 1756: Bence öğretmenlik SÜPER KAHRAMANLIK.

Fayda sağlayıcı öğretmenlik: “Yaratıcılık, fayda sağlamak, gelişen, dinamikleştiren, dikkat, nesle şekil vermek, üreten, her mesleğin başlangıç noktası, çocuklara dokunmak, herkesi yetiştiren, rehberlik yapar, yeni ufuklar açar, geleceği sahiplenmek.”

ÖĞRETMEN 367: Bence öğretmenlik FAYDA SAĞLAMAKTIR.

ÖĞRETMEN 1906: Bence öğretmenlik ÇOCUKLARA DOKUNMAKTIR.

Diğer : “Psikolojik testten geçirilmesi gereken meslek, başka bir şey, anlatılmaz yaşanır, profesyonellik, evrak olmamalı.”

ÖĞRETMEN 57: Bence öğretmenlik ANLATILMAZ YAŞANIR.

Cümle 16: “Çocuklar için.....yapabilmeyi isterdim”

Öğretmenlerin “Çocuklar için.....yapabilmeyi isterdim” cümlesinde boşluklara yerleştirdiği kelimeler; ‘Gelecek hedefleri’, ‘Okul’, ‘Öğretmen’, ‘Farklı etkinlikler’, ‘Fırsat eşitliği’, ‘Yetenek’ ve ‘Uygun büyüklük’ temaları altında gruplanmıştır. Belli bir tema başlığı altında toplanamayan ifadeler ‘diğer’ başlığı ile tanımlanmıştır.

Temalar ve altında yer alan başlıklar şöyle sıralanmaktadır:

Gelecek hedefleri: “İyi, özgür, hayallerine ulaştıkları, aydınlık bir gelecek.”

ÖĞRETMEN 2276: Çocuklar için AYDINLIK BİR GELECEK SAĞLAYABİLMEYİ isterdim.

Okul: “Yaratıcı, özgür olunabilen, büyük bahçe-sınıf-kütüphane-öğrenme merkezlerine sahip, çok fazla materyalin olduğu okul, doğal bahçe” başlıklarının yer aldığı görülmektedir.

ÖĞRETMEN 790: Çocuklar için ÖZGÜR OLABİLDİKLERİ BİR OKUL yapabilmeyi isterdim.

Öğretmen: “İyi, geliştiren, sevgi veren, elinden gelen her şeyi yapan öğretmen.”

ÖĞRETMEN 1375: Çocuklar için ELİNDEN GELEN HERŞEYİ YAPABİLEN BİR ÖĞRETMEN olmak isterdim.

Farklı etkinlikler: “Gezi ve farklı öğrenme etkinlikleri”

ÖĞRETMEN 2654: Çocuklar için FARKLI ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ yapabilmeyi isterdim.

Fırsat eşitliği: “Her öğrenciye eğitimde eşit fırsatlar sunmak.”

ÖĞRETMEN 1658: Çocuklar için EŞİT FIRSATLAR SAĞLAMAK yapabilmeyi isterdim.

Yetenek: “Yeteneklerin kullanıldığı, yaratıcı, beceriye dayalı eğitim.”

ÖĞRETMEN 2351: Çocuklar için BECERİYE DAYALI EĞİTİM yapabilmeyi isterdim.

Uygun büyüklük: “Sınıf/kütüphane/öğrenme merkezleri.”

ÖĞRETMEN 305: Çocuklar için KÜTÜPHANE yapabilmeyi isterdim.

Diğer: “Lunapark, mutluluk iksiri, engelleri ortadan kaldıran makine.”

ÖĞRETMEN 2589: Çocuklar için ENGELLERİ ORTADAN KALDIRAN MAKİNE yapabilmeyi isterdim.

BÖLÜM IV: SONUÇ VE TARTIŞMA

“Ülkemizdeki Okul Öncesi Eğitimin Genel Durumu”nu betimlemek üzere yapılan bu çalışmada öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı, yaptıkları uygulamalar, kullandıkları materyaller, rehberlik hizmetleri, okul-aile işbirliği ile ilgili mevcut durumda yapılmakta olanlar, okul öncesi öğretmenlerin mesleğe bakış açıları, ilgi ve yönelimlerine ait verilerin toplanarak okul öncesi eğitimin mevcut durumunun ve okul öncesi öğretmenlerin mesleğe bakış açılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada ilk olarak Kişisel Bilgi Formu ve “Öğretmelerin Gözünden Okul Öncesi Eğitim Anketi’nden” nicel veriler incelenmiş; öğretmenlerin anket formuna verdikleri cevaplar, frekans ve yüzdelik değerleri tespit edilerek tablo lanmıştır. Nicel verilerden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın örneklem grubuna ait demografik özellikleri ile ilgili bulguları incelendiğinde;

Araştırmaya 81 ilden 2955 okul öncesi öğretmeni katılmış, çalışmada anket formunu eksiksiz dolduran 2752 öğretmenin verileri kullanılmıştır (**Tablo 3.2**). Araştırmaya katılan öğretmenlerin %94’ü kadın, %6’sı erkektir (**Tablo 3.5**). Öğretmenlerin %28.3’ü 26-30 yaş, %23.4’ü 31-35 yaş, %21.3’ü 21-25 yaş, %14.3’ü 36-40 yaş, %5.7’sinin 41-45 yaş aralığında, %3.1’inin 46-50 yaş aralığında, %1.3’ünün 17-20 yaş aralığında, %1.1’inin 51-55 yaş aralığında, %0.9’unun 56-64 yaş aralığındadır (**Tablo 3.6**). Başka bir deyişle çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümünün 21-40 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Ancak, %1.3 gibi düşük bir oranla da olsa meslek lisesinden mezun olup alanda çalışan 17-20 yaş aralığındaki öğretmenlerin de çalışma örneğinde yer aldığı görülmektedir. Bu durumun ergenlik sürecini tamamlamadan küçük çocukların sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin hem kendileri açısından hem de sınıflarındaki çocuklar açısından sorunlara yol açabileceği düşünülmektedir. Kriterleri belirlenmek koşuluyla bu öğretmenlerimize de yüksek öğrenimden yararlanma fırsatı verilmesinin, okul öncesi eğitimde niteliğin artmasına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %82.0’i lisans, %10.9’u ön lisans, %6.2’si ise yüksek lisans mezunudur. %0.9 gibi düşük bir oranla da olsa yukarıda ifade edildiği gibi alanda lise mezunu öğretmenlerimizin de görev yaptığı görülmektedir (**Tablo 3.3**). Öğretmenlerin %80.0’i okul öncesi eğitim öğretmeni/anaokulu öğretmeni programlarını, %15.0’i çocuk gelişimi ve eğitimi programlarından mezun olmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin %2.0’i diğer branşların Öğretmenlik Alanından, %3.0’i ise, diğer alanlardan mezun olup alanda Okul Öncesi Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. (**Tablo 3.4**). Ancak, çalışmaya katılan %5.0’ünün alan dışındaki branşlardan olup okul öncesi eğitim alanında görev yapması da çarpıcı sonuçlardan biridir. Tüm mesleklerde alan uzmanlığının ne kadar önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu öğretmenlerin branşlarında daha başarılı olacakları bu nedenle de kendi branşlarına aktarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin, okullarının bulunduğu çevre ve öğrencilerinin sosyo ekonomik durumlarını %52.8’i orta olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin %18.8’i okullarının bulunduğu çevre ve öğrencilerinin sosyo ekonomik durumlarını orta altı, %17.4’ü düşük sosyo ekonomik seviye; %9.3’ü orta üstü ve %1.7’si üst sosyoekonomik seviye olarak tanımlamışlardır (**Tablo 3.1**).

Araştırmanın öğretmenlerin kişisel gelişim ve kültürel aktiviteleri ile ilgili bulguları incelendiğinde;

Öğretmenlerin %56.5'inin sanat/müzik alanında bir hobiyeye sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin %38.8'i kitap okuma, %22.7'si spor/açık hava etkinlikleri, %18.1'i gezi/seyahat, %13.8'i bilim/fen, %13.3'ü çocuk gelişimi hobileri, %5.0'ı ise kişisel gelişim ile ilgili bir hobiyeye sahip olduğunu belirtmiştir (**Tablo 3.12**).

Öğretmenlerin %74.1'i son 3 ay içinde sinemaya gittiklerini; %25.9'u yani yaklaşık ¼'ü ise sinemaya gitmediklerini belirtmişlerdir (**Tablo 3.13**). Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre öğretmenlerin %84.8'i son 3 ay içerisinde kitabı okuyup bitirdiğini ifade ederken, %15.2'sinin ise son 3 ay içinde kitap okumadığını (**Tablo 3.14**) belirtmişlerdir. Düzenli kitap okumaları için öğretmenlerin teşvik edilmesi sınıf içerisinde öğretmenlerin dili etkili kullanmaları adına önemlidir.

Öğretmenlerin %75.0'mın son 3 ay içinde resim sergisini ziyaret etmediği, %25.0'mın ise son 3 ay içinde resim sergisine gittiği (**Tablo 3.15**) görülmektedir. Öğretmenlerin resim sergisi ziyaret etmeleri için teşvik edilmesi sanat etkinliklerini etkili yürütebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan öğretmenlerin %77.0'ı son 3 ay içerisinde konsere gitmediğini, %23.0'mın ise son 3 ay içinde konsere gittiği (**Tablo 3.16**) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu tür sosyal ve kültürel aktivitelerle kişisel yaşantısının zenginleşeceği ve bunun sonucunun mesleki yaşantısına da olumlu yansıtacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin %58.9'unun son 3 ay içinde bir müze gezmediği, %41.1'inin ise son 3 ay içinde bir müze gezdiği görülmüştür (**Tablo 3.17**). Sonuçlar son derece çarpıcı olup araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun sosyal aktivitelere yeterince zaman ayırmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken özellikler dikkatle incelendiğinde sosyal aktivitelerin önemi açıkça ortadadır. AASL (2007) tarafından 21. Yüzyıl öğrenenlerin özelliklerine yönelik standartlar belirlenmiştir. Bu standartlar çerçevesinde araştırma, eleştirel düşünme ve bilgi edinme; sonuçları belirleme, karar verebilme, yeni durumlara bilgiyi uyarlama ve yeni bilgi yaratma; demokratik bir toplumun parçası olarak etik ve üretken bir biçimde katılım ve bilgiyi paylaşma; kişisel ve estetik gelişme olmak üzere dört farklı beceri, kaynak ve araç kullanım alanı belirlenmiştir. Bu alanların her birine yönelik çeşitli performans göstergeleri her bir alan için beceri kullanımı, eyleme geçme, sorumluluk ve öz değerlendirme stratejileri alt başlıkları altında toplanmıştır. AASL (2007) tarafından sunulan standartlar incelendiğinde; bu standartların, 21. yüzyıl öğrenenlerinin öğretim süreçlerinde ne şekilde ve hangi amaçlarla beceri, kaynak ve araç kullandıklarına odaklandığı görülmektedir. Ancak, 21. Yüzyılda öğrenen özelliklerinin öğrenmesi araç ve kaynak kullanımının yanı sıra yenilikçilik, bilgi edinme, yaratıcılık gibi daha bireysel ve özel becerileri de kapsamalıdır. Buradan hareketle 21. yy. öğrenenleri ile gerçekleştirilen başka bir çalışmada bireysel becerilere de odaklanılmasının gerekliliğini ortaya konmuştur. Trilling ve Fadel (2009) ve Wagner (2008) tarafından öne sürülen 21. yy. becerileri ile bunlar giderilmeye çalışılmıştır. 21. yy. becerileri: Trilling ve Fadel (2009) ile Partnership21 (2015) kapsamında 21. yy. öğrenen becerilerini üç ana başlık ve her bir ana başlığın altında birçok alt başlıklar halinde incelemektedirler. Bu ana başlıklar “öğrenme ve yenilik becerileri”, “dijital okuryazarlık becerileri” ve “kariyer ve yaşam becerileri” biçiminde sıralanmaktadır. Öğrenme ve yenilik becerileri; bilgi ve beceri kuşağı (rainbow) ile yenilenmeyi ve öğrenmeyi öğrenme olmak üzere iki alt başlıktan oluşmaktadır. Ülkemizde ise, “Genel Öğretmen Yeterlikleri “2001 yılında MEB tarafından başlatılan bir çalışma ile çağdaş öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma sonucunda 2008 yılında genel ve branşlara özgü öğretmen yeterliklerini tanımlayan bir kitap yayınlanmıştır. Bu kitaba göre genel öğretmen yeterlikleri; “kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim”,

“öğretme ve öğrenme süreci”, “öğrenciyi tanıma”, “okul, aile ve toplum ilişkileri”, “öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme” ve “program ve içerik bilgisi” olmak üzere altı ana yeterlik alanından oluşmaktadır (MEB, 2008). 2017 yılında ise, MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından yapılan derinlemesine bir çalışma ile Öğretmen Genel Yeterlilikleri; Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Tutum ve Değerler başlıkları altında birbirleriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlilik alanı ile bu başlıklar altında yer alan 11 yeterlilik ve bu yeterliliklere ait 65 göstergeden oluşan bir klavuz yayınlanmıştır. (MEB, 2017). Tüm bu çalışmaların da gösterdiği gibi, zengin bir kültürel yaşam öğretmenlerin hayata bakış açılarıyla birlikte mesleklerine bakış açılarını da etkileyeceği için oldukça önemlidir. Bu bakış açısının zengin olması, planlanan etkinlikler, eğitim süreçleri ve çeşitlilik açısından katkı sağlayarak çocukların vizyonlarını geliştireceği gibi mesleki doyum açısından da öğretmenlerin verimliliğini arttıracığı düşünülmektedir.

Araştırmanın öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım durumları ile ilgili bulguları incelendiğinde;

Öğretmenlerin %55.2'sinin son bir yıl içerisinde herhangi bir kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen okul öncesi eğitim ile ilgili seminer programlarına katılmadıkları, %44.8'nin ise son bir yıl içerisinde okul öncesi eğitim ile ilgili seminer programlarına katıldıkları görülmektedir. (Tablo 3.7). Ayrıca, öğretmenlerin %54.4'ü son 1 yıl içinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere katılmışlardır. %45.6'sı ise son 1 yıl içinde hizmet içi eğitim programlarına katılmamışlardır (Tablo 3.9). Tablo 7 ve Tablo 9'dan elde edilen bulgular kıyaslandığında öğretmenlerin farklı kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen seminer programlarından daha çok Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerine katılmayı tercih ettikleri görülmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, 2013'de yenilenen Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili eğitimlere katılan öğretmenlerin oranı %58.8'dir. %41.2'si ise, okul öncesi eğitim programı konusunda düzenlenen hizmet içi eğitime katılmamıştır. Başka bir deyişle, ulaşılan örneklem grubunda şu anda aktif olarak görev yapan öğretmenlerin % 41.2'si MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almadan çocuklarla eğitime devam etmektedirler (Tablo 3.8) Bu sonuç, son derece çarpıcı bir sonuç olup üzerinde dikkatle düşünülmelidir. Öğretmenlerin iş başında eğitimleri sürekli değişen ve gelişen çocuklara daha iyi bir eğitim verebilmek için gereklidir. Bu nedenle öncelikle eğitim içeriklerinin ihtiyaca dönük olarak tespit edilmesi son derece önemlidir. Hizmet içi eğitim koşullarının, zaman, öğretim yöntem ve teknikleri ile eğitim ortamları açısından öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerine yönelik planlandığında katılım oranının arttırılacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere hizmet içi eğitim almak istedikleri konular sorulduğunda %18.6'sı çocuk gelişimi ve psikolojisi konularında, %17.5'i sorunlu davranışlar konusunda, %16.3'ü özel eğitim ve kaynaştırma konusunda, %11.8'i drama konusunda, %11.5'i aile eğitimi konusunda, %9.7'si sınıf yönetimi konusunda, %9.2'si farklı program ve yaklaşımlar konusunda hizmet içi eğitim almak istediğini belirtmiştir. Ancak, sanat (müzik, orff, görsel sanatlar) alanında hizmet içi eğitim almak isteyen öğretmenlerin oranı ise %2.8 olup, bu oran çok düşüktür. Çocukların etkili öğrenmelerin gerçekleşmesinde sanat çalışmalarının çok önemli bir yere sahip olduğu düşünüldüğünde sonuç oldukça çarpıcıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %2.6'sı ise diğer konularda hizmet içi eğitim almak istemişlerdir (Tablo 3.10). Çarpıcı bir sonuç olarak öğretmenlerden ilkökula hazır oluş konusunda herhangi bir eğitim alma isteği görülmemiştir. MEB'in temel amaçlarından birisinin çocukları bir üst eğitim kurumuna hazırla-

mak olduğu dikkate alındığında bu sonuç oldukça düşündürücüdür. Uşun ve Cömert (2003) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi üzerine yapılan çalışmada ise, öğretmenlerin en çok Çocuk Ruh Sağlığı, Yaratıcı Etkinlikler ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kullanılan Planlar konularında hizmet içi eğitim almak istedikleri ortaya konulmuştur. Bu konuda yapılan araştırmalarda öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının örneklem grubuna göre farklılaştığı görülmektedir. Bu konu ile ilgili bir diğer farklı sonuç, Aktan Kerem ve Cömert'in (2005) yapmış oldukları çalışmadır. Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde en çok Çocuğu Tanıma Teknikleri, en az Okuma Yazmaya Hazırlık konusunda eğitim almak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar araştırmadan elde edilen bulguları da destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %37.6'sı her zaman, %35.1'i sıklıkla alandaki yenilikler ve uygulamaları takip edebilmek için hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. %21.4'ünün ise zaman zaman hizmet içi eğitim programına ihtiyaç duydukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %4.5'inin nadiren hizmet içi eğitim programına ihtiyaç duydukları ve %1.4'ünün hizmet içi eğitime hiç ihtiyaç duymadıklarını ifade etmişlerdir (**Tablo 3.37**). Başka bir deyişle, öğretmenlerin %72.7'si yenilikleri ve uygulamaları takip etmek için hizmet içi eğitim seminerlerine çoğunlukla ihtiyaç duymaktadır.

Benzer bir sorudan elde edilen bulgular ise, şu şekildedir: Öğretmenlerin %32.2'si sıklıkla, %29.2'si her zaman düzenlenen hizmet içi eğitim/seminer çalışmalarını mutlaka takip etmeye özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir. %27.6'sı ise zaman zaman düzenlenen hizmet içi eğitim/seminer çalışmalarını takip etmediği görülmektedir. Ancak, %8.5'inin nadiren özen gösterdiği, %2.5'inin ise düzenlenen hizmet içi eğitim/seminer çalışmalarını takip etmeye özen göstermediği görülmektedir. Bir diğer ifade ile, öğretmenlerin %11.0'ının hizmet içi eğitimleri takip etme konusunda yeterince ilgili olmadıkları saptanmıştır (**Tablo 3.38**). Bu sonuç da oldukça düşündürücüdür. Öztürk, Zayımoğlu Öztürk ve Kaya (2016) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgular da benzer niteliktedir. Yaptıkları çalışmaya katılan öğretmenlerin %72.6'sının mesleklerini icra ederken görev yaptıkları alanla ilgili konferans, çalıştay, seminer veya eğitim çalışmasına katıldıkları görülürken, %27.4'ünün katılmadıkları görülmektedir. Okul öncesi eğitimde niteliğin artırılması için tüm öğretmenlerin bu eğitimlere isteyerek katılması için gereken koşulların oluşturulması son derece önemlidir.

Araştırmanın öğretmenlerin uygulama konusunda kendilerini başarılı hissettikleri etkinlikler ile ilgili bulguları incelendiğinde;

Öğretmenlerin %39.9'unun sanat etkinliklerinde, %34.6'sının Türkçe etkinliklerinde başarılı olduklarını düşündükleri görülmektedir. Oyun ve hareket etkinliklerinde başarılı olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı %25.9, drama etkinliklerinde başarılı uyguladığını düşünen öğretmenlerin oranı ise %19.3'tür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %16.8'i müzik etkinliklerinde, %16.6'sı fen ve doğa etkinliklerinde, %15.3'ü okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde, %13.9'u matematik etkinliklerinde daha başarılı olduklarını ifade ettiği görülmüştür. Bütün etkinlik uygulamalarında kendini başarılı hisseden öğretmenlerin oranı %3.9'dur. %3.1'inin gelişim, %2.4'ünün proje, %1.6'sının materyal geliştirme ve alan gezileri, %1.4'ünün serbest zaman ve değerler eğitimi, %1.3'ünün bütünleştirilmiş etkinliklerde, %1.1'inin aile katılımı ve %0.5'inin ise aile ile iletişim etkinlik türlerini uygulamada başarılı

olduklarını düşündükleri görülmüştür (**Tablo 3.11**). Bu sonuç, okul öncesi eğitim programının temel yapı taşlarından olan bütünleştirilmiş etkinlikler, değerler eğitimi, aile katılımı, aile içi iletişim, projeler, materyal geliştirme, gelişim alanlarında araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini çok düşük oranda başarılı buldukları şeklinde de ifade edilebilir. Başka bir deyişle, öğrenenlerin %86.1'i matematik etkinliklerinde, %84.7'si okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde %83.4'ü fen ve doğa etkinliklerinde, %83.2'si Müzik etkinliklerinde %80.7'si drama etkinliklerinde, %74.1'i oyun ve hareket etkinliklerinde, %65.4'ü Türkçe etkinliklerinde, %60.1'i sanat etkinliklerinde ve %95'in üzerinde bir oranda bütünleştirilmiş etkinlikler, değerler eğitimi, aile katılımı, aile içi iletişim, projeler, materyal geliştirme, alan gezileri, serbest zaman, gelişim alanlarında ve tüm etkinlikler konusunda kendilerinin yeteri kadar başarılı olmadıklarını düşünmektedirler. Bu sonuç, oldukça çarpıcıdır. Çetingöz (2012) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmada öğretmen adaylarının yaratıcı drama etkinliklerini yapmaya yönelik özyeterlik düzeylerinin iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmannın drama konusu ile ilgili bulgularıyla örtüşmemektedir. Bu farklılığın, ulaşılan örneklem grubunun genişliğinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Karamustafaoğlu, Üstün ve Kandaz (2004) tarafından okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan çalışmada öğretmen adaylarının fen ve doğa etkinliklerini istenilir düzeyde gerçekleştiremeyecekleri tespit edilmiştir. Bu çalışmada, fen ve doğa çalışmaları için araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece %3.9'u tüm etkinliklerde kendilerini başarılı bulmaktadırlar. Bu sonuç, nitelikli okul öncesi eğitimin, dolayısı ile de oyun ve hareket temele alınarak çocukların çok yönlü gelişiminin gerçekleşmesi için tüm etkinlik türlerinin ne kadar önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda son derece önemlidir.

Araştırmannın öğretmenlerin özlük hakları ve görevlendirmeler ile ilgili bulguları incelendiğinde;

Öğretmenlerin %40.5'inin bir çalışan olarak kendi özlük haklarının çoğunu, %38.2'sinin hepsini bildikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %16.4'ü ise, özlük hakları konusunda bazen cevabı vererek özlük hakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermişlerdir. Ancak, öğretmenlerin %4.0'ının kendi özlük haklarını çok az bildikleri, %9'unun ise kendi özlük haklarını hiç bilmediği bulunmuştur (**Tablo 3.27**). Yani, öğretmenlerin yaklaşık %78.7'si çoğunlukla özlük haklarına hakimdir. Bu, oran yüksek gibi görünse de tüm öğretmenlerin özlük haklarını bilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin özlük haklarından ne kadar faydalandıklarını belirlemek amacıyla sorulan bir diğer sorudan elde edilen bulgular öğretmenlerin %39.6'sı sıklıkla, %33.6'sı her zaman özlük haklarından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Başka bir deyişle araştırmaya katılan öğretmenlerin %73.2'si çoğunlukla özlük haklarından yararlanmaktadır. Bunun yanı sıra, %20.4'ünün verdikleri bazen cevabıyla özlük haklarından sürekli yararlanmadıkları ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin %5.1'inin nadiren yararlandığı, %1.3'ünün ise özlük haklarından yararlanmadığı tespit edilmiştir (**Tablo 3.28**). Bunun nedenlerinin araştırılması önemlidir. Öğretmenlere özlük hakları ve bunlardan nasıl yararlanılabileceği konusunda verilecek bir hizmet içi eğitimle tüm öğretmenlerin bilgilendirilmesi mesleki anlamda önemlidir. Değişen kadro uygulamaları ve özlük hakları sonrasında her değişimle ilgili öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bir dönem sıklıkla uygulanmakta olan sözleşmeli ve kadrolu öğretmen ayırımında özlük hakları farklılıkları yapılan araştırma bulgularında dile getirilmiştir. Karadeniz ve Demir (2010), yapmış oldukları çalışmada sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlerden farklı özlük haklarına

sahip olduklarını ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Aynı kurumda farklı özlük haklarına sahip olarak çalışmanın öğretmenlerin motivasyonları üzerinde bozucu bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Ayrıca aynı kurumda çalışan öğretmenlerin eşit özlük haklarına sahip olması son derece önemlidir.

Öğretmenlerin öğretmenlik görevlerinin yanısıra herhangi bir idari göreve sahip olma durumlarını belirlemeye yönelik sorulan sorudan elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin %31.9'unun sınıftaki görevlerinin yanı sıra idari göreve sahip olmadığını, %16.6'sının ise, nadiren idari görev aldıklarını ifade etmişlerdir. Başka bir deyişle, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %48.5'i neredeyse hiç bir idari göreve sahip değildir. Öğretmenlerin %18.6'sı ise zaman zaman idari görevler aldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, öğretmenlerin %17.0'ının her zaman, %15.9'unun sıklıkla sınıftaki görevlerinin yanı sıra, idari göreve sahip oldukları bulunmuştur (**Tablo 3.29**). Başka bir söylemle, öğretmenlerin yaklaşık %32.9'u çoğunlukla sınıftaki görevlerinin yanı sıra bir idari göreve sahiptir. Bu bulgu, zaten çok yorucu olan öğretmenlik mesleğinin idari görevler de üzerine bindiğinde iyice zorlaştığını açıkça ortaya koymaktadır. Bu durumun düzeltilmesi öğretmenin sınıf dışındaki iş yükünün hafifletilerek, nitelikli uygulamalar yapabilmesi açısından son derece önemlidir.

Araştırmanın eğitim ortamları ile ilgili bulguları incelendiğinde;

Öğretmenlerin %31.2'sinin sıklıkla, %25.1'inin her zaman çocukların farklı yaşlardan arkadaşlarıyla bir arada olabileceği etkinliklere yer verdikleri tespit edilmiştir. %26.5'inin ise zaman zaman çocukların farklı yaşlardan arkadaşlarıyla bir arada olabileceği etkinliklere yer verdiklerini belirttiği görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %11.8'inin nadiren çocukların farklı yaşlardan arkadaşlarıyla bir arada olabileceği etkinliklere yer verdiği, %5.4'ünün ise çocukların farklı yaşlardan arkadaşlarıyla bir arada olabileceği etkinliklere hiç yer vermediği saptanmıştır (**Tablo 3.84**). Ülkemizdeki okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların yaşlarına veya aylarına göre sınıflara ayrılarak eğitim alması yaygın bir uygulamadır. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıf içinde farklı yaş grubundaki çocukların sosyal uyum, akran eğitimi vb konularla çocukların gelişimini desteklemesi de oldukça önemlidir. Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında akranları ile girdikleri her etkileşim onlar için önemli bir öğrenmedir. Polat ve Atış-Akyol (2016) yaptıkları çalışmada akranları ile iyi ilişkiler kurabilen çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Yüksel, Küçükoglu ve Ünsal (2013) yaptıkları bir başka çalışmada da sosyal becerilerin çocukların ilkokula hazır bulunuşluğunun yordayıcısı olduğunu belirtilerek okul öncesi dönemde sosyal becerilerin desteklenmesini amaçlayan eğitimin, ilkokuldaki çocukların sosyal beceri düzeylerini olumlu yönde etkilediği ve bu sayede çocukların ilkokul ortamına daha kolay uyum sağlayabildikleri görülmüştür. Bu çalışmalar da çocukların bir üst eğitim çocuktan çocuğa öğrenmelerin desteklenebilmesinin öneme dikkat çekmesi açısından önemlidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %46.3'ünün her zaman, %39.0'ının sıklıkla eğitim ortamında çocukların ihtiyaçları doğrultusunda zaman zaman değişiklikler yaptıkları tespit edilmiştir. %12.4'ünün ise bazen eğitim ortamında çocukların ihtiyaçları doğrultusunda zaman zaman değişiklikler yaptıkları görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %1.5'inin nadiren eğitim ortamında çocukların ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yaptığı, %8'inin ise eğitim ortamında çocukların ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapmadıkları saptanmıştır (**Tablo 3.76**). Çocuklar de-

ğer gördükleri, kendilerini rahat ve güvende hissettikleri ortamlarda çok daha fazla öğrenme fırsatı bulurlar. Onların ilgi ve ihtiyaçlarının göz önüne alınarak zaman zaman eğitim ortamında yapılacak düzenleme ve değişiklikler bu fırsatların yaratılması açısından son derece önemlidir. Bika (1996)' ya göre de Okul öncesi eğitim kurumlarında etkinlik alanları düzenlenirken ısı, ışık, materyal, mobilyalar ve diğer malzemelerin bir bütünlük içinde düzenlenmeleri ve bu alanların birbirleriyle etkileşimleri oldukça önemli bir faktördür. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim ortamlarının düzenlenmesi çocukların gelişimlerini, davranışlarını, birbirleri ve yetişkinlerle olan iletişimlerini etkilemektedir.

Öğretmenlerin % 24.5'i sıklıkla, %21.8'i her zaman okullarının yakın çevredeki imkânlarından etkin olarak yararlandıkları tespit edilmiştir. %26.5'i ise zaman zaman yakın çevredeki imkânlarından etkin olarak yararlandıkları ifade etmişlerdir. Buna karşılık %15.1'i nadiren bu imkanlardan yararlandıklarını %12.1'i ise yararlanmadıklarını belirtmişlerdir (**Tablo 3.33**). Yeterli yetişkin desteğinin olmadığı durumlarda okul dışına çıkmak bir güvenlik riski oluşturacaktır. Ayrıca, velilerin çocuklarının okuldan ayrılmasına izin vermemesi, okul yönetiminin ve öğretmenlerin aşırı tedbirli yaklaşımı, servis aracının olmaması gibi nedenlerin de yakın çevre imkanlarından yeterince yararlanılmasını engelleyebileceği düşünülmektedir. Dönmez (2001) de okul çevrelerinde yaşanan güvenlik sorunlarını bu durumun nedeni olarak göstermiştir. Bu sonuç da araştırmadan elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Araştırmanın eğitim ortamlarının özellikleri ile ilgili sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerinin %38.5'inin her zaman, %22.0'nın sıklıkla sınıfın büyüklüğü öğrenci sayısına uygun olduğunu söylemiştir. Bir diğer ifadeyle, %60.5'i sınıfın büyüklüğünü yeterli bulmaktadır. %15.9'unun bazen cevabıyla sınıflarının büyüklüğünün öğrenci sayısına uygunluğuyla ilgili çok belirgin bir tavır sergileyemedikleri görülmüştür. Bu da yönetim tarafından öğrenci sayısının da çok da istikrarlı bir tavır sergilenmediği ya da velilerin taleplerinin oranıyla ilgili olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak, öğretmenlerin %14.5'inin sınıflarının büyüklüğünün öğrenci sayısına uygun olmadığı saptanırken, %9.1'inin ise nadiren sınıflarının büyüklüğünün öğrenci sayısına uygun olduğunu ifade etmiştir. (**Tablo 3.78**). Başka bir deyişle yaklaşık %23.6'sı sınıf büyüklüğünün öğrenci sayısına hemen hemen hiç uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Okul öncesi eğitim sınıflarının büyüklüğünün çocukların oranına göre hesaplanması son derece önemlidir. Sınıf büyüklüğünün ve diğer fiziksel ortamların kalite standartları sağlandığı takdirde sınıf yönetiminin kolaylaşması ve çocukların hareket ihtiyaçlarının giderilmesi söz konusu olabilecektir. Özsirkinti, Aka ve Bolat (2014)'ın yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin, sınıfta öğrenme merkezleri oluşturmakta sıkıntı yaşadıkları, bunun nedeninin sınıfların fiziksel şartlarının uygun olmaması ve öğrenci sayısının fazla olması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaklaşık %40.0'nın çoğunlukla yeterli olmadığını ifade ettikleri dik-kate alındığında araştırmanın bu bulgusu çalışmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın sınıftaki eğitim materyalleriyle ilgili bulguları incelendiğinde;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %22.2'sinin sıklıkla, %16.8'inin her zaman, sınıflarındaki eğitim materyallerinin yeterli bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin %28.7'sinin ise, zaman zaman eğitim materyallerinin yeterli bulunduğu Ancak öğretmenlerin %17.3'ünün nadiren yeterli materyallere sahip olduğu, %15.0'nın ise sınıflarında yeterli miktarda eğitim materyaline sahip olmadıkları görülmüştür (**Tablo 3.79**). Başka bir deyişle, öğretmenlerin

%32.3'ü materyalleri çoğunlukla yetersiz bulurken, %39.0'ı da büyük çoğunlukla yeterli bulmaktadır. %28.7'si ise bazen cevabıyla bu konuda güçlü bir görüş sergilememektedir. Çocukların etkili eğitimleri için materyal konusunda da eşit koşullar sağlamak son derece önemlidir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin %37.6'sının her zaman, %26.3'ünün sıklıkla donanımsal olarak (dolap, masa, sandalye vb) yeterli malzemeye sahip olduklarını; %17.8'inin zaman zaman yeterli malzemeye sahip olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ancak, %10.2'sinin nadiren donanımsal olarak (dolap, masa, sandalye vb) yeterli malzemeye sahip oldukları görülürken, %8.0'nın isesınıflarında donanımsal olarak (dolap, masa, sandalye vb) yeterli malzemeye sahip olmadıkları (Tablo3.80). Başka bir ifade ile, öğretmenlerin %63.9'u çoğunlukla yeterli donanıma sahiptir. %17.8'i ise, zaman zaman yeterli donanıma sahiptir. Ancak, yaklaşık %18.2'si ise, çoğunlukla donanımsal olarak yeterli malzemeye sahip değildir. Bu sonuç; eğitimde fırsat eşitliği, dolayısıyla da etkili bir eğitim adına Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının benzer şartlara sahip olmasının önemini ortaya koyması açısından oldukça dikkat çekicidir. Bu bulgulara benzer olarak Durmuşoğlu (2008) Ankara ilinde 180 ana sınıfı öğretmeninin çalıştıkları okullardaki eğitim ortamlarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin çoğunluğu eğitim ortamının; aydınlatma, ısınma ve havalandırma sistemleri ile lavabo ve tuvaletlerle, masa ve sandalyelerin çocukların boyutlarına uygunluğunu, sınıfın rutubetsiz olması ve sınıf zemininin sağlığa uygunluğunu yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, çalışmanın bir başka sonucu da; öğretmenlerin yarısından çoğu eğitim materyallerinin; sınıftaki tüm çocukların yararlanabileceği sayıda olması, çocukların gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun çeşitlilikte olması, sağlam ve dayanıklı olması, sağlığa uygun ve güvenilir olması, kaliteli malzemeden üretilmiş olması, kolay temizlenebilir, taşınabilir, çok amaçlı kullanılabilir olması açısından yeterli bulduklarını belirtmesidir. Bir başka çalışmada ise Güleş (2011), ortamlarının önemli öğelerinden biri olan iç mekân eğitim materyallerinin, okul öncesi eğitim kurumlarında ki yeterlilik durumunu miktar ve kalite açısından tespit etmek amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda anaokulları ve anasınıflarında; kum/su ve doğa/bilim materyalleri sayısal olarak yetersiz iken, kitaplar ve resimler ile sanat materyallerinin sayısal olarak sınıfta en çok bulunan materyaller olduğu, öğretmenler tarafından materyallerin pek çoğunun kalite açısından yeterli ve kısmen yeterli bulunduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalar da okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim ortamlarının büyük oranda yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar araştırma sonucunu da büyük oranda destekler nitelikte görünse de öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yaklaşık %18,2'sinin donanımsal olarak yeterli malzemeye sahip olmaması da göz ardı edilecek bir sonuç değildir. Eğitimde fırsat eşitliği düşünüldüğünde okullarda standartın sağlanmasının ne kadar önemli olduğu bu sonuç ile bir kez daha dikkat çekmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %30.1'i sıklıkla, %17.6'sı her zaman sınıf donanımlarının ergonomik olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %30.3'ü ise bazen cevabıyla sınıf donanımının çocukların ergonomik yapısına zaman zaman uygun olduğunu belirtmiştir. Ancak, öğretmenlerin sınıf donanımını %13.7'si yetersiz bulmakta, %8.3'ü ise ergonomik olmadığını ifade etmişlerdir. (Tablo 3.41). Başka bir deyişle, öğretmenlerin %47.7'si çoğunlukla sınıf donanımlarının ergonomik olduğunu düşünürken, %30.3'ü zaman zaman, %22.0'ının ise, sınıf donanımlarının neredeyse hiçbir zaman ergonomik olmadığını düşünmektedir. Bu sonuç, sınıf donanımlarının büyük oranda ergonomik olmamasından dolayı oldukça çarpıcıdır. Arslan Karaküçük (2008) tarafından yürütülen araştırmanın sonuçları da, incelenen okul öncesi eğitim kurumlarında, fiziksel/mekânsal koşulların belirlenmiş ölçütlere tam olarak uymadığı ve okullar arasında farklılıklar gösterdiği şeklindedir Çocukların sağlıklı bedensel gelişimleri ve eğitim ortamlarının niteliği açısından da son derece önemlidir. Okul öncesi eğitimden çocukların etkili şekil-

de yararlanabilmeleri, ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve yaratıcılıklarının desteklenmeleri ile gerçekleşir. Eğitim ortamlarının çok yönlü olması, rahat hareket etme imkanı vermesi, esnek ve güvenilir olması ergonomik olması önemlidir. Böyle ortamların oluşturulması okul öncesi eğitimden yararlanma oranına da o ölçüde artırmaktadır (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003; Özdemir, Bacanlı ve Sözer, 2007). Bu çalışmalar da eğitim ortamının ergonomikliğinin önemine ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının fiziksel/mekansal koşullarının ergonomik olmadığına dikkat çekmesi yönüyle araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %40.2'si her zaman, %34.2'sinin sıklıkla, sınıflarının yeterince temiz olduğunu ifade etmişlerdir. %16.1'inin zaman zaman, sınıflarının yeterince temiz olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 6.6'sının nadiren sınıflarının yeterince temiz olduğu, %2.9'unun ise sınıflarının yeterince temiz olmadığı saptanmıştır (**Tablo 3.55**). Başka bir söylemle, sınıfının temizliği, göz ardı edilebilecek bir konu değildir. Sağlıklı bir gelişim için ön koşullardan biridir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %74.4'ü çoğunlukla sınıf temizliğinden memnun olsa da; sağlıklı gelişim ile ilgili süreçler göz önünde bulundurulduğunda bu oranın yetersiz kaldığı söylenebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteye vurgu yapan NAEYC (1991) çocuğun gelişimine uygun olarak kurum kalitesini belirleyen 10 gösterge hazırlamıştır. Bu göstergeler, yetişkin çocuk iletişimi, program, yetişkin veli iletişimi, öğretmen yeterlilikleri, yönetim, çalışanlar, fiziksel çevre, sağlık ve güvenlik, beslenme ve yemek servisleri ve değerlendirme şeklindedir. Sağlık ve güvenlik standardı okulun, sınıfın ve çocukların temizliğine önem vermektedir. Bu standartlar, araştırma bulgusunun önemini göz önüne sermektedir.

Öğretmenlerin %30.8'i, her zaman, %25.0'ı sıklıkla ihtiyaç duyduklarında meslektaşları dışında yardım alabileceği personel olduğunu ifade etmiştir. %17.8'i ise bazen cevabı vererek bu konuda zaman zaman yardım aldıklarını ifade etmişlerdir. %11.7'sinin nadiren meslektaşları dışında ihtiyaç duyduklarında yardım alabilecekleri personele sahip olduğu saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin %14.7'sinin ise meslektaşları dışında ihtiyaç duyduklarında yardım alabilecekleri personele sahip olmadığı tespit edilmiştir (**Tablo 3.31**). Başka bir söylemle ifade etmek gerekirse, öğretmenlerin %55.8'i ihtiyaç duyduklarında meslektaşları dışında yardım alabilecekleri bir personele çoğunlukla sahiptir. Öğretmenlerin %17.8'inin ise, zaman zaman süreklilik göstermeyen yardım alacakları bir personele sahip olduğu, %26.4'ü çoğunlukla ihtiyaç duyduklarında meslektaşları dışında yardım alabilecekleri herhangi bir personel personel olmadığı görülmektedir.

Araştırmada, bir başka soruya verilen cevaplarda da benzer bulgular göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki yardımcı personel sayısının yeterliliğine ilişkin cevaplar incelendiğinde; öğretmenlerin %21.9'nun her zaman, %18.0'ının sıklıkla yardımcı personel miktarını yeterli bulmuşlardır. %17.3'ünün ise yardımcı personel sayısının bazen yeterli olduğunu söyleyerek bu konuda bir süreklilik olmadığı ortaya koymamışlardır. Ancak, %15.7'sinin ise nadiren yardımcı personel sayısının yeterli bulunduğu, %27.1'inin ise yardımcı personel sayısının yeterli olmadığı saptanmıştır (**Tablo 3.32**). Bu, son derece önemli bir bulgudur. Başka bir deyişle, öğretmenlerin %42.7'si çoğunlukla sürekli bir yardımcı personele sahip değildir. Bute ve Balcı (2010) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarının yardımcı personel ihtiyacını karşılamada zorluklarla karşılaştığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Okul öncesinde küçük çocuklar söz konusu olduğu için yardımcı personel olmadan küçük çocukların ihtiyaçlarını karşılamak son derece zordur. Ayrıca küçük çocuklarla bir arada olunan okul öncesi eğitim sınıflarında teneffüs uygulamaları yapılamaz. Çünkü, küçük çocukları sınıfta

bir yetişkin desteği olmaksızın yalnız bırakmak güvenlikleri açısından tehlikelidir. Tüm bu bilgiler birlikte ele alındığında gerek sınıfta meydana gelebilecek olaylarla ilgili desteğe ihtiyaç duyulması gerek kişisel ihtiyaçlar nedeniyle sınıf dışına çıkma zorunluluğu olduğunda, okul öncesi eğitim sınıfında mutlaka bir başka yetişkinin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin %42.7'sinin çoğunlukla yeterli öğretmenin yardımcı personel desteğine sahip olmamaları, bu koşulların iyileştirilmesini ve her sınıfa mutlaka bir yardımcı personel istihdam etmenin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sadece %39.7'sinin her zaman, %27.9'unun sıklıkla sınıflarının donanımı konusunda özgürce düzenlemeler yapabildikleri; %17.4'ünün ise, bazen sınıflarının donanımı konusunda özgürce düzenlemeler yapabildikleri tespit edilmiştir. Ancak, öğretmenlerin %8.7'sinin nadiren sınıflarının donanımı konusunda özgürce düzenlemeler yapabildikleri görülürken, %6.3'ünün ise sınıflarının donanımı konusunda özgürce düzenlemeler yapamadıkları saptanmıştır (**Tablo 3.81**). Başka bir ifadeyle, araştırmaya katılan öğretmenlerin %67.6'sı sınıf düzenlemeleri konusunda çoğunlukla özgürce düzenleme yapabilmektedirler. %17.4'ünün ise sınıflarında zaman zaman özgürce düzenlemeler yapabildikleri saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin %15.0'ının ise, çoğunlukla sınıf donanımı konusunda özgürce düzenlemeler yapamadıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç, bir yandan öğretmenlerin niçin sınıflarının donanımı konusunda özgürce düzenlemeler yapamadıklarının araştırılması gerektiğine dikkat çekerken, diğer yandan özgür olmayan öğretmenlerin nasıl yaratıcı olabilecekleri ve dolayısıyla nasıl yaratıcı çocuklar yetiştirebilecekleri sorularına da cevap aranması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %45.9'unun sınıf düzenlerinin okul yönetimi tarafından belirlenmediği, %22.0'nin nadiren sınıf düzenlerinin okul yönetimi tarafından belirlendiği saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin %16.7'sinin bazen, %8.9'unun sıklıkla, %6.5'inin her zaman sınıf düzenlerinin okul yönetimi tarafından belirlendiği tespit edilmiştir (**Tablo 3.82**). Başka bir ifade ile öğretmenlerin %15.4'ünün çoğunlukla sınıf düzenlerinin kendileri tarafından değil de okul yönetimi tarafından belirlendiğini ifade ettiği görülmüştür. Bu sonuç oldukça çarpıcıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %23.3'ünün sıklıkla, %15.5'inin ise her zaman eğitim materyalleri için sınıfta gerektiğinde velilerin desteğine ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. %28.3'ünün zaman zaman sınıflarında ihtiyaç duyduğu eğitim materyalleri için velilerin desteğine ihtiyaç duydukları görülmüştür. %17.7'si ise nadiren sınıfta eğitim materyalleri için gerektiğinde velilerin desteğine ihtiyaç duyduğu tespit edilmiştir. Ancak, öğretmenlerin %15.2'sinin sınıfta eğitim materyalleri için velilerin desteğine ihtiyaç duymadığı saptanmıştır (**Tablo 3.83**). Tuzcuoğlu (2009) Okulun yapısına uygun materyal çeşililiğinin öğrencinin kullanımına uygun miktar ve kalitede olması eğitimin kalitesini etkilediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Özkubat (2013) da okul öncesi eğitim kurumlarının iç ve dış mekan özellikleri çocuğun gelişimini etkileyen faktörlerden birisi olduğunu ifade etmiştir. Bu sebeple bu ortamların düzenlenmesinde sınıftaki çocukların gelişim özelliklerini yakinen tanıyan öğretmenlerin gerekli düzenlemeleri okul yönetimi bilgisi dahilinde ve mümkün olduğunca esnek ve serbest yapmalarına uygun ortamlar sunulmalıdır. Bu olanaklar için gerektiğinde veli desteğine de başvurulabilir. Amerika'da NAEYC Akreditasyon kriterleri ve Head Start performans standartları güvenli ve çocukların duyuşal keşif, aktif oyun, dramatik oyun, sanat, yapı-inşa, manipülasyon ve okur yazarlıklarını destekleyecek yaşlarına uygun materyallerin kullanılmasını önermektedir (Deretarla Gül, 2016).

Araştırmanın öğrenme merkezleri ve materyalleri ile ilgili bulguları incelendiğinde;

Öğretmenlerin sınıflarında öğrenme merkezleri oluşturma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %43.9'unun her zaman, %32.7'sinin sıklıkla, %18.4'ünün zaman zaman öğrenme merkezleri oluşturdukları görülmekle birlikte %3.7'sinin nadiren oluşturdukları, %1.3'nün ise sınıfta öğrenme merkezlerinin olmadığı görülmüştür (**Tablo 3.18**). Başka bir ifadeyle, %76.6'sı çoğunlukla sınıflarında öğrenme merkezlerini oluşturduğu, %23.4'ünün ise öğrenme merkezlerini oluşturmada süreklilik göstermediği söylenebilir. Öğrenme merkezleri; benzer materyallerin çocukları belirli etkinliklere, deneyimlere teşvik etmek için gruplandırıldığı (Norris, Eckert & Gardiner, 2004), yaparak-yaşayarak öğrenme için çeşitli materyaller ve fırsatlar sunan sınıftaki farklı ilgi alanlarıdır (Epstein, 2007; Copple & Bredekamp 2006). Öğrenme merkezleri; çocuklara bağımsızlık, risk alma, sebat gösterme, inisiyatif alma, yaratıcılık, akıl yürütme ve problem çözme becerilerini geliştirme konusunda imkan tanır (Heromen & Copple, 2006). Bu nedenle sınıflar düzenlenirken mutlaka öğrenme merkezlerine yer verilmelidir. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıfların çoğunda öğrenme merkezi olsa bile hepsinde olmadığını göstermektedir. Okul öncesi eğitim programı 2013 yılında güncellenmiş ve öğrenme merkezlerine bu program kapsamında geçilmiştir. 2013 yılından bugüne geçen beş yıl düşünüldüğünde, öğrenme merkezlerinin kullanımında %100'e yakın bir sonuç çıkması beklenirken bu sonuç oldukça çarpıcıdır.

Sınıfta ilgi köşeleri oluşturma açısından bakıldığında ise, öğretmenlerin %45.2'sinin her zaman, %32.2'sinin sıklıkla, %16.5'inin zaman zaman ilgi köşeleri oluşturdukları, %4.9'unun nadiren ilgi köşesi oluşturduğu ancak %1.2'sinin ise sınıfta ilgi köşeleri oluşturmadığı görülmektedir (**Tablo 3.19**). Bir başka ifade ile öğretmenlerin %77.4'ü sınıflarında çoğunlukla ilgi köşeleri oluştururken, %22.6'sı ise, çoğunlukla sınıflarında ilgi köşeleri oluşturma konusunda süreklilik göstermemektedir. Bu, araştırmanın oldukça önemli bir bulgusudur. Eğitsel yaşantıların niteliği düzenlenen eğitim çevresinden etkilenir. Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim çevresi, öğrencilerin tüm gelişim alanlarını destekleyebilecek ve onların ihtiyaçlarına cevap verebilecek ilgi/etkinlik köşelerinden oluşur (Gönen ve ark. 2010). Öğrenme merkezlerinden farklı olarak çocukların ilgi, ihtiyaçları ve uygulanan programın gereklilikleri nedeniyle oluşturulan geçici ilgi köşeleri eğitimin niteliğinin artırılmasında önemli bir çalışmadır. Araştırma sonucunda görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ilgi köşesi oluşturmaktadır. Ancak, ilgi köşelerinin fayda ve önemi göz önüne alındığında ilgi köşesi oluşturan öğretmenlerin oranlarının artırılması için gereken çalışmaların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin %48.1'inin her zaman, %31.3'ünün sıklıkla, %14.5'inin bazen, %3.8'nin ise nadiren sene başında sınıflarındaki öğrenme merkezlerini oluşturdukları görülmüştür. Ancak öğretmenlerin %2.3'ünün ise sene başında sınıflarındaki öğrenme merkezlerini oluşturmadığı saptanmıştır (**Tablo 3.44**). Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenme merkezlerini sene başında oluşturdukları görülmektedir. Öğretmenlerin %14.5'inin de öğrenme merkezlerini zaman zaman sene başında oluşturmaları, bunun süreklilik göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Ancak, öğrenme merkezlerini sene başında "nadiren" hazırlayan ve hiç hazırlamayan öğretmenlerle birlikte öğretmenlerin yaklaşık %20.6'sının istikrarlı olarak sene başında öğrenme merkezlerini oluşturmadıkları söylenebilir. Alan yazında araştırmanın bu bulgusuyla benzer sonuçların yer aldığı çalışmalar mevcuttur. Özsirkıntı, Cakay ve Yılmaz Bolat (2014) tarafından okul öncesi öğretmenleri üzerine yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıflarında öğrenme merkezi oluşturmada sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Aysu ve Aral (2016) tarafından yürütülen çalışmada okul öncesi öğretmenleri sınıfın fiziksel yetersizliği, ikili öğretim, malzeme yetersizliği ve problemleri görülen

çocukların varlığı nedeniyle sınıflarında öğrenme merkezleri oluşturmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin öğrenme merkezlerini oluşturmada yaşadıkları sıkıntılara ilişkin bulgular yer alsa da öğretmenlerin öğrenme merkezlerinin faydalarını belirttikleri çalışmalar da mevcuttur. Köksal, Balaban Dağal ve Duman (2016)'ın okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında, çocukların bireysel gereksinimlerini karşılamak amacıyla farklı ayırma materyalleri ile bölünmüş öğrenme merkezlerinin küçük gruplar hâlinde etkileşimde bulunacakları ve dikkatlerini yoğunlaştırarak oynayabilecekleri öğrenme alanları olarak programın en olumlu yanı olarak öğrenme merkezlerini belirtmişlerdir. Bu çalışmalar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Araştırma bulgularından da anlaşılacağı üzere tüm öğretmenlerin öğrenme merkezleri oluşturma desteklenerek teşvik edilmesinin önemi açıktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %35.4'ünün sıklıkla, %26.2'nin her zaman, %27.4'ünün ise zaman zaman sınıflarındaki öğrenme merkezlerini değiştirdikleri saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin %7.0'ının nadiren öğrenme merkezlerini değiştirdiği, %4.0'ının ise öğrenme merkezlerini hiç bir zaman değiştirmedikleri tespit edilmiştir (**Tablo 3.45**). Başka bir ifade ile araştırmaya katılan öğretmenlerden % 61.6'sının öğrenme merkezlerinde sıklıkla değişiklikler yaptığı saptanmıştır. Araştırma bulgusundan da anlaşıldığı üzere öğrenme merkezlerinde çok az ya da hiç değişiklik yapmayan öğretmenler de mevcuttur. Benzer sonuçlara başka bir araştırmada da rastlanmaktadır. Aysu ve Aral'nın (2016) araştırmasında okul öncesi öğretmenleri öğrenme merkezlerini 5 öğretmen ayda bir, 4 öğretmen dönemde bir, 4 öğretmen iki haftada bir ve 3 öğretmen iki ayda bir düzenlediklerini belirtmişlerdir. Çocukların öğrenme motivasyonlarını artırarak eğitimin etkili olması açısından dikkatle üzerinde durulması gereken öğrenme merkezlerindeki değişiklikleri bütün öğretmenlerin sıklıkla kullanması son derece önemlidir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin %34.0'ı sıklıkla, %23.2'si her zaman tüm materyalleri öğrenme merkezlerinde bulduklarını saptanmıştır. %29.1'inin zaman zaman tüm materyalleri öğrenme merkezlerinde bulduğunu görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %9.9'unun nadiren tüm materyalleri öğrenme merkezlerinde bulduğunu, %3.8'nin ise hiçbir zaman öğrenme merkezlerinde tüm materyalleri buldurmadığı tespit edilmiştir (**Tablo 3.47**). Başka bir deyişle sadece, %13.7'sinin tüm materyalleri aynı anda hemen hemen hiç buldurmadığını, %26.1'inin ise, zaman zaman tüm materyalleri öğrenme merkezlerinde buldurmaları bu konuda kararlı bir görüş sergilemediklerini göstermektedir.

Bu sonuçlar oldukça çarpıcı olup, üzerinde düşünülmesi ve çalışılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Materyallerin çocuklar üzerindeki etkisini yitirmemesi için materyallerin öğrenme merkezlerine kademeli olarak eklenmesi çok önemlidir. Deretarla Gül (2016)'ün ifade ettiği gibi, öğrenme alanları çocukların yaşı, gelişimi, beceri gelişimi ve değişen ilgilerine göre değişiklik göstermeli ve durağan olmamalıdır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öğrenme merkezlerindeki materyalleri %42.5'i sıklıkla, %32.0'ı her zaman aşamalı olarak kullanıma sunmaktadır. Öğretmenlerin, %18.2'sinin zaman zaman, %5.2'sinin ise nadiren öğrenme merkezlerindeki materyalleri aşamalı olarak kullandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %2.1'inin öğrenme merkezlerindeki materyalleri aşamalı olarak kullanmadıkları saptanmıştır (**Tablo 3.48**). Bu sonuç, Tablo 3.47'den elde edilen bulgularla birlikte yorumlandığında; öğretmenlerin yarısından fazlasının tüm materyalleri aynı anda öğrenme merkezlerinde buldurduğunu (**Tablo 3.47**) ancak, öğretmenlerin %74.5'inin materyalleri aşamalı olarak kullanıma sunduğunu (**Tablo 3.48**) göstermektedir. Öğrenme merkezleri ve öğrenme merkezlerinde yer

alan materyallerin çocuklara sunumu okul öncesi eğitim ortamının ve eğitimin kalitesine etki eden önemli noktalar. Bu nedenle öğretmenlerin hem tüm materyalleri sunup hem aşamalı kullanım imkanını nasıl verdikleri konusunda sonraki araştırmalarda çalışılmasının ve bu iki bulgu arasındaki çelişkinin giderilmesinin son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Aral ve Yaşar (2014) çocukların materyallere olan ilgilerini canlı tutabilmek için var olan öğrenme merkezleri; zaman zaman yerlerini değiştirerek, kazanımlara uygun yeni materyaller ekleyerek, bazı materyalleri kaldırarak, bazılarını da tekrar yerine koyarak güncellenmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu da materyallerin öğrenme merkezine aşamalı yerleştirilmesinin önemine dikkat çekmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %49.1'i her zaman, %38.5'i sıklıkla öğrencilerini farklı öğrenme merkezlerinde oynamaya teşvik ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin %10.2'sinin zaman zaman, %1.4'ünün nadiren öğrencilerini farklı merkezlerde oynamaya teşvik ettikleri, %8'nin ise öğrencilerini farklı merkezlerde oynamaya teşvik etmedikleri saptanmıştır (Tablo 3.46). Başka bir ifade ile öğretmenlerin %87.6'sı çocukların çoğunlukla farklı öğrenme merkezlerinde oynamaya teşvik ettikleri görülmektedir. Bu sonuç, çocukların çok yönlü gelişimleri açısından oldukça memnuniyet verici olmakla birlikte tüm öğretmenlerin çocukların farklı öğrenme merkezlerinde oynaması için çaba sarfetmesi gerektiğini de ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin görevlerinden biri de sınıftaki alanların etkili kullanımını planlamaktır. Çocukların dikkatini çeken, etkili bir ortam çocuğun gelişimini destekler. NAEYC (2009)'e göre, okul öncesi sınıf ortamını tasarlarken göz önünde bulundurması gereken noktaları şu şekilde sıralamaktadır: (1) çocukları materyalleri keşfetmeye teşvik eden ve materyalleri seçerken her bir çocuğun ihtiyaçlarını göz önüne alan bir öğrenme ortamı hazırlanmalı; (2) çocukların kendileri için yapabileceklerini yapmaya teşvik eden güvenli ve sağlıklı bir ortam sağlanmalı; (3) aktif ve sessiz zaman dilimlerinin dönüşümlü olarak yapılmasını sağlayan günlük bir program düzenlenmeli ve (4) çocukların oyun oynaması için her gün en az bir saat süre ayrılmalıdır (NAEYC, 2009). Öğrenme merkezleri, çocukların hem oyun zamanı hem de diğer etkinliklerde farklı ve çoklu öğrenme fırsatları sunması açısından önemli alanlardır. Okul öncesi eğitimde vazgeçilmez unsurlardan biridir. Bu merkezlerin çok sayıda ve çeşitli olması çocuklara farklı uyarıcılar ve öğrenme fırsatları sunacaktır (Conn-Powers, 2010). Öğrenme merkezlerine kolay erişim, çocukların bu merkezleri tercih etmelerini etkileyen unsurlardan biridir (Gülay Ogelman, 2014). Çocuklar merkezlere ulaşmada sorun yaşarlarsa, sorun yaşamadıkları merkeze yönelme olasılıkları artabilir. Böylece ulaşamadıkları merkezdeki öğrenme fırsatlarından uzaklaşmış olabilirler. Bununla birlikte çocukların okul öncesi eğitimden en uygun şekilde yararlanabilmelerinin, ihtiyaç duydukları her şeye ulaşabilmeleri, kendilerini rahat ifade edebilmeleri, yaratıcı düşünebilmeleri ve çevre hakkında merak duyabilmelerine bağlı olduğu belirtilmektedir (Özkubat, 2013). Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar da araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın oyun ile ilgili bulguları incelendiğinde;

Öğretmenlerin %21.1'inin her zaman, %33.4'ünün sıklıkla, %31.6'sının ise zaman zaman çocukların oyun oynarken kayıt tuttukları saptanmıştır. Ancak, araştırmaya katılan öğretmenlerin %10.3'ünün çocukların oyunu ile ilgili nadiren kayıt tuttuğu, %3.6'sının ise çocukların oyunu ile ilgili hiç kayıt tutmadığı tespit edilmiştir (Tablo 3.42). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenleri, çocukların oyunları sırasında aktif olmalıdırlar. Serbest zaman etkinliği boyunca çocukları, oyunları, oyun arkadaşları, hangi merkezlerde zaman geçirdikleri, yaptıkları etkinlikler başta olmak

üzere ihtiyaca göre çeşitli durumlarla ilgili gözlemler yapılmalı, kayıt tutmalıdır. Çocuklara farklı merkezlerde, farklı arkadaşlarıyla da oynamaları konusunda rehberlik etmelidir (MEB 2013; MEGEP, 2007). Araştırmadan elde edilen bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerin yaklaşık %13.9'unun çoğunlukla çocukların oyunları sırasında kayıt tutmadığı, %31.6'sının ise, zaman zaman kayıt tutarak bu konuda sürekli bir tavır sergilemediği söylenebilir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısının bu gözlem imkanından yararlanmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin %10.3'ü her zaman, %15.8'i sıklıkla oyun etkinliklerini diğer işlerini yapabilmek için boş zaman olarak değerlendirmektedir. Buna karşılık öğretmenlerin %26.6'sı zaman zaman oyun etkinlikleri sırasında başka işleri ile ilgilenmektedir. Ancak, araştırmaya katılan öğretmenlerin %23.8'i nadiren oyun etkinlikleri sırasında başka işleri ile ilgilenmekteyken, sadece %23.5'i oyun zamanını boş zaman olarak görmemektedir (**Tablo 3.43**). Başka bir deyişle öğretmenlerin %47.3'ü oyun zamanını çoğunlukla çocukların oyunlarına etkili katılım şeklinde kullanabilmektedirler. Buna karşın, öğretmenlerin %26.1'i oyun zamanını kendi işlerini yapabilmek için boş zaman olarak kullanmakta %26.6'sı ise, oyun etkinliklerinde zaman zaman kendi işlerini yapmaktadırlar. Oysa öğretmenlerin oyun zamanında çocukların oyunlarına aktif katılımları çocukları tanımak, onların dünyalarına girmek, ilgi ve yeteneklerini keşfetmek için son derece önemlidir. Çocukların oyun oynarken, çevrelerindeki dünyayı keşfettikleri ve pratik beceriler kazandıkları gözlenebilir (Arslan Çiftçi ve Önder, 2017). Oyun, çocuk için öğretme ve büyüten doğal ve hayati bir unsurdur. En küçük yaşlardan başlayarak oyun çocuğun hayatındadır ve onu her zaman eğlendirir. Oynarken çocuk dener, keşfeder, öğrenir ve etkileşime girer. Bunların sonucunda özerkliğini elde eder. Oyun ile insan ilişkileri, yardımlaşma ve paylaşma gibi deneyimler edinir. Oyun, çocuğun içinde bulunduğu yaşamı kavramasını, gerçeğe gerçek olmayı ayırt edebilmesini sağlar (Susüzer, 2006). Oyun, iş ve öğretiler arasında kesin bir ayırım yapmak kolay değildir. Hangi sürecin nerede başlayıp bittiğini ve bir sürecin diğerine ne zaman dönüştüğünü ancak davranış değişikliği yaşandığında izlemek mümkündür (Duman ve Temel, 2011). Öğretmenlerin çocukların oyunlarına çok müdahale etmeden onları yönlendirebilmeleri çocukta oyun gelişimi açısından ve bu durumun çocukta yaratabileceği etkiler açısından çok önemlidir. Balaban Dağal (2017) öğretmenlerin bu konuda dikkatli olması gereken hususları, oyun oynamak için gerekli ortamın ve materyalin sağlanması, materyalin kullanılmasının desteklenmesi, çocuğu oyuna başlama ve sürdürme ile ilgili cesaretlendirme, oyun sırasındaki girişimlerini, yeteneklerini ortaya koymasını destekleme, motive etme, zaman zaman oyununa dahil olma, öğrenme fırsatları yaratma şeklinde sıralamıştır. Bu çalışmalar da çocukların oyun zamanlarında öğretmenlerin aktif katılımının önemine dikkat çekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin oyun sırasında kayıt tutması için teşvik edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler, oyun saatlerinde çocukların kendi başlattıkları etkinliklerde en çok tercih edilen öğrenme merkezi olarak %53.8'inin blok (yapı-inşa) merkezi'nin geldiğini belirtmiştir. Ardından %23.7 ile evcilik merkezinin, %12.2 ile dramatik oyun merkezinin, %5.9 ile de sanat merkezinin takip ettiği saptanmıştır. Ancak, çocukların kendi başlattıkları etkinliklerde %1.7'sinin fen-doğa merkezini ve kitap merkezini, %1.0'ının ise müzik merkezini tercih ettikleri görülmektedir (**Tablo 3.89**). Bu sonuç çok çarpıcıdır. Çocukların çok yönlü gelişmediği söylenebilir. Başka bir deyişle, fen ve doğa, kitap ve müzik merkezlerinin %2'lik bir oranın altında tercih edildiği görülmektedir. Bu durum bu merkezlerin ilgi çekici hale getirilemediğini de göstermesi açısından oldukça önemlidir. Özyürek ve Kılınç (2015)'ın yaptıkları çalışmada ana sınıfı öğretmenleri, çocukların ilgi ve dikkatlerini çekecek materyallerin olduğu öğrenme merkezlerine yöneldiklerini ifade etmişlerdir. Oyun ortamlarının kaliteli ve zengin uyaranlar

içermesi çocukların sağlıklı gelişimleri açısından önemlidir (Ramazan ve Adak Özdemir, 2015). Pehlivan (2016) başarılı oyun alanlarının sadece çocukların oynayacakları oyuna değil aynı zamanda bütün oyun alanının görünümüne ve biçimine de bağlı olduğundan fiziksel çevre zengin uyarıcılarla düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte okul öncesi programının temel özellikleri; çocuk merkezli olması esnek olması, temaların/konuların amaç değil araç olarak vurgulanması, oyun temelli olması, keşfederek öğrenme öncelikli olması, öğrenme merkezlerinin öneminin artırılması yaratıcılığın geliştirilmesinin ön planda tutulması, evrensel ve toplumsal değerlere yer verilmesi, değerlendirme sürecinin çok yönlü olması, özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer verilmesi, rehberlik hizmetlerine önemin artması ve öğretmene özgürlük tanınmasıdır (MEB, 2013). Bu sebeplerle en çok tercih edilen merkezin esnekliğe, yaratıcılığa ve sosyalleşmeye sunduğu olanaklar göz önüne alındığında blok merkezinin olması beklendiği bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak, diğer merkezlerin de çocuklar için cazip hale getirilmesi oldukça önemlidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %48.5'inin her zaman, %29.1'inin sıklıkla, %13.2'sinin ise, zaman zaman okula ait açık alanları aktif oyun bahçesi olarak kullandıkları saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin %5.2'sinin nadiren okula ait açık alanları aktif oyun bahçesi olarak kullandıkları kullandığı görülürken, %4.0'nın ise okula ait açık alanları aktif oyun bahçesi olarak kullanmadıkları tespit edilmiştir (**Tablo 3.66**). Başka bir söylemle, araştırmaya katılan öğretmenlerin %77.6'sı okula ait açık alanları çoğunlukla aktif oyun bahçesi olarak kullanmaktadırlar. Resmi anasınıflarının kendilerine ait bahçelerinin olması gerekmektedir. Anasınıflarının bahçeleri okul öncesi çocuklar için aranan nitelikleri taşınmalı ve gerekli oyun araç-gereçleriyle donatılmış büyüklükte olmalıdır (Durmuşoğlu, 2008). Okul bahçesi, park, doğa, orman vb. gibi mekânlar açık alan olarak literatürde yer almaktadır. Açık alanda gerçekleşen eğitim somut deneyimlere dayalı öğrenmeyi amaçlayan ve yapılandırmacı pedagojiye dayanan yaklaşımdır (Higgins & Nicol, 2002; Okur Berberoğlu ve Uygun, 2013; Öztürk, 2009). Açık alan eğitimi, sınıf içerisinde tasarlanmış etkinlikler yerine gerçek yaşamın pratik ve doğal bir etkinliği olarak gerçekleşir ve kısıtlayıcı olmayan, özgür bir ortam sağlayan öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleştiği çevrelerdir (Erentay ve Erdoğan, 2012; Okur Berberoğlu ve Uygun, 2013; Tsai, 2006). Dış mekânda gerçekleştirilen etkinlikler anlamlı ve amaca uygun gerçek deneyimler sağlayarak çocuklara sonsuz keşif imkânı verir (White, 2014). Yapılan çalışmalar da araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ancak, bütün öğretmenlerin okula ait açık alanları sürekli olarak aktif oyun bahçesi olarak kullanmaları teşvik edilmelidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %24'ünün sıklıkla, %15.5'inin her zaman bahçe etkinliklerinde çocukları serbest bıraktıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin %32.7'sinin ise çocukları bahçe etkinliklerinde zaman zaman serbest bıraktıkları görülmüştür. Ancak, araştırmaya katılan öğretmenlerin %15.8'inin nadiren bahçe etkinliklerinde çocukları serbest bıraktıkları, %12.0'nın ise bahçe etkinliklerinde çocukları serbest bırakmadıkları tespit edilmiştir (**Tablo 3.67**). Farklı bir söylemle, öğretmenlerin %39.5'i çocukları bahçe etkinliklerinde çoğunlukla serbest bırakmaktadırlar. %32.7'si ise bahçe etkinliklerinde çocuklara zaman zaman özgürlük tanımaktadırlar. Öğretmenlerin %27.0'ı bahçe etkinliklerinde çocuklara hemen hemen hiç özgürlük tanımamaktadırlar. Oysa, Açık alanlar, okul öncesi dönem çocuklarına keşfetme, yaratma, yapma-yıkma, nesnelerin neden ve niçin olduğunu keşfetme fırsatları sunarak somut deneyimler kazanmalarını sağlar (Ünsal, 2017). Bu deneyimleri kazanabilmeleri için çocukların çevrelerini keşfedecekleri, sınırları çizilmiş bir otamda özgür olabilmeleri önemlidir. Çukur (2011) bu etkinliklerin çocukların fiziksel gelişimlerine katkı sağladığını, hayal güçlerini kuvvetlendirdiğini, dikkat sürelerini uzatıp,

çocukları yaratıcı, işbirlikçi ve stressiz yaptığını vurgulamaktadır. Çocuklar tercih ve kontrol olanağı buldukları ortamlarda öğretmenlerinden bağımsız olarak oyun ve öğrenme süreçlerini yönetebilmektedirler (Arslan Çiftçi ve Önder, 2017). Bu çalışmalar, bahçe etkinliklerinde çocukların özgür bırakılmasının önemine dikkat çekmektedir. Bu nedenle, tüm öğretmenlere çocukların bahçede özgürce keşfedip oynayacakları imkanlar sunması için gereken destek ve teşviğin yapılması son derece önemlidir.

Araştırmanın program ile ilgili bulguları incelendiğinde;

Öğretmenlerin %40.3'ünün sıklıkla, %18.0'nın her zaman okul öncesi eğitim programının çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmada yeterli olduğu görüşündedirler. %29.6'sının ise zaman zaman programın çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmada yeterli olduğunu düşünmektedirler. Ancak, öğretmenlerin %8.8'inin nadiren programın çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmada yeterli olduğu, %3.3'ünün ise yeterli olmadığı görüşüne sahip oldukları saptanmıştır (**Tablo 3.20**). Başka bir deyişle, öğretmenlerin yaklaşık %58.3'ü Okul Öncesi Eğitim Programını oldukça yaratıcı, %29.6'sı ise kısmen yaratıcı bulmaktadırlar. Oysaki, Okul Öncesi Eğitim Programı yaratıcılığı desteklemektedir (MEB, 2013). Bu görüşü paylaşmayan öğretmenlerin düşüncelerinin okul öncesi eğitim programı hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmaktan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Özsırkıntı, Cakay ve Bolat (2014) tarafından yapılan okul öncesi öğretmenlerinin program hakkındaki görüşlerini inceleyen araştırmada, öğretmenler okul öncesi eğitim programının öğrenci merkezli, esnek ve aktif öğrenmeyi destekler nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgu, araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Yaratıcı düşünme becerileri, çocukların yeni düşünceleri üretme ve fikirler öne sürme, hipotezler önerme, hayal gücünü kullanma ve alternatif yenilikçi sonuçlar aramalarını sağlar (Wegerif, 2007). Okul öncesi eğitim, çocuğun benlik kavramını, kendini ifade etmesine fırsat verecek ortamlar hazırlayarak öz denetimini geliştirir ve kendine güvenli bağımsız bir kişilik kazanmasına yardımcı olur, çevre uyarıcıları sunarak çocuğun akıl yürütme yeteneğini, yaratıcılığını ve hayal gücünün gelişimini destekler (Ömeroğlu, 1990; Yazar, 2007). Pagani ve arkadaşları (2003) okul öncesi eğitimin çocukların davranış gelişimini ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklediğini ortaya koymuşlardır. Tüm öğretmenlerin, uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programının temel esasları konusunda bilgilendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %57.1'i her zaman, %34.2'sinin sıklıkla program hazırlarken her zaman özgür ve esnek düşünebildiklerini, %7.3'ünün zaman zaman özgür ve esnek düşünebildikleri saptanmıştır. Ancak, küçük bir oranla da olsa %9'unun nadiren özgür ve esnek düşündükleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %5'inin ise program hazırlarken özgür ve esnek düşünemedikleri tespit edilmiştir (**Tablo 3.21**). Başka bir deyişle araştırmaya katılan öğretmenlerin %91.3'ü program hazırlarken özgür ve esnek düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç oldukça memnuniyet vericidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %37.5'inin sıklıkla, %37.2'sinin her zaman programda bireysel çalışmalara yer verdiği saptanmıştır. %18.9'unun ise zaman zaman programda bireysel çalışmalara yer verdiği görülmüştür. Ancak, %4.8'inin nadiren programda bireysel çalışmalara yer verdiği, %1.6'sının ise programda bireysel çalışmalara hiç yer vermediği tespit edilmiştir. (**Tablo 22**). Başka bir deyişle, öğretmenlerin %74.7'si programda bireysel çalışmalara çoğunlukla yer vermekteyken, öğretmenlerin %25.0'ı ise, zaman zaman bireysel çalışmalara yer vererek

bu konuda süreklilik gösterememektedirler. Oysa, programda grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar bir denge içinde olmalıdır. Okul öncesi eğitim programının (MEB, 2013) önemli özelliklerinden biri de etkinliklerin bir denge içerisinde olmasıdır. Çocukların gelişiminin çok yönlü desteklenmesi amacıyla bütün gelişim alanlarıyla ilgili kazanım ve göstergelerin eğitim planlarında ele alınmasının yanı sıra pasif ve hareketli etkinliklerin, farklı etkinlik çeşitlerinin (Türkçe, matematik, oyun vb.) ve farklı çalışma şekillerinin (büyük grup, küçük grup, bireysel) dengeli bir şekilde programda yer alması beklenir. Araştırmanın bir başka bulgusunda ulaşılan örneklem grubunda şu anda aktif olarak görev yapan öğretmenlerin % 41.2'sinin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almadan çocuklarla eğitime devam ettiği (**Tablo 3.8**) tespiti, bu bulgu ile birlikte değerlendirildiğinde uygulamada öğretmenlerin program hazırlarken yaptıkları hatalarda çarpıcı bir şekilde görülmektedir.

Öğretmenlerin %41.2'nin sıklıkla, %41.1'inin her zaman programlarında küçük grup çalışmalarına yer verdikleri tespit edilmiştir. %14.4'ünün bazen programlarında küçük grup çalışmalarına yer verdikleri görülmüştür. Ancak, %2.7'sinin nadiren programlarında küçük grup çalışmalarına yer verirken araştırmaya katılan öğretmenlerin %6.6'sının ise programlarında hiç bir zaman küçük grup çalışmalarına yer vermediği saptanmıştır (**Tablo 3.24**). Başka bir deyişle, öğretmenlerin %82.3'ü programlarında küçük grup çalışmalarına yoğun olarak verdikleri tespit edilmiş olsa da %14.4'ünün zaman zaman, %3.3'ünün ise çok az ya da hiç uygulamadıkları saptanmıştır. Bu sonuç, çocukların gelişimi ve öğrenmeleri üzerinde önemli etkisi olan küçük grup çalışmalarının tüm öğretmenler tarafından etkili olarak kullanılması için destek sağlanması açısından oldukça önemlidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %50.7'si her zaman, %38.3'ü sıklıkla programlarında büyük grup çalışmalarına yer verdiklerini belirtmişlerdir. %9.2'sinin zaman zaman büyük grup çalışmalarına yer verildiği görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %1.3'ünün nadiren programlarında büyük grup çalışmalarına yer verdiği, %5'inin ise yer vermediği saptanmıştır (**Tablo 3.25**). Başka bir deyişle öğretmenlerin %89.0'ı yoğun olarak büyük grup çalışmalarını yapmaktadırlar. %9.2 ise zaman zaman büyük grup etkinliklerine yer verirken yaklaşık %2.0'ı ise, büyük grup etkinliklerine çok az yer vermemektedirler. Bu sonuç, çocukların gelişimleri ve öğrenmeleri üzerinde önemli etkisi olan büyük grup çalışmalarının tüm öğretmenler tarafından etkili olarak kullanılması için destek sağlanması açısından oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin %56.1'i her zaman, %36.4'ünün sıklıkla programlarında işbirliği gerektiren çalışmalar yaptıkları görülmüştür. %6.5'inin ise bazen programlarında işbirliği gerektiren çalışmalara yer verdiği tespit edilmiştir. Ancak, öğretmenlerin %7.0'ının nadiren programlarında işbirliği gerektiren çalışmalara yer verdiği, %3'ünün ise yer vermediği saptanmıştır (**Tablo 3.26**). Başka bir söylemle, araştırmaya katılan öğretmenlerin %92.5'i yoğun olarak programlarında işbirliği gerektiren çalışmalar yapmaktadırlar. Akran ilişkileri, çocuğun akran grubundaki farklı ilişki türlerini içerir. Okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri, o dönemdeki sosyal ilişkileri, deneyimleri şekillendirmekle beraber, bireyin ileriki yıllardaki sosyal-duygusal uyumunu etkileyebilmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin gelişiminin, özelliklerinin ortaya konulması gerekmektedir. Bu alanda yapılacak çalışmalar, okul öncesi eğitimin kalitesinin artırılmasını, çocuklara sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirecekleri ortamların oluşturulmasını, akranlarıyla sorun yaşayan çocuklara zamanında ve tam anlamıyla destek sağlamayı hatta sorunları başlamadan önlemeyi beraberinde getirecektir (Gülay, 2009; Polat ve Atış-Akyol, 2016). Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin işbirliği içeren çalışmaları yoğun bir şekilde programlarına alıyor olmaları akran ilişkilerinin ve sosyal becerilerin desteklenmesi açısından önemli bir bulgudur.

Tablo 3.21-3.22-3.24-3.25-3.26'dan Araştırmaya katılan öğretmenlerin %57.1'i program hazırlarken her zaman özgür ve esnek düşünebildiklerini; %37.5'i programlarında sıklıkla bireysel çalışmalara da yer verecek zamanı bulabildiklerini; %41.2'si sıklıkla programlarında küçük grup çalışmalarına %50.7'si her zaman programlarında büyük grup çalışmalarına yer verdiklerini; %56.1'i her zaman programlarında işbirliği gerektiren çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin programlarında öğrencilerin hem bireysel hem de büyük grup çalışmaları ve işbirliği içinde çalışmalarını desteklediği söylenebilir. Köksal, Balaban Dağal ve Duman'ın (2016) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin, günlük eğitim akışı içerisinde, kazanım ve göstergeleri gerçekleştirme zorlukla karşılaşma durumlarına ilişkin düşünceleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğu zorlukla karşılaşmadıklarını belirtmektedir. Ancak kısmen zorlandığını belirten öğretmenlerin bir kısmının zaman zaman araç-gereç sıkıntısı nedeniyle, bir kısmının öğretmenlik de ilk yılları olmasından kaynaklı etkinlik bulmakta zorlanmaları nedeniyle, bir kısmının da sınıftaki çocukların gelişimlerinin zayıf olması nedeniyle zorluk yaşadıklarını ifade ettikleri ortaya çıkmaktadır. Bu durum yaşanan zorluklar değerlendirildiğinde öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntıların çoğunun yetersiz hizmet içi eğitimden kaynaklandığı şeklinde yorumlanmaktadır. Yüksel, Küçükoğlu, Ünsal ve Şallı (2014) bireysel olarak ve grup çalışmalarıyla desteklenen bir eğitim programının sadece çocukların gelişimlerinin yanı sıra akranlarına ve çevrelerine uyum sağlama sürecini de desteklediğini belirtmektedir. Bu çalışmalar, araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin %22.4'ünün sıklıkla, %22.2'sinin her zaman aylık plan ve günlük eğitim akışlarını kendilerinin yazdıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %27.3'ünün ise zaman zaman aylık plan ve günlük eğitim akışlarını kendilerinin yazdıkları görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %15.1'inin nadiren aylık plan ve günlük eğitim akışlarını kendisinin yazdığı görülürken, %13.0'nın ise aylık plan ve günlük eğitim akışlarını kendilerinin yazmadığı saptanmıştır (**Tablo 3.85**). Başka bir deyişle, öğretmenlerin sadece %44.6'sının aylık plan ve günlük eğitim akışlarını çoğunlukla kendilerinin yazdıkları görülmektedir. Bu oran çok düşüktür. Sonuç çok çarpıcıdır. %27.3'ünün ise zaman zaman aylık plan ve günlük eğitim akışlarını kendilerinin yazdıkları, ancak yaklaşık %28.1'inin ise aylık plan ve günlük eğitim akışını kendilerinin hazırlamadıkları şeklinde ifade edilebilir. Bu sonuç çok düşündürücüdür. Başkaları tarafından orada yaşayan çocukları tanımadan, ilgi, ihtiyaçları, gelişim özellikleri bilinmeden hazırlanmış olan planların kullanılması çocukların gelişimi açısından sakıncalar içermektedir. Bu konu üzerinde titizlikle durulması son derece önemlidir.

Öğretmenlerin %33.7'sinin sıklıkla, %16.5'inin her zaman aylık plan ve günlük eğitim akışını hazırlarken destek aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %26.5'inin ise, zaman zaman aylık plan ve günlük eğitim akışını hazırlarken destek aldıkları bulunmuştur. Ancak, öğretmenlerin %12.3'ünün nadiren destek aldıkları, %11.0'nın aylık plan ve günlük eğitim akışını düzenlerken destek almadıkları saptanmıştır (**Tablo 3.86**). Başka bir deyişle, aylık plan ve günlük eğitim akışını hazırlarken destek aldıkları desteğe hiç ihtiyaç duymayan öğretmenlerimizin oranı %11.0'dır. Çok az desteğe ihtiyaç duyanların oranı ise %12.3'tür. Öğretmenlerin %26.5'inin ise zaman zaman desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %50.2'si ise maalesef aylık plan ve günlük eğitim akışını hazırlarken yoğun bir desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu çok çarpıcı bir sonuçtur. Bu sonuç **Tablo 3.85**'ten elde edilen bulgularla benzer sonuçları içermektedir. Öğretmenlerimizin hazır plan kullanımından vazgeçmeleri için etkinlik havuzları oluşturmaları ve bu havuzdan yararlanmaları, MEB Okul Öncesi Eğitim Prog-

ramına ait olan etkinlik havuzundan yararlanmalarının ve meslektaşlar arasında paylaşımların güçlendirilmesinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %43.5'inin her zaman, %32.3'ünün sıklıkla kendilerine ait bir etkinlik havuzuna sahip olduklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin %16.2'sinin bazen cevabıyla bu konuda belirgin bir görüş ifade edemedikleri görülmektedir. Ancak öğretmenlerin %4.6'sının nadiren kendilerine ait bir etkinlik havuzları olduğu görülürken, %3.4'ünün ise kendilerine ait bir etkinlik havuzları olmadığı görülmüştür (**Tablo 3.87**). Başka bir deyişle, %75.8'inin kendilerine ait etkinlik havuzuna sahip oldukları, %24.2 sinin ise ya etkinlik havuzuna sahip olmadıkları ya da bu konuda çok net bir görüş belirtmedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, Öğretmenlerin %75.8'inin kendilerine ait etkinlik havuzuna sahip olmalarına rağmen Tablo 85 ve Tablo 86'da elde edilen bulgularda tespit edildiği üzere, neden hala hazır plan kullanmaya çalıştıkları da oldukça düşündürücü bir başka sonuçtur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %55.0'ının her zaman, %32.0'mın sıklıkla etkinlik havuzu oluştururken farklı kaynaklardan yararlandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %8.8'inin ise etkinlik havuzu oluştururken zaman zaman farklı kaynaklardan yararlandıkları görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %2.2'sinin nadiren farklı kaynaklardan yararlandığı, %2.0'ının ise etkinlik havuzu oluştururken farklı kaynaklardan yararlanmadıkları saptanmıştır (**Tablo 3.88**). Başka bir deyişle, öğretmenlerin %87.0'ı yoğun olarak farklı kaynaklardan yararlanarak etkinlik havuzlarını oluşturmaktadır. Bu bulgu, çocuklara zenginleştirilmiş bir eğitim verilebilmesi açısından önemli bir sonuç gibi görünse de öğretmenlerin kendi etkinlik üretme, kendi bilgi, deneyim ve yaratıcılıklarını programa yansıtılmalarına neden olacak çok çarpıcı bir sonuçtur. Aslında bu sonuç da **Tablo 3.85, 3.86, 3.87**'deki bulguları destekler niteliktedir. Bu sonuç, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlasının planlarını kendilerinin hazırlamadıkları ya da hazırlayamadıkları şeklinde açıklanabilir. Özsrkıntı, Aka ve Bolat (2014) okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmada Adana ili örneğinde 73 okul öncesi öğretmeniyle çalışmışlardır. Çalışma sonucunda programda öğretmenlerin kazanım ve göstergeleri çocukların gelişim özelliklerine göre seçmesi ve çocukların gelişim özelliklerine göre kazanım ve göstergelere eklemeler yapabilmesi, öğretmenleri daha esnek kılmakta ve program içeriğini çocukların gelişim özelliklerine göre düzenlemelerine imkan sağlamaktadır. Sunulan bu imkana ve öğretmenlerin kendi etkinlik havuzlarının bulunduğunu söylemesine rağmen kendi özgün akışlarını bazen kullandığını belirtmiş olması çelişkili bir durumu ortaya koymaktadır. Araştırma bulgusuyla benzer olan Burgazlı Osanmaz ve Akman (2018)'in yaptıkları çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu hazır eğitim akışlarını yeniden düzenledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin hazır plan kullanma sebepleri ise hazır programların plan hazırlamada öğretmene sağladığı zaman ve emek kolaylığı olarak belirtilmektedir (Burgazlı Osanmaz ve Akman, 2018). Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar da araştırmada Tablo 3.85, 3.86, 3.87 ve 3.88'den elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Araştırmanın bir başka bulgusu da ulaşılan örneklem grubunda şu anda aktif olarak görev yapan öğretmenlerin % 41.2'sinin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almadan çocuklarla eğitime devam ettiğinin (**Tablo 3.8**) tespit edilmiş olmasıdır. Bu sonuç çok çarpıcıdır.

Aylık ve günlük akışlarını hazırlamak için %35.6'sı sıklıkla, %33.3'ü her zaman yeterli zaman ve imkâna sahip olduklarını tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %21.2'sinin ise zaman zaman aylık plan ve günlük eğitim akışlarını hazırlamak için yeterli zaman ve imkâna sahip oldukları görülmüştür. %7.4'ünün nadiren aylık plan ve günlük eği-

tim akışlarını hazırlamak için yeterli zaman ve imkana sahip olduğu saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin %2.5'inin aylık plan ve günlük eğitim akışlarını hazırlamak için yeterli zaman ve imkâna sahip olmadığı tespit edilmiştir (**Tablo 3.34**). Başka şekilde ifade etmek gerekirse, araştırmaya katılan öğretmenlerin %68.9'u aylık plan ve günlük eğitim akışlarını hazırlamak için yeterli zaman ve imkâna sahiptirler. Öğretmenlerin %31.1'i ise, zaman zaman (%21.2) ya da nadiren (%7.4) aylık plan ve günlük eğitim akışlarını hazırlamak için yeterli zaman ve imkâna sahipken, hatta küçük bir kısmının (%2.5) da yeterli zaman ve imkana sahip olmadığı tespit edilmiştir. Pekince ve Avcı (2016) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin etkinlik planı hazırlarken zaman ve imkandan ziyade bilgi eksikliğinden kaynaklanan uygulama yetersizlikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar da araştırmanın bu bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümünün (%68.9) uygun zaman ve imkana sahip oldukları halde aylık plan ve günlük eğitim akışlarını hazırlamaları da oldukça çok çarpıcıdır. Ancak, aylık plan ve günlük eğitim akışlarını hazırlamak için yeterli zaman ve imkana sahip olmayan öğretmenler için de koşulların uygun hale getirilmesi son derece önemlidir.

Öğretmenlerin %25.8'i sıklıkla, %16.4'ü her zaman günlük eğitim akışlarında birbirinden bağımsız etkinlikler planladıkları tespit edilmiştir. %30.2'si ise zaman zaman günlük eğitim akışlarında birbirinden bağımsız etkinlikler planladıkları görülmüştür. Ancak, %17.1'i nadiren günlük eğitim akışlarında birbirinden bağımsız etkinlikler planlarken, araştırmaya katılan öğretmenlerin %10.5'i günlük eğitim akışlarında birbirinden bağımsız etkinlikler planlamadığı saptanmıştır (**Tablo 3.49**). Başka bir deyişle, araştırmaya katılan öğretmenlerin %42.2'si yoğun olarak, %30.2'si ise zaman zaman birbirinden bağımsız etkinlikler planlamaktadırlar. Bu sonuca göre, öğretmenlerin yarısından fazlası birbirinden bağımsız etkinlikler planlanmaktadır. Bir diğer bakış açısıyla, bu sonuç, öğretmenlerin çocukların çok yönlü gelişimini destekleyen bütünleştirilmiş etkinliklere yeteri kadar yer verilmediğini de göstermektedir. Her ne kadar MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında etkinlikler bireysel, küçük grup, büyük grup ve bütünleştirilmiş etkinlikler şeklinde çeşitlendirilmiş ve bu etkinliklerin ihtiyaca göre tercih edilebileceği (MEB, 2013) ifade edilmiş olsa da çocukların çok yönlü gelişimini destekleyen bütünleştirilmiş etkinliklere daha fazla yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bunun nedeni, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının yeteri kadar anlaşılması da olabilir. Bu nedenle bütünleştirilmiş etkinliklerin uygulamalı eğitimlerle anlatılması son derece önemlidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %45.1'inin sıklıkla, %34.9'unun her zaman günlük eğitim akışlarında etkinlikler arası geçişleri titizlikle planladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %16.2'sinin zaman zaman günlük eğitim akışlarında etkinlikler arası geçişleri planladıkları saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin %3.0'ı günlük eğitim akışlarında etkinlikler arası geçişleri nadiren planlarken %8'nin ise günlük eğitim akışlarında etkinlikler arası geçişleri planlamadıkları tespit edilmiştir (**Tablo 3.50**). Başka bir deyişle, etkinlikler arası geçişi yoğun olarak planlayan öğretmenlerin oranı %80.0'dır. Bu sonuç, çocukların programlarındaki akıcılığı ve motivasyonu sağladığı için oldukça menuniyet vericidir.

Öğretmenlerin %42.7'sinin sıklıkla, %41.0'ının her zaman programlarında bütünleştirilmiş etkinliklere yer verdiği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %13.9'unun zaman zaman bütünleştirilmiş etkinliklere yer verdiği tespit edilmiştir. Ancak, Öğretmenlerin %1.6'sının nadiren bütünleştirilmiş etkinliklere programında yer verirken, öğretmenlerin %8'inin ise programlarında bütünleştirilmiş etkinliklere yer vermediği görülmüştür (**Tablo 3.51**).

Başka bir deyişle öğretmenler büyük oranda (%83.7) bütünleştirilmiş etkinliklere yer vermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin yarısından çoğunun günlük eğitim akışlarında birbirinden bağımsız etkinlikler planladıkları saptanan **Tablo:49'** dan elde edilen bulgularla çelişmektedir. Başka bir araştırmada da bu araştırmanın öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bütünleştirilmiş etkinleri kullandıkları bulgusuna paralel bir sonuç ortaya çıkmıştır. Köksal, Balaban Dağal ve Duman (2016)'ın okul öncesi öğretmenlerinin program hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin seçilen kazanım ve göstergelere ulaşmak için hangi etkilere yer verdikleri incelendiğinde öğretmenlerin yarısının bütünleştirilmiş etkinliklerle kazanımlara ulaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin bir kısmı ise etkinliklerin bireysel, küçük grup veya büyük grup şeklinde planlanıp uygulanabileceğini söylemişlerdir. Nitekim okul öncesi eğitim programında etkinlikler bireysel, küçük grup, büyük grup ve bütünleştirilmiş etkinlikler şeklinde çeşitlendirilmiştir. Bu etkinlikler ihtiyaca göre tercih edilebilir (MEB, 2013).

Öğretmenlerin %31.9'unun sıklıkla, %28.4'ünün her zaman günlük eğitim akışı genel değerlendirmelerini gün sonunda yazacak yeterli zamana sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %23.7'sinin ise, zaman zaman günlük eğitim akışı genel değerlendirmelerini gün sonunda yazacak yeterli zamana sahip oldukları görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %10.6'sının nadiren zaman buldukları, %5.4'ünün ise günlük eğitim akışı genel değerlendirmelerini gün sonunda yazacak yeterli zamana sahip olmadığı saptanmıştır (**Tablo 3.35**). Farklı bir şekilde ifade etmek gerekirse, araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece %60.3'ü çoğunlukla düzenli olarak günlük eğitim akışında yer alan gün sonunda yapılan genel değerlendirmeleri gün sonunda düzenli olarak yazmaktadır. Ancak, öğretmenlerin %16'sı günlük eğitim akışı genel değerlendirmelerini gün sonunda yazacak yeterli zamana sahip olmadıklarını belirtirken %23.7'sinin ise, zaman zaman günlük eğitim akışı genel değerlendirmelerini gün sonunda yazacak yeterli zamana sahip oldukları saptanmıştır. Erken çocukluk eğitimi programlarının düzenli olarak değerlendirilmesi, programın hedefler, değişkenler, uygunluk gibi özelliklerini, kavramsal ve teknik olarak beklenen sonuçları karşılayıp karşılamadığını ve buna ek olarak istenen ve istenmeyen sonuçlarında görülmesini sağlar (Sapsağlam, 2013). Gün sonu değerlendirmelerinin düzenli olarak yapılmaması ertesi günün günlük eğitim akışlarını hazırlarken zorluk yaratacağı gibi çocuklarla ilgili değerlendirme kayıtlarında da eksiklik yaratarak aylık planların değerlendirmelerinde ve bir sonraki ayın planlanmasında zorluk yaratabilecektir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, mutlaka değerlendirmelerin düzenli olarak günü gününe doldurulması gerekir. Öğretmenlerin bu konuda teşvik edilerek, değerlendirmeler için zaman yaratmalarına destek ve ortam sağlamak son derece önemlidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %40.2'sinin sıklıkla, %30.3'ünün her zaman çocuklarla birlikte Günü Değerlendirme Zamanını etkin bir şekilde uyguladıkları, %21.9'unun ise zaman zaman günü değerlendirme zamanını etkin bir şekilde uyguladıkları tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin %5.9'unun nadiren çocuklarla birlikte Günü Değerlendirme Zamanını etkin bir şekilde uyguladıklarını ifade ederken, %1.7'sinin ise çocuklarla birlikte Günü Değerlendirme Zamanını etkin bir şekilde uygulamadıkları saptanmıştır (**Tablo 3.36**). Başka bir deyişle, öğretmenlerin %70.5'inin çocuklarla Günü Değerlendirme Zamanını çoğunlukla etkin olarak kullandıkları görülmektedir. %21.9'unun ise çocuklarla Günü Değerlendirme Zamanını güçlü bir şekilde uygulamadıkları görülmektedir. %7.6'sının ise neredeyse Günü Değerlendirme Zamanını uygulamadıkları söylenebilir. Benzer bir sonuç Göle ve Temel (2015) tarafından okul öncesi öğretmenleri üzerine yapılan çalışmada öğretmenlerin değerlendirme kategorisindeki maddelerdeki puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları ile paralel bir di-

ğer sonuç Bağ ve Çeviker Ay (2017) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini, çocukları değerlendirme alanında yeterli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalar araştırmancının sonuçlarını büyük oranda destekler nitelikte olsa da öğretmenlerin yaklaşık %30'unun düzenli olarak çocuklarla Günü Değerlendirme Zamanını etkili olarak kullanmadığı da elde edilen önemli sonuçlardan biridir. Oysa, zamanında yapılan, öğrenilen bilgilerin pekiştirildiği, sürecin gözden geçirildiği önemli bir aşamadır. Etkinlik sonunda yapılan tartışmalar açık uçlu sorularla yönlendirilebilir ya da çalışma sayfaları/bellek kartları kullanılabilir; resim yapılabilir, afiş/poster hazırlanabilir, etkinlikle ilgili çekilen fotoğraflar çocuklarla incelenebilir; çocuklar etkinlikle ilgili konuşabilir, birbirlerine sunum yapabilirler veya sergiler düzenleyebilirler (Sapsağlam, 2013).

Araştırmanın öğrenme yöntemleri ile ilgili bulguları incelendiğinde;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %40.9'unun sıklıkla, %31.6'sının her zaman farklı özellikteki çocuklar için bir beceriyi farklı yöntemlerle kazandırmak üzere etkinlikler planladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %22.7'sinin zaman zaman farklı özellikteki çocuklar için bir beceriyi farklı yöntemlerle kazandırmak üzere etkinlikler planladıkları görülmüştür. %4.1'inin ise nadiren farklı özellikteki çocuklar için bir beceriyi farklı yöntemlerle kazandırmak üzere etkinlikler planlarken %7'sinin farklı özellikteki çocuklar için bir beceriyi farklı yöntemlerle kazandırmak üzere etkinlikler planlamadığı saptanmıştır. **(Tablo 3.23)**. Başka bir deyişle, %72.5'i farklı özellikteki çocuklar için bir beceriyi farklı yöntemlerle kazandırmak üzere çoğu zaman etkinlikler planlıyor olsalar da %22.7'sinin bu etkinlikleri zaman zaman planlıyor olması, %4.8'inin ise bu etkinlikleri yok denecek kadar az planlıyor olması son derece önemli bir sonuçtur. Öğretmenlerin bu konuda eğer eksiklikleri var ise, eğitimlerle yeterli hale getirilmesi ve programın uyarılma bölümünü etkili olarak kullanabilmesi için destek sağlanması son derece önemlidir. Güven, Ahi, Tan ve Karabulut (2013) okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları özel öğretim yöntemlerinin belirlenmesine yönelik yaptıkları çalışmada, özel öğretim yöntemleri istenilen düzeyde olmadığı ve daha çok drama ve beyin fırtınasına yönelik çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler genellikle olumsuz davranışları ortadan kaldırmak için özel öğretim yöntemlerinden yararlandıkları da bulgular arasında yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %51.5'inin her zaman, %39.2'sinin sıklıkla çocuklarda geliştirmek istenen bir beceriyi farklı yöntemler kullanarak pekiştirdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin %8.1'inin zaman zaman çocuklarda geliştirmek istenen bir beceriyi farklı yöntemler kullanarak pekiştirdikleri görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %8'inin nadiren çocuklarda geliştirmek istenen bir beceriyi farklı yöntemler kullanarak pekiştirdikleri, %4'ünün ise çocuklarda geliştirmek istenen bir beceriyi farklı yöntemler kullanarak pekiştirmedikleri saptanmıştır. **(Tablo 3.77)**. Öğretmenlerin büyük bölümünün istenen bir beceriyi farklı yöntemler kullanarak pekiştirdikleri söylenebilir. Bununla birlikte ayrıca öğretmenlerin farklı etkinlik türlerinde kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntemleri ile ilgili bulgular da son derece çarpıcıdır. Araştırmada öğretmenlere araştırma/inceleme yoluyla öğrenme, benzetişim, beyin fırtınası, buluş yoluyla öğrenme, deney, drama/dramatizasyon, düz anlatım, gösteri, örnek olay, problem çözme, proje, soru-cevap, sunuş yoluyla öğrenme, tartışma tekniklerini hangi etkinliklerde en çok kullandıkları sorulmuştur. **'Buluş yoluyla öğrenme'** stratejisini çoğunlukla kullandıkları etkinlik türleri ve oranları ise şu şekildedir: %39.1 oranında Matematik etkinliklerinde **(Tablo 3.91)**; %46.4 oranında Fen etkinliklerinde **(Tablo 3.92)**; %28.7oranında Sanat etkinliklerinde **(Tablo 3.95)**; %28.0 oranında Alan gezilerinde **(Tablo 3.99)**; kullanmaktadırlar.

‘**Drama/Dramatizasyon**’ yöntemini çoğunlukla kullandıkları etkinlik türleri ve oranları ise şu şekildedir: %21.1 oranında Türkçe etkinliklerinde (**Tablo 3.90**); %35.1 oranında Oyun etkinliklerinde (**Tablo 3.93**); %28.4 oranında Hareket etkinliklerinde (**Tablo 3.94**); %24.1 oranında Müzik etkinliklerinde (**Tablo 3.97**); %46.4 oranında Drama etkinliklerinde (**Tablo 3.98**); kullanıldığı görülmüştür.

“**Düz anlatım yöntemi**” yöntemini çoğunlukla kullandıkları etkinlik türleri ve oranları ise şu şekildedir: “Öğretmenler Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde %27.0 oranında (**Tablo 3.96**) kullanılmaktadır. Bu sonuç, çocukları 1. Sınıfa hazırlayan ilkökula hazırlık çalışmalarının çocuklarda yaratacağı etki düzeyi açısından oldukça düşündürücüdür. Çocukların büyük bir özenle ilkökula hazırlanması gerekmektedir. Bu nedenle, diğer yöntem ve tekniklerin çoğunlukta olduğu bir stratejiyle çocukların ilkökula hazırlanması son derece önemlidir. Ayrıca, bu sonuç, Öğretmenlerin Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının kapsamı içeriği ve nasıl yapılması gerektiği hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmaması şeklinde de yorumlanabilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ele alındığında öğretmenlerin çoğunlukla çocuk merkezli yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyici öğretim yöntem ve teknikleri tercih etmek ile birlikte düz anlatım vb gibi geleneksel eğitim modellerinden de yararlandıkları görülmektedir. Ayrıca rol yapma, deney, benzetişim, proje, araştırma/inceleme tekniklerinin tüm etkinlik türlerinde diğerlerine göre daha az kullanıldığı da görülmektedir. Etkili ve verimli bir öğretim süreci düzenlemek isteyen bir öğretmen, düzenlediği öğretim sürecinde öğrencilerin işlerini kolaylaştıran bir rol üstlenmeli ve bu süreçte farklı öğretim stratejilerini ve yöntemlerini işe koşarak öğretim sürecine canlılık katmalıdır (Fer & Cırık, 2011). Daha önce yapılmış çeşitli araştırmalara göre, öğretmenlerin en çok kullandıkları öğretim yöntemleri şunlardır: Düz anlatım, soru cevap, tartışma, örnek olay, problem çözme, gösterip yaptırma yöntemleridir. En çok kullanılan teknikler ise, Beyin fırtınası, rol oynama, drama, yaratıcı drama, benzetim, programlı öğretim, mikro öğretim, bilgisayar destekli öğretim, gezi tekniği, gözlem tekniği, proje tekniği, eğitsel oyunlar, altı şapkalı düşünme tekniği, beyin fırtınası tekniğidir (Güven, 2008). Ültay, Ültay ve Çilingir (2018), okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinlikleri hakkında yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin bir kısmı fen merkezlerini verimli bulurken, bir kısmı da verimsiz olduğunu şeklinde bulmuşlardır. Verimli olmadığını düşünen öğretmenler materyal eksikliğinden şikayet ederken, öğretmenlerin bir bölümü materyalleri öğrencilerle birlikte hazırladıklarını söylemişlerdir. Karamustafaoğlu ve Kandaz (2006) fen merkezlerinde araç gereç ve materyal yetersizliğinin fen kavramlarının uygulamalı öğretilmesini zorlaştırdığını ifade etmektedirler. Ayvacı, Devecioğlu ve Yiğit (2002)’in okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi konulu çalışmanın sonucunda da etkinliklerinde daha çok anlatma, dramatizasyon, model kullanma ve deney yapma gibi yöntemlerden faydalandıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin etkinlikleri uygularken kullanılacak etkili öğretim yöntemlerinden (soru-cevap, gösterip yaptırma vb. dışındaki diğer tekniklerden; oyun ve drama vb.) haberdar olmadıkları ve kullanmadıkları belirlenmiştir. Okul öncesi dönemde yer alan okuma yazma becerileri ve matematik becerileri erken akademik beceriler olarak adlandırılmaktadır. Okuma yazma becerilerinin kapsamında sözel dil becerisi, alfabe bilgisi, fonolojik duyarlılık, sözcük bilgisi, aynı sesle başlayan sözcükleri tanıma, aynı sesle biten sözcükleri tanıma, yazılı sözcükler içerisinden söylenen sözcüğü gösterme gibi beceriler yer almaktadır (Morrow ve Gambrell, 2004; Neuman ve Dickinson, 2002). Okul öncesi dönemde çocuğa uygulanan temel akademik beceri eğitimi çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyini arttırmakta ve ileri akademik becerilerinde çok daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (Polat Unutkan, 2006). Çetinöz (2012)’e göre, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı dramayı kullanmaya yönelik öz yeterlik ölçeğinde maddelere verdikleri yanıtların daha çok “Çok Katılım” seçeneğinde toplandığını göstermektedir. Öğretmenlerin

kullandıkları metodoloji zenginliği ve farklılığı öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal farkındalığını arttırabilmektedir. Her farklı bilgi, beceri, tutum ve davranışın öğretimi için farklı türden metodolojilerin kullanılması gereklidir (Duman, 2008). Diğer çalışmalardan ve araştırmadan elde edilen bulgular çocukların öğrenme sürecinde öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili bir şekilde kullanılması dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin bu strateji yöntem ve teknikleri tüm etkinlik türlerinde etkili bir şekilde kullanmaları için destek sağlanması son derece önemlidir.

Araştırmanın eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili bulguları incelendiğinde;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında öğretim teknolojilerinden etkili bir şekilde yararlanma durumlarına, öğretmenlerin %37.3'ünün her zaman, %34.9'unun sıklıkla sınıflarında öğretim teknolojilerinden etkili bir şekilde yararlandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %17.7'sinin zaman zaman sınıflarında teknolojiyi kullandıkları görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %6.1'inin ise sınıflarında nadiren teknolojiden yararlanırken, %4.0'ının ise sınıflarında öğretim teknolojilerinden hiç yararlanmadığı saptanmıştır (**Tablo 3.54**). Başka bir ifadeyle, araştırmaya katılan öğretmenlerin %72.2'si sınıflarında teknolojiyi çoğunlukla etkili bir şekilde kullanmak tadırlar. Öğretmenlerin %17.7'sinin ise, öğretim teknolojilerini güçlü bir şekilde kullanamadıkları görülmektedir. %10.1 ise sınıfta öğretim teknolojilerini etkili olarak çok az ya da hiç kullanmaktadır. Öğretmenlerin %27.7'si sınıfta öğretim teknolojilerini sürekli ve etkili olarak kullanmadıkları görülmektedir. Teknolojinin eğitimde kullanımı radyo, TV, video ve tepegöz gibi araçların okullarda kullanımına bağlı olarak oldukça eski tarihlere gidebilmekle birlikte günümüzde eğitim kurumlarının gelişimi ve niteliğini etkileyen en önemli gelişme bilgisayar, internet ve ilişkili teknolojiler olmaktadır (Aksoy, 2003). Teknoloji çok önemli öğrenme fırsatları oluşturabilir, ancak çocukların gelişimlerini ve öğrenmelerini desteklemek açısından eğitimin bir parçası olmadan tek başına teknoloji, bu fırsatları karşılayamaz. Eğitim ortamında teknoloji kullanılırken, gelişimsel olarak uygunluğu, materyalin öğretmen tarafından başarılı bir şekilde kullanılabilir olması ve programa iyi entegre edilmiş olması önemlidir (McManis ve Gunnewig, 2012). Avrupa Birliği/BİT Komisyonu (2010) dijital çağın bir gereği olarak farklı eğitim seviyelerinde tüm derslerle bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını önermektedir. Ancak yapılan araştırmalarda beklendiği kadar etkin bir şekilde teknolojiden yararlanmadığı yönünde sonuçlar elde edilmektedir (Akt:Kocaman-Karoğlu, 2016). Davis ve Shade (1999) okul öncesi dönemde bilgisayarı kullanmak için şu amaçlara sahip olunması gerektiğini vurgulamışlardır; okul öncesi öğretmenlerinin bilgisayarı anlamlı, bütünsel etkinliklerde öğrenme hedefine ulaşmak için bir araç olarak kullanmalı, öğrenme amacına ulaşmak için gereken becerileri kazanmaya yönelik öğretim olanakları bulunmalıdır. Ayrıca öğrenme sürecinin aktif katılımcıları olarak çocuklara ve onların kişisel deneyimleriyle gelen bilgi ve becerilerine değer veren bir ortamın parçası haline gelmeli ve çocukların kişisel bilgi ve uzmanlıklarıyla öğrenme ortamına katkıda bulunabildikleri sosyal etkileşimli bilgisayar kullanımını teşvik edilmelidir. Araştırmalar, bilgisayar kullanımının küçük çocukların yeteneklerini sosyal ve bilişsel olarak desteklediğini göstermektedir. Okul öncesi sınıflarda çocuklar bilgisayar kullanırken aynı zamanda akranları ile etkileşim halindedir (McManis ve Gunnewig, 2012). Kaçar ve Doğan'ın (2007) okul öncesi eğitimde bilgisayar destekli eğitim üzerine yürüttükleri araştırmada okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim yönteminin, mevcut olarak uygulanan geleneksel eğitim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin önemli bir kısmı eğitim teknolojilerinden yararlanmamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın bilgi ve iletişim teknolojilerinin

eğitim alanında kullanılmasını hedefleyen FATİH projesi kapsamında (MEB, 2017) eğitim bilişim ağı (eba) üzerinden dijital eğitim materyallerinin erişimi ve kullanımı ile ilgili olarak öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesinin Okul Öncesi Eğitimde etkili olacağı düşünölmektedir.

Öğretmenlerin %28.8'inin her zaman, %7.7'sinin sıklıkla sınıflarında akıllı tahta kullandıkları saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %4.8'inin zaman zaman sınıflarında akıllı tahta kullandıkları görölmüştür. Ancak, öğretmenlerin %3.2'sinin ise sınıflarında çok az akıllı tahta kullandığı, %55.5'inin ise, sınıflarında akıllı tahta kullanmadıkları tespit edilmiştir (**Tablo 3.75**). Öğretmenlerin çoğunlukla (%55.5) sınıfında akıllı tahta kullanmadıkları tespit edilmiştir. Bu oldukça çarpıcı bir sonuçtur. Bunun sebebi olarak okullarda akıllı tahta kullanımının yaygın olmaması gösterilebilir. Ayrıca, tüm okullarda ya da sınıflarda akıllı tahta da olmayabilir. Fatih Projesi kapsamında Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, temel eğitim okullarında (ilkokul ve anaokulları) etkileşimli tahta ihtiyacı tespiti yapılmış ve 150.000 adet etkileşimli tahtanın temini için ihale aşamasına gelinmiştir (Fatih Projesi MEB, 2017). Bu projenin hayata geçmesiyle birlikte sınıflarında akıllı tahta kullanan öğretmenlerin sayısında artış olacaktır. Akıllı tahtalar bir çok bilgiye kolaylıkla erişim sağlayan ve neredeyse tüm geleneksel sunum araçlarının yerini alabilecek bir araçtır. İnteraktif dokunmatik ekranı çocuklara ve öğretmene içeriğe müdahale etme imkanı verdiği için etkili bir eğitim materyali olarak kullanılabilir (Yıldırım, 2016). Wang, Engler ve Oetting (2014) akıllı tahtaların öğrencilerle mesaj alış verişinde öğretmenlere kolaylık sağladığını vurgulamaktadır. Geleneksel materyallerin sınırlılıklarını aşarak akıllı tahtalar, öğretmenlere ve çocuklara basılı materyallerin ötesinde dokunmatik ekran işlevi ile sınıfı etkileşimli ve ilgi çekici bir öğrenme ortamına dönüştürür. Akıllı tahtalar bir yazılımla kullanılır ve bu yazılım sayesinde bir çok çalışma yapılabilir. Öğretmen sınıfta kullanmak üzere etkinlikler planlayıp, sunumlar hazırlayabilir ve kullanabilir; internete bağlanarak fotoğraf ve videolar kullanabilir; çocukların fotoğraflarını kullanarak dijital hikayeler yaparabilir; çocuklar ekrana dokunarak görselleri hareket ettirebilir, taşıyabilir, eşleştirebilir; çalışmalar kaydedilerek uzun süre saklanabilir; garafikler, sesler, görüntülerin kullanıldığı zengin etkinlikler planlanabilir; eğitsel oyunlar geliştirilebilir; programı destekleyecek materyaller, videolar keşfedilebilir; bilgisayarın yapabildiği her şeyi çok büyük bir ekranda, çocukların dikkatini çekecek bir şekilde sunabilir (Simon ve Nemeth, 2012).

Öğretmenlerin %45.7'sinin her zaman, %35.3'ünün sıklıkla programlarını eğitici videolarla destekledikleri tespit edilmiştir. %14.1'inin ise zaman zaman programlarında eğitici video desteğini kullandıkları görölmüştür. Ancak, öğretmenlerin %3.4'ünün nadiren programlarını eğitici videolarla destekledikleri, %1.5'inin ise programlarını eğitici videolarla desteklemedikleri saptanmıştır (**Tablo 3.70**). Öğrenmenin %83.0'ı görerek ve %11.0'ı ise işiterek gerçekleştiği (Cobun, akt: Ergin, 1998) göz önüne alındığında öğretmenlerin programlarını eğitici videolarla desteklemesinin önemi tartışılmazdır. Onur, Çağlar, Salman (2016) yaptıkları çalışmada çocuklara geri dönüşüm ve kâğıt oluşumunu videolar ile destekleyerek anlatmışlardır. Aileleri ile birlikte kâğıdın nelerden oluştuğu, çevrelerinde gördükleri ağaçların hangilerinin kâğıt yapımında kullanıldığıyla ilgili araştırma yapmalarının istendiği çalışmalarında atıkların değerlendirilmesi konusunda olumlu algılar oluşturulabileceği ve istedik davranış geliştirilebileceğini bulmuşlardır. Kefi (2016), erken çocukluk öğretmenlerine bilim çalışmalarında destek materyal sağlayan program ve projeleri incelemiştir. MTP Mathematics-Science programı (My Teaching Partner-Mathematics and Science) içeriğinde iki üç dakikalık 130 adet video bulunmaktadır. FSL Foundations Of Science Literacy (Bilimsel Okuryazarlığının Temelleri) programının içeriğinde öğretmenlere videolar aracılığıyla etkinlik ve değerlendirme içerikleri sunmaktadır. Videolar bir çok alanda çocuklara güvenli gözlem olanağı sağlar. Programın amacına, ço-

çocukların gelişim seviyelerine uygun olarak seçiklen videoların eğitim ortamını zenginleştiren deneyimler sağladığı görülmektedir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar da araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %37.2'sinin çocuklara çizgi film izletmediği, %28.9'unun nadiren çocuklara çizgi film izlettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %20.0'nin ise, zaman zaman çocuklara çizgi film izlettiği görülmüştür. Ancak, %7.8'inin sıklıkla, %6.1'inin her zaman, her gün belli saatlerde çocuklara çizgi film izlettikleri saptanmıştır. (Tablo 3.69). Başka bir deyişle, %66.1 çocuklara hemen hemen hiç çizgi film izletmezken, %20.0'nin ise zaman zaman çizgi film izlettikleri görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %13.9'u her gün belli saatlerde çocuklara çizgi film izletmeleri oldukça düşündürücüdür. Okulda çocuklar için daha fazla oyun ve yaratıcı etkinlikler yapmaları tercih edilen bir durum olmalıdır. Her çocuk çok kıymetlidir. Bu nedenle mümkün olduğunca onlara çizgi film izletmek yerine farklı deneyim alanları açılmalıdır. Ayrıca Dennison, Russo, Burdick, ve Jenkins'in (2004) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının kızların haftada 12.5, erkek çocuklarının ise 13.5 saat televizyon izlediklerini saptamışlardır. Yağlı (2013)'ya göre okul öncesi çocuklarda bir çizgi film seyretme saati olmalıdır ve çocuk alışkanlık kazanmalıdır; aksi halde çocuğun çizgi film alışkanlığı ileriki eğitim hayatında büyük sorunlara neden olacaktır. Yaşar ve Paksoy (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada eğitici içerikli çizgi filmin izletiminden sonra çocukların çizgi filme ait unsurları oyunlarının herhangi bir evresine yansıtmadıkları karakterleri kullanmadıkları ama daha sakin nitelikteki oyunlara yöneldikleri saptanmıştır. Çizgi film izletimi ile ilgili olumsuzlukları ifade eden araştırmaların yanı sıra medyanın ve teknolojinin eğitimde kullanımını destekleyen çalışmalar da alan yazında yer almaktadır. Bu nedenle sınırlı ve etkili kullanıma özen gösterilmelidir. Teknolojinin doğru şekilde etkili öğrenmeleri oluşturacak şekilde etkinliğin bir parçası olarak kullanılması bilinçli teknoloji kullanıcılarının yetişmesi için destek sağlayacaktır. McCarick and Xiaoming'e (2007) göre, bilgisayarların öğrenmeyi desteklediği ve kolaylaştırdığı belirtilirken, çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, psikomotor ve dil gelişimi alanlarında gelişmelerine destek sunduğu vurgulanmaktadır. Eğitim etkinliklerinin hayatla bütünleştirilmelerine olanak sağlamaktadır. Bilgisayarların etkinlik yapan çocuklarda, kendilerine güven duygusu geliştirdiği, öğrenmede kendi sorumluluğunu üstlenebilmelerine yardımcı olduğu, problem çözme becerisi kazandırdığı belirtilmektedir.

Araştırmanın aileler ile ilgili bulguları incelendiğinde;

Araştırma bulgularına göre öğretmenler ailelerle iletişim kurmak için pek çok farklı yöntem kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin ailelerle iletişim kurma yöntemlerini kullanma durumuna göre dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin %47.9'unun velilerle iletişim kurmak için haber mektupları kullandığı; %29.5'inin velilerle iletişim kurmak için bültenler kullandığı; %40.0'nin panolar ve bülten tahtaları; %12.3'ünün dergi ve gazeteler kullandığı; %48.1'inin velilerle iletişim kurmak için elektronik posta; %89.5'inin telefon kullandığı; %6.7'sinin günlükler kullandığı; %59.3'ünün velilerle iletişim kurmak için whatsapp gruplarını; %15.9'unun sosyal medya paylaşımlarını kullandığı; %67.0'nin velilerle iletişim kurmak için bilgilendirme toplantıları yaptığı; %46.6'sının fotoğraf ve video paylaşımları yaptığı; %31.3'ünün velilerle iletişim kurmak için yazışmalar yaptıkları; %9.3'ünün velilerle iletişim kurmak için interaktif yazılımlar kullandığı; %5.9'unun dilek kutuları kullandığı görülmüştür (Tablo 3.101). Çakmak'a (2010) göre, aile katılımı çalışmaları için, ev ve okul arasında güçlü bir iletişim kurmak ve farklı iletişim tekniklerini kullanmak, öğretmenlerin geliştirmeleri gereken beceriler arasında yer almaktadır. Aynı şekilde,

Hoover-Dempsey ve Sandler (2005), aile-ebeveyn katılımını oldukça önemli bir kavram olarak değerlendirirken, sistemsal ve tanımsal eksiklikler nedeniyle uygulamada engeller olduğunu vurgulamaktadır. Ancak, yapılan bazı araştırmalarda öğretmenler ebeveynleri hem destekleyici hem de engelleyici olarak gördükleri de bulunmuştur (Neslitürk, Çamlıbel-Çakmak & Asar, 2014). Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde ailelerle iletişim kurmak için en sık kullanılan iletişim yönteminin telefon (%89.5) olduğu görülmektedir. Özellikle yüz yüze konuşma imkanının olmadığı durumlarda telefonla konuşma hızlı bilgi iletme araçlarından biridir. Bilgilendirme toplantıları (%67.0) da en sık kullanılan yöntemlerden biri olduğu araştırmadan elde edilen önemli sonuçlardandır. Toplantılar ailelerle yüzyüze iletişim kurma ortamı yarattığı için iletişim kurama açısından önemli çalışmalarır. Küçük gruplar ile yapılan toplantılar eğitimin kalitesini arttırmakta ve daha etkili olmasını sağlamaktadır (Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, 2010). Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; WhatsApp grupları (%59,3), elektronik postalar (48,1), fotoğraf ve video paylaşımları (%46,6) sık kullanılan teknolojik yöntemlerdir. Teknoloji öğretmenlere ve ailelere “yer ve okul saati ile sınırlı olmayan” iletişim fırsatı vermektedir (Graham-Glay’dan aktaran: Aktaş Arnas, 2011). Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin facebook ve WhatsApp gibi uygulamalar üzerinden ailelerle iletişimde bulunmaları ve aile katılım programından yararlanmaları aile iletişimi ve işbirliği üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Montag ve ark., 2015). WhatsApp uygulamasının günlük iletişim ihtiyacı dışında öğrenme ortamlarına dâhil edilerek aile eğitim sürecinin güçlendirildiği ve zenginleştirildiği araştırmaların da yapıldığı görülmektedir (Çetinkaya, 2017; Malhotra ve Bansal, 2017; Smit, 2015). Balcı ve Tezel Şahin (2018) öğretmen-aile iletişimde whatsapp kullanımı ile ilgili araştırmalarının sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun WhatsApp’ın ailelerle ve ailelerin birbirleriyle olan iletişimlerini arttırdığını belirtmişlerdir. Araştırmacılar katılımcıların ifadelerini incelendiğinde; bu sonuçlar üzerinde WhatsApp grubu üzerinden ailelerin ve öğretmenlerin kolaylıkla yazışmalarının, iletişim halinde olmalarının, birbirlerinden haberdar olmalarının, birlikte çeşitli çözümler üretmelerinin ve kararlar almalarının etkili olduğu vurgulanmıştır. Fotoğraflar anne babaların çocuklarının okulda yaptıkları etkinliklerden haberdar olmalarını sağlarlar. Hızlı iletişim çözümleri sağlasa da ailelerle iletişimde öğretmenlerin teknoloji dışında da iletişim yöntemleri kullandığı görülmektedir. Bunlar arasında haber mektupları (%47,9) ve panolar ve bülten tahtaları (%40,0) sıklıkla kullanılan yöntemler arasındadır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin %12.3’ünün sıklıkla %4.9’unun her zaman ebeveynlerin okul öncesi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduklarını düşündüklerini göstermektedir. Öğretmenlerin %33.2’si zaman zaman ebeveynlerin okul öncesi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünmektedirler. Ancak, öğretmenlerin %31.8’i ebeveynlerin okul öncesi ile ilgili yeterli bilgiye nadiren sahip oldukları, %17.8’nin ise ebeveynlerin okul öncesi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir (**Tablo 3.39**). Farklı bir şekilde ifade etmek gerekirse, araştırmaya katılan öğretmenlerin ebeveynlerin %17.2’si ebeveynlerin okul öncesi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünürken, %33.2’si ise ebeveynlerin kısmen okul öncesi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduklarını, %49.6’sı ebeveynlerin okul öncesi ile ilgili yeterli bilgiye hemen hemen hiç sahip olmadığını düşünmektedirler. Birbirleri ile daha sık ortaklık içinde olan ebeveyn ve öğretmenler, iletişimlerini çocuk için en iyi şekilde planlayarak; ortak başarı için yol alabilirler. Bu nedenle ulusal ve uluslararası paydaşlar ile yapılan okul öncesi dönemde aile bağlılığı çalışmalarının sayısı arttırılmalıdır. Bu sayede, ebeveynler ve öğretmenler birbirlerinin ihtiyaç ve ilgilerini daha iyi takip edebilir, aile katılımı kavramı zaman zaman tek taraflı olduğu durumdan çıkıp birliktelik haline gelebilir (Özlen Demircan, 20018). Arabacı ve Aksoy (2005) tarafından yapılan çalışmada ailelerin daha önce okul

öncesi eğitimden yararlanmış çocuğu olduğunda bilgi düzeylerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okul öncesi eğitime katılım programı ile ailelerin bilgi düzeyleri arttırılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, velilerin %64.4'ünün sınıf programına katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler velilerin %39.9'unun projelere; %55.3'ünün gezilere; %78.2'sinin özel gün ve kutlamalara; %51.3'ünün törenlere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin %83.5'inin eve çalışmalar gönderdiği, %13.2'sinin velilere programı takip edebilmeleri için takvimler gönderdiği, %7.3'ünün ebeveyn kütüphanesi kullandığı görülmüştür. Öğretmenlerin %35.7'sinin sınıf annesini vardır. Velilerin %11.6'sının yönetsel karar verme sürecine katılmaktadırlar. Öğretmenlerin %46.7'si okul aile birliği çalışmaları yapmaktadırlar. Öğretmenlerin %58.8'inin velileri için portfolyo çalışmaları düzenlemekte; %76.2'sinin ailelerle görüşmek için veli-öğretmen görüşme saatleri belirlediği ve %51.9'u velilerine ev ziyaretleri yapmaktadırlar (**Tablo 3.100**). Çocukların problem davranışlarının çözümlenmesinde ailelerin bilinçlendirilmesi, çocuğun eğitime dahil edilmesini öneren çalışmalar mevcuttur (Hanisch, Hautmann, Plück, Eichelberger & Döpfner, 2014; Gardner, Montgomery & Knerr, 2016). Okul öncesi eğitimin amaçları belirlenirken, çocuk tek başına düşünülmemeli, başarılı bir okul öncesi eğitim için aile katılımı sağlanarak anne ve babanın da eğitim süreci içine alınması gerekmektedir (Çakmak, 2010). Araştırmacılar, çocukların akademik başarılarının ve zihinsel becerilerinin okula başlamadan önceki aile-çocuk etkileşiminden, özellikle ailelerin problem çözme davranışlarından etkilendiğini ortaya koymuştur. Aile katılımına ilişkin birçok araştırma, evde ve okuldaki aile katılımı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymuş, ayrıca aile katılımını öğrencilerin okul başarısının önemli bir yordayıcısı olarak belirlemiştir (Akt: Keçeli-Kaysılı, 2008; Gonzales-Pienda ve diğ., 2002; Griffith, 1996; Marchant, Paulson ve Rothlisberg, 2001). Tüm bu çalışmalar ve araştırmadan elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin velilerini eğitime dahil etmesinin çocukların bütünsel gelişimini desteklemesi açısından son derece önemlidir.

Öğretmenlerin %35.8'i her zaman %31.4'ü sıklıkla aileler için oluşturulan etkinliklere ailelerin katılım sağladığı tespit edilmiştir. %19.5'i aileler için oluşturulan etkinliğe ailelerin zaman zaman katılım gösterdiği saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin %10.0'mın aileler için oluşturulan etkinliğe ailelerin nadiren katılım gösterdiği, %3.3'nün ise aileler için oluşturduğu etkinliklere ailelerin hiç katılım göstermediği saptanmıştır (**Tablo 3.30**). Başka bir deyişle, ailelerin kendileri için oluşturulan etkinliklere %67.2'si yoğun olarak katılım göstermektedirler. %19.5'inin katılımı ise süreklilik göstermemektedir. Ancak, ailelerin %13.3'ü etkinliklere hemen hemen hiç katılım göstermemektedirler. Yapılan çalışmalar da araştırma bulgularını destekleyecek niteliktedir. Arabacı ve Aksoy (2005) tarafından yürütülen çalışmada, ailelerin okul öncesi eğitime katılmaktan oldukça memnun oldukları sonucu ortaya konulmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarında düzenlenen aile katılım etkinliklerine katıldıkça okul öncesi eğitim hakkındaki bilgilerinin arttığı tespit edilmiştir. Aileler eğitimi geliştirmek için çaba gösterdiklerinde daha fazla yararlandıkları bir gerçektir (Ferralzo, 2011). Öte yandan öğretmenler ailelerin eğitim sürecine katılımı konusunda isteksiz olmalarından ya da çokca müdahale etmelerinden şikayetçi olmaktadır (Erdoğan ve Demirkasimoğlu, 2010). Çocuklarda etkili öğrenmeleri oluşturabilmek için aile katılımı vazgeçilmezdir. Bu nedenle aile katılımı arttıracak çalışmaların yapılması son derece önemlidir.

Araştırmamın veli görüşmeleri ile ilgili bulguları incelendiğinde;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %68.7'sinin her zaman, %25.5'inin sıklıkla veli görüşmelerinde çocuk hakkındaki gözlemlerini paylaştıkları tespit edilmiştir. %4.5'inin ise, zaman zaman veli görüşmelerinde çocuk hakkındaki gözlemlerini paylaştıkları görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %7.7'sinin nadiren veli görüşmelerinde çocuk hakkındaki gözlemlerini paylaştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %6.6'sının veli görüşmelerinde çocuk hakkındaki gözlemlerini paylaşmadıkları saptanmıştır (**Tablo 3.60**). Başka bir deyişle, araştırmaya katılan öğretmenlerin %94.2'sinin yoğun olarak veli görüşmelerinde çocuk hakkındaki gözlemlerini paylaştıkları sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç oldukça memnuniyet vericidir. Ancak, bu görüşmelerin düzenli olarak tüm öğretmenler tarafından uygulanması için gerekli takibin yapılması son derece önemlidir. Gülay Ogelman (2014) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenleri gerçekleştirilmesi en rahat/kolay aile katılımı çalışmasının bireysel görüşmeler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu da araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin %54.9'unun her zaman, %29.1'inin sıklıkla veli görüşmelerinde çocukların çalışmalarını paylaştıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin %11.5'inin ise, zaman zaman veli görüşmelerinde öğrencinin çalışmalarını paylaştıkları görülmüştür. Ancak, %3.1'inin veli görüşmelerinde öğrencinin çalışmalarını nadiren paylaştıkları, araştırmaya katılan öğretmenlerin %1.4'ünün ise veli görüşmelerinde öğrencinin çalışmalarını paylaşmadıkları saptanmıştır (**Tablo 3.61**). Başka bir deyişle, %84.0'ı veli görüşmelerinde hemen hemen her zaman öğrencinin çalışmalarını paylaşmaktadırlar. Sadece, %11.5'i zaman zaman bu paylaşımları yapmaktadırlar. %4.5'i ise hemen hemen hiç veli görüşmelerinde öğrencinin çalışmalarını paylaşmamaktadırlar. İki uç cevap arasında çok büyük farklılıklar olması düşündürücüdür. Veli görüşmelerinin nasıl planlanması gerektiği, içerikleri, süresi, dikkat edilmesi gereken hususlar vb. süreçlerle ilgili öğretmenlerin bir seminerden geçmesinin faydalı olabileceği söylenebilir. Haktanır ve Akgün (2010)'e göre, özellikle bireysel görüşmeler öğretmenin çok iyi hazırlanmasını gerektirmektedir. Konu ile ilgili özet-kısa bir bilgi verirken, raporlar ve örneklerle çocuğun güçlü yanları, geliştirilmesi gereken yönleri paylaşılmalı ve çocuğa ilişkin incelemelere yer verilmelidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %35.4'ünün her zaman, %27.7'sinin sıklıkla veli görüşmelerinde öğrenci için doldurdukları form ve testlerin sonuçlarını paylaştıkları saptanmıştır. %21.6'sının zaman zaman veli görüşmelerinde öğrenci için doldurdukları form ve testlerin sonuçlarını paylaştıkları görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %8.4'ünün veli görüşmelerinde öğrenci için doldurdukları form ve testlerin sonuçlarını nadiren paylaştıkları, %6.9'unun ise veli görüşmelerinde öğrenci için doldurdukları form ve testlerin sonuçlarını hiçbir zaman paylaşmadığı tespit edilmiştir (**Tablo 3.62**). Başka bir ifade ile, öğretmenlerin %63.1'i hemen hemen her zaman öğrenci için doldurdukları form ve testlerin sonuçlarını paylaşmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %21.6'sı zaman zaman, %15.3'ü ise hemen hemen hiç öğrenci için doldurdukları form ve testlerin sonuçlarını paylaşmamaktadırlar. Özellikle dönem sonlarında ve ihtiyaç duyulan zamanlarda bu paylaşımların yapılması önemlidir. Her zaman yapılması ya da hiç yapılmaması da oldukça düşündürücüdür. Form ve testlerin sonuçlarının hangi durumlarda veliler ile paylaşılması gerektiği konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın çocuğu tanıma ve değerlendirme ile ilgili bulguları incelendiğinde;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %47.6'sının her zaman, %34.9'unun sıklıkla çocukları tanımak için gelişim ve değerlendirme formlarını kullandığı saptanmıştır. Öğretmenlerin %13.5'inin zaman zaman çocukları tanımak için gelişim ve değerlendirme formlarını kullandığı görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %2.9'unun bu formları nadiren kullandığı, %1.1'inin ise çocukları tanımak için gelişim ve değerlendirme formlarından faydalanmadığı tespit edilmiştir (**Tablo 3.56**). Başka bir deyişle, araştırmaya katılan öğretmenlerin %82.5'i çocukları tanımak için gelişim ve değerlendirme formlarını yoğun olarak kullanmaktadır. Öğretmenlerin %13.5'inin çocukları tanımak için gelişim ve değerlendirme formlarını sürekli olarak kullanmamakta olup, %4.0'ı ise, çocukları tanımak için gelişim ve değerlendirme formlarını hemen hemen hiç kullanmamaktadırlar Buldu ve Tantekin Erden (2017)'in araştırmalarının sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirmeye yönelik görüşleri ile sınıf içerisindeki değerlendirme uygulamaları arasında bir bağ olduğu ve çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerindeki yüksekliğin ise gerçekleştirdikleri uygulamalarda fark yarattığı ortaya konulmuştur. Okul öncesi eğitimde kullanılan portfolyolar, bireysel olarak her bir çocuğun gelişim ve başarılarının ve de eğitimin değerlendirme sürecini yansıtır. Çocuğun geçmiş, şimdi ve gelecekteki başarılarına ayna tutar. Bu nedenle çocuğun gelişiminin değerlendirilmesinde önemli bir noktadır (Deniz Kan, 2007). Tüm öğretmenlerin çocukları tanımak için gelişim ve değerlendirme formlarını düzenli olarak kullanmaya teşvik edilmeleri ve takip sisteminin geliştirilmesi son derece önemlidir. Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu (2005), öğrencilerin gelişim düzeylerinin takip edilmesi ve ailelerin bilinçlendirilmesi, bu dönemin özelliklerinin aileye anlatılması, yaşanması muhtemel sorunların tespiti ve çözümüne yönelik süreç hakkında bilinçli davranışın çocuklara sağlanacak en önemli desteklerden biri olduğunu vurgular. Bu destek, ancak gelişim ve değerlendirme formları ile kayıt altına alınarak sistematik bir takiple sağlanabilir. Bu nedenle öğretmenlerin kayıt tutma konusunda daha aktif olmaları için teşvik ve destek sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin %51.3'ünün her zaman, %37.8'inin sıklıkla çocukları gözleme dayanarak değerlendirdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin %8.5'inin zaman zaman çocukları gözlemlerine dayanarak değerlendirdikleri görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %1.6'sının nadiren çocukları gözleme dayanarak değerlendirdikleri, %0.8'nin ise çocukları değerlendirmek için gözlemlerinden yararlanmadıkları tespit edilmiştir (**Tablo 3.57**). Farklı bir şekilde ifade etmek gerekirse, öğretmenlerin %89.1'i yoğun olarak çocukları gözleme dayanarak değerlendirmektedirler. Gözlem çocuğu tanıma oldukça önemli bir ölçme değerlendirme aracıdır. Araştırmanın bulgusuna benzer olarak Yılmaz Topuz ve Erbil Kaya (2016) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler çocukları tanıma ve değerlendirme sürecini gerekli görmekte, genellikle gözlem ve görüşme tekniklerini uygulamaktadırlar. Okul öncesi dönemde değerlendirme kavramı gelişimsel değerlendirme şeklinde gerçekleşmektedir. Tuğrul ve Baykul (2010)'unda ifade ettikleri gibi genel olarak ölçme ve değerlendirme “nesnelerin özelliklerini gözleyip gözlem sonuçlarını sayılarla ya da sembollerle ifade etme” şeklinde tanımlanmıştır. Bu gibi tanımlar okul öncesi dönemde ölçme ve değerlendirmeyi tam olarak açıklamada yetersiz kalmaktadır (Işıklıoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017). McAfee & Leong (2012) gelişimsel değerlendirmeyi “gelişim süreci hakkında bilgi toplama” olarak tanımlamışlardır. Erken çocukluk döneminde gelişimsel değerlendirme için kullanılacak yöntemlerden biri de gözlemdir. Gözlemin erken çocukluk döneminde kullanım amacı, çocukların gelişimlerini izleme ve değerlendirme, eğitsel uygulamalarla ilgili planlamalar yapma, karar verme ve bu toplanan bilgileri kaydetme olarak belirtilebilir (Bredenkamp, 2015). Yapılan çalışmalar da araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ancak, gözlemin yanı sıra

uygun ölçek ve testlerin de kullanılarak çok yönlü değerlendirmenin yapılması sağlıklı ve objektif bir değerlendirme için son derece önemlidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda yapılan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık çalışmalarının %38.2'sinde süreklilik gösterdiği, %12.6'sında sıklıkla yapıldığı tespit edilmiştir. %6.6'sının öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda rehberlik psikolojik ve danışmanlık çalışmalarının zaman zaman yapıldığı görülmüştür. Ancak, %5.1'inde öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık çalışmalarının nadiren yapıldığı, %37.5'inde ise herhangi bir Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık hizmetine sahip olmadıkları saptanmıştır (**Tablo 3.59a**). Başka bir deyişle, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetlerinin çoğunlukla sürekli olarak yapıldığını söyleyen öğretmenlerin oranı sadece %50.8'dir. %6.6'sında yapılan rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri güçlü bir yapıda olmayıp süreklilik göstermemektedir. %5.1'inde ise, hemen hemen hiç yapılmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların %37.5'inde ise, Rehberlik Psikolojik Ve Danışmanlık çalışmaları hiç yapılmamaktadır. Bu sonuçlar çok çarpıcıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarının sağlıklı işleyebilmesinin temel unsurlarından biri olan rehberlik psikolojik ve danışmanlık hizmetlerinin ivedilikle tüm okullarda yürürlüğe girmesi güçlü, sağlıklı nesillerin yetişebilmesi adına vazgeçilmezdir. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetlerinin olmamasının bir nedeni Rehber Öğretmenin olmayışı olabileceği gibi, diğer bir nedeni de okulların çok kalabalık ve Rehber Öğretmen sayısının az olmasından kaynaklı da olabilir. Otrar ve Özen (2009) İstanbul ili Anadolu Yakası'ndaki Resmi ilköğretim okulunda çalışan 306 Rehber Öğretmenle yaptıkları araştırmada; çoğu rehber öğretmenin hem birinci hem de ikinci kademedede yoğun olarak tek başlarına çalıştıkları, dolayısıyla sayısal olarak çoğunluğa sahip olan ve her iki kademedede çalışan rehber öğretmenlerin en sık yıldırma davranışlarına maruz kalan grup olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu durumun rehber öğretmenlerin iş yükünün fazlalığının arttıkça yıldırma davranışlarının da arttığını düşündürdüğü ifade edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetlerinin neden süreklilik gösteremediğini bir yönüyle açıklar nitelikte olup, bu araştırmanın bulgularıyla da uyumluluk göstermektedir. Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu (2005) Rehberlik çalışmaları sadece sorun çözme yeri değildir; karar verme, alternatifleri değerlendirme, problem oluşmadan öngörme ve gerekli önlemleri alma çalışmaları olup öğrenciyi, öğretmene ve ailelere yönelik hizmet veren bir birim olduğunu ifade etmektedirler. Akgün (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre okul öncesi öğretmenleri okullarında bulunan rehberlik servislerinin daha çok problemlili çocuklar ve ailelerine destek verdiğini, rehberlik servislerinden memnun olduklarını ve rehberlik servisinden başka bir beklentilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşılmasında okul öncesi öğretmenlerinin rolü oldukça önemlidir. Ancak bu eğitim basamağında öğretmenlerin, çocukların ve anne-babaların ihtiyaç duyduğu yardım ve desteğin sağlanmasında psikolojik danışmanların katkıları da gözardı edilemez. Günümüz eğitim sistemlerinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine olan ihtiyaç bütün eğitim basamaklarında giderek artmaktadır (Schmidt, 2008). Tekin'in (2012) çalışmasındaki okul öncesi öğretmenleri, çocuğa ve aileye yapılacak rehberlik hizmetleri ve çocuk psikolojisi hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiş olup bu konuda hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını vurgulamışlardır. Öte yandan, Aliyev, Erguner Tekinalp, Ulker ve Shine-Edizer (2012) yaptıkları çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan idareciler ve psikolojik danışmanların da okul öncesi eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini sunmak konusunda yeterli bilgi ve donanımına sahip olmadıklarını, lisans eğitimleri süresince bu konuda sınırlı sayıda ders aldıklarını belirlemişlerdir. Bu çalışmalar da araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %46.2'nin her zaman, %25.8'inin sıklıkla ihtiyaç halinde öğrencilerini destek alabileceği bir rehberlik merkezine yönlendirdikleri saptanmıştır. %12.8'inin zaman zaman ihtiyaç halinde öğrencilerini destek alabileceği bir rehberlik merkezine yönlendirdikleri görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %6.8'inin ihtiyaç halinde öğrencilerini destek alabileceği bir rehberlik merkezine nadiren yönlendirdikleri, %8.4'ünün ise, ihtiyaç halinde öğrencilerini destek alabileceği bir rehberlik merkezine yönlendirmedikleri tespit edilmiştir (**Tablo 3.59b**). Öğretmenlerin, %72.0'ı ihtiyaç halinde öğrencilerini destek alabileceği bir rehberlik merkezine sürekli olarak yönlendirdiği; %12.8'inin de zaman zaman bu yönelendirmeyi yaptığını belirterek bu davranışlarında süreklilik olmadığını göstermişlerdir. Buna karşılık, %15.2'sinin ise, ihtiyaç halinde öğrencilerini destek alabileceği bir rehberlik merkezine hemen hemen hiç yönlendirmemektedir. Nazlı (2008) ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin rehberlik hizmetlerinde yaşanan değişimleri ve kendilerine verilen rehberlik görevlerini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada 226 öğretmenle çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin kendilerini rehberlik ekibi üyesi olarak algıladıkları, kendilerine düşen görevleri yerine getirmek için gayret gösterdiklerini, ancak MEB'in öğretmenlere verdiği görevleri yerine getirmede sıkıntı yaşadıkları ve bunun için kendilerine hizmet içi eğitim verilmesini istedikleri belirlenmiştir. Ancak, rehberlik hizmetlerinde yetersizlikler algılayan öğretmenlerimizin, rehberlik hizmetlerinin etkililiği için model ya da yapılanma önerisi veremedikleri de belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bu veriler, geleneksel rehberlik uygulaması esnasında öğretmenlerden elde edilen verilerle uyuşmamaktadır.

Öğretmenlerin %43.5'inin sıklıkla, %35.9'unun her zaman sınıfta yaşanan problemleri kendilerinin çözdükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %16.7'sinin zaman zaman sınıfta yaşanan problemleri kendilerinin çözdüğü saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin %2.9'unun nadiren problemleri kendisinin çözdüğü, %1.0'nın ise sınıfta yaşanan problemleri kendilerinin çözmediği tespit edilmiştir (**Tablo 3.63**). Farklı bir söylemle, öğretmenler %79.4'ü sınıfta yaşanan problemleri çoğunlukla kendileri çözmektedir. Sınıfın kendine özgü karmaşık yapısı ve ilişki biçimi kural koymayı ve uygulamayı gerekli kılmaktadır. Bu nedenle öğrenci davranışlarına yön verilmesi ve olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması amacıyla önceden belirlenmiş ilkeler ile sınıf kuralları oluşturulmalıdır (Akgün, Yazar ve Dinçer 2011). Sınıf kurallarının oluşturulması, oluşabilecek bir çok problemin başlangıçta çözümü için etkili bir destek sağlayacaktır. Uysal, Altun Akbaba ve Aygün (2010) tarafından yürütülen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi problem çözmede en çok kullandıkları stratejinin «sözel uyarı», «sözel olmayan uyarı» ve «1. Tip ceza» olduğu belirlenmiştir. Gözlemlerde öğretmenlerin istenmedik davranışlar karşısında tepkisel modeli benimsedikleri anlaşılmıştır. Çeşitleme için yapılan görüşmeler sırasında ise öğretmenler en çok kullandıkları stratejinin «ikinci tip ceza verme» olduğunu belirtmişlerdir. Sadık (2004) okul öncesi sınıflarda karşılaşılan problem davranışlarla baş etmede öğretmenlerin izlediği yöntemleri incelediği çalışmada, «sözel uyarı»nın ilk sırada kullanıldığını bulmuştur. Çalışmada öğretmenler gözlemlenmiş ve öğretmenlerin istenmedik davranışla karşılaştığında çocuğa yüksek sesle «yerine otur, sessiz ol, çalışmanla ilgilen, şikâyet etme gibi» emir verme eğiliminde oldukları belirtilmiştir. Benzer bir çalışmada Dobbs, Arnold ve Doctoroff (2004) 153 okul öncesi dönem çocuğu ve öğretmenlerini sınıf ortamında video kamera ile kaydetmiş ve davranışlarını kodlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler istenmeyen davranışlar karşısında sıklıkla emir cümleleri kullanmışlardır. Hatta çocuklar istenmeyen davranış sergilemeseler bile öğretmenler çocukların davranışlarını emir kullanarak kontrol etmeye çalışmışlar ve istenmeyen davranış sergileyen çocuklara dikkatlerini daha fazla yöneltmişlerdir. Bu çalışmalar da sınıfta yaşanan

problem durumlarında öğretmenlerin etkili çözümler geliştirebilmesi için bu konuda desteklenerek donanımlı hale gelmesinin önemine dikkat çekmektedir.

Araştırmanın, öğretmenlerin problem durumlarına sınıf içi çözümler üretirlerken aynı zamanda okul idaresini ve velileri de bilgilendime yoluna gittiklerini gösteren bulguları da mevcuttur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %47.6'sinin her zaman, %29.5'inin sıklıkla problem durumları hakkında idareyi bilgilendirdikleri saptanmıştır. %16.2'sinin zaman zaman problem durumları hakkında idareyi bilgilendirdikleri görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %5.4'ünün nadiren problem durumları hakkında idareyi bilgilendirdikleri, %1.3'ünün ise problem durumları hakkında idareyi bilgilendirmedikleri tespit edilmiştir (**Tablo 3.64**). Farklı bir şekilde ifade etmek gerekirse, öğretmenlerin %77.1'i problem durumları hakkında idareyi bilgilendirmektedirler. %16.2'sinin problem durumları hakkında idareyi zaman zaman bilgilendirmekte; %6.7'si ise, problem durumları hakkında idareyi neredeyse bilgilendirmemektedirler. Gerek okul personeli ile okulun dış çevresi arasındaki ilişkiler (aile, vb.) gerekse, yönetici öğretmen, öğretmen-öğretmen ilişkileri gibi okulun iç çevresinde gelişen ilişkiler okulların eğitim kalitesini etkileyen faktörlerdir (Çinkır ve Çetin, 2010). Sorunların çözümü açısından idarenin yaşanan durumlar hakkında bilgi sahibi olması ve sürece dahil olması çok önemlidir. Öğretmenlerin her zaman problem durumları ile ilgili olarak idareyi bilgilendirmesi davranış birliği, yanı sıra ortak kurumsal tavır açısından da birliktelik sağlayacak ve eğitimin niteliğini güçlendirecektir.

Araştırmada öğretmenlerin %34.7'sinin sıklıkla, %19.6'sının her zaman problem durumlarını veli ile kendilerinin çözdüklerini tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin %27.5'inin zaman zaman problem durumlarını veli ile kendilerinin çözdüğü görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %11.0'ının nadiren problem durumlarını veli ile kendileri çözerken, %7.2'sinin ise problem durumlarını veli ile kendilerinin çözmediği saptanmıştır (**Tablo 3.65**). Başka bir deyişle, araştırmaya katılan öğretmenlerin %54.3'ü neredeyse her zaman problem durumlarını veli ile kendileri çözmektedirler. Öğretmenlerin %27.5'inin zaman zaman problem durumlarını veli ile kendilerinin çözmektedirler. %18.2 si ise, problem durumlarını veli ile kendilerinin çözmemektedirler. Eğitimin niteliği açısından sorunların ve çatışma durumlarının paylaşılmasının önemi burada da görülmektedir. Öğretmen veli ile sorun çözümünde başbaşa kalmamalı, okul yönetimi ve rehberlik servisi tarafından desteklenmelidir. Ancak, araştırmanın bulguları Rehberlik ve Psikolojik Danışma servislerinin yetersiz olduğunu (**Tablo 3.59a**) ve öğretmenlerin yaklaşık %22.9'u bir problem durumunda idareyi hemen bilgilendirme konusunda süreklilik gösteren bir tavır sergilemediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin %34.0'ının sıklıkla, %29.9'unun her zaman mezun öğrencilerini ilkokulda takip ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %22.2'sinin zaman zaman mezun öğrencilerini ilkokulda takip ettikleri görülmüştür. Ancak, %8.7'sinin nadiren mezun öğrencilerini ilkokulda takip ettikleri, öğretmenlerin %5.2'sinin ise, mezun ettiği öğrencileri ilkokulda takip etmediği saptanmıştır (**Tablo 3.40**). Farklı şekilde ifade etmek gerekirse, Öğretmenlerin %63.9'u öğrencilerini ilkokulda takip etmektedirler. Bu, oldukça yüksek bir orandır. %22.2'si bu konuda süreklilik gösteren bir tavır ortaya koymamışlardır. %13.9'u ise mezun öğrencilerini ilkokulda takip etmemektedirler. Eğitim kademeleri arasındaki devamlılık çocukların gelişimleri açısından önemlidir. Fakat, Her öğrenciyi takip etmenin çok da kolay olmadığı düşünülmektedir. Ancak, ilkokulların ana sınıflarına devam eden öğrencilerin aynı ilkokulda birinci sınıfa başlaması öğretmenlere kolaylık sağlayabilecekleri düşünülmektedir.

Araştırmanın sınıf yönetimi ile ilgili bulguları incelendiğinde;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %63.6'sının her zaman, %26.3'ünün sıklıkla sınıf kurallarını sene başında öğrencileriyle birlikte oluşturdukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %7.5'inin zaman zaman sınıf kurallarını sene başında öğrencileriyle birlikte oluşturdukları görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %1.5'inin nadiren sınıf kurallarını sene başında öğrencileriyle birlikte oluşturdukları, %1.1'inin ise sınıf kurallarını sene başında öğrencileriyle birlikte oluşturmadıkları saptanmıştır (**Tablo 3.68**). Başka bir deyişle, öğretmenlerin 89.9'unun sınıf kurallarını sene başında öğrencileriyle birlikte oluşturmaktadırlar. Bu, oldukça yüksek bir oran olmakla birlikte, tüm öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda eğitilerek teşvik ve takip edilmesi son derece önemlidir. Araştırmanın bulgusuyla paralel olarak Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan (2013) tarafından yürütülen araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin en çok sınıf içinde temizlik-düzen ve hareket ile akran ilişkilerinin yönetimi konularında kurallar koydukları, öğretmenlerin çoğunluğunun kuralları çocuklarla beraber belirlemeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Sınıfta etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak amacıyla çocukların rahatsız edici ya da uygun olmayan davranışlarının yönetimini sağlamanın öğretmenler için büyük çaba gerektiren konulardan birisi olduğu bilinmektedir. Sınıfta oluşturulan düzeni bozan, eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlandığı gibi yürütülmesini engelleyen, öğretmen-öğrenci iletişimini olumsuz etkileyen ve sınıfın genel disiplin anlayışına aykırı düşen davranışlar genel olarak sınıfta istenmeyen davranışlar olarak adlandırılır (Çakır, 2010; Yaman, 2010). Yapılan bazı araştırmalara göre sınıfın iyi bir şekilde yönetilebilmesi öğretmenin kuralları açık ve net bir şekilde ortaya koymasına ve bu kuralların sürekli olmasına bağlıdır (Carter & Doyle, 2011). Bir başka çalışmada ise öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda esnek olması gerektiği, çocukların davranışlarına göre ödül ve cezanın yerinde kullanılmasının önemli olduğu vurgulanmıştır (Hoy & Weinstein, 2006). Yapılan çalışmalar da araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin %59.6'sının her zaman, %34.7'sinin sıklıkla çocukların problem çözme becerilerini destekledikleri tespit edilmiştir. %4.8'inin ise zaman zaman öğretmenlerin çocukların problem çözme becerilerini destekledikleri görülmüştür. Ancak öğretmenlerin %5'inin nadiren desteklediği görülürken, %4'ünün ise çocukların problem çözme becerilerini desteklemediği saptanmıştır (**Tablo 3.71**). Başka bir deyişle öğretmenlerin %94.3'ü çocukların problem çözme becerilerini desteklemektedirler. Snell vd. (2013) yaptıkları çalışmada Head Start sınıflarındaki 6 öğretmenle çocukların problem çözme becerilerine yönelik koçluk çalışmaları ve atölyelerin ardından sınıflarındaki çocukların problem çözme süreçlerine pozitif etkilerinin %82,6 oranında arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmadan elde edilen sonuç, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bu sebeple araştırmamız kapsamında öğretmenlerin, çocukların problem çözme becerilerini desteklemesinin, olumlu sonuçlar doğurabileceği sonucuna ulaşılabilir. Sosyal becerilerden biri olan problem çözme becerileri, yaşamın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gereken ve tüm yaşam boyu süren becerilerden birisidir. Okul öncesi eğitim kurumları çocuklara, onları kendi yaşitları ile bir araya getirerek, arkadaşlarıyla etkileşim ve iletişim içinde etkinliklerde bulunmalarını sağlayarak sosyal bir ortam yaratmaktadır. Dolayısıyla çocuklara, doğal yaşamın bir parçası olan kişiler arası problemlerin çözümü için gerekli olan becerileri geliştirmelerini sağlayacak çeşitli fırsatlar da sunmaktadır. Çocuklar sosyal ortamlarında hemen hemen hergün çok çeşitli güçlüklerle karşılaşmakta ve bunların üstesinden gelmeye çalışırken sosyal becerilerinden ve problem çözme kapasitelerinden yararlanmaktadır (Spence, 2003). Problem çözme, öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Çocuklar problem çözme davranışları ile düşüncelerini bir konuda yoğunlaştırmayı, alternatif çözümler üretmeyi, neden sonuç ilişkilerini kavramayı ve sonuçları tahmin etmeyi öğrenirler (Aydoğan

& Ömeroğlu, 2004). Çocuklar, çok küçük yaşlarda problem çözme durumları ile karşılaşır. Çocuklarda problem çözme davranışları, çok küçük yaşlardan itibaren görülür. İki yaşındaki bir çocuğun üç küpü üst üste koymaya çalışması, bir probleme çözüm aramasıdır. Ayakkabı giyme üç yaşındaki bir çocuk için, oyuncak arabanın tekerinin nasıl döndüğünü anlamak ise altı yaşındaki bir çocuk için çözülmesi gereken bir problemidir. Örneklerde görüldüğü gibi problem çözme, çocuğun günlük davranışı olmakta ve çocuk gün içerisinde kendisi ve uğraşları ile ilgili pek çok probleme çözüm bulmaya çalışmaktadır (Aydoğan ve Ömeroğlu, 2004). Ayrıca, Spence (2003)'in ifade ettiği gibi bu konuda yapılan çalışmalarda kişiler arası problem çözme beceri programları, sosyal yeterliliği destekleyen benzer programlarla karşılaştırılmakta farklı programların etkililik düzeyleri araştırılmakta ve sonuçları boylamsal çalışmalar ile de değerlendirilmektedir (Spence, 2003).

Türkiye’de yapılan bir diğer çalışma da; Ömeroğlu, Büyüköztürk, Aydoğan ve Özyürek (2009) tarafından yapılmıştır. TÜBİTAK tarafından desteklenen “Okul Öncesi ve 1-5. Sınıflardaki İlköğretim Öğrencileri İçin Problem Çözme Ölçeği Geliştirme” adlı proje içeriği ile birlikte okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin çocuklarda problem çözme yeteneklerinin gelişimi ve desteklenmesi konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmadan sonra; Ömeroğlu, Büyüköztürk ve Aydoğan (2011), “Okul Öncesi ve İlköğretim 1-5. Sınıf Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Türkiye Norm Çalışması” adlı TÜBİTAK projelerinde, okul öncesi ve ilköğretim 1-5. sınıf düzeyindeki çocuklara yönelik Problem Çözme Becerileri Ölçeği’nin (PÇBÖ) geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasını amaçlamışlardır. Proje sonucunda, Problem Çözme Becerileri Ölçeği’nin (4-11 yaş); 4-7 yaş ve 8-11 yaş ölçek formları ve materyallerini oluşturarak yaşa göre norm değerlerini çıkartmışlardır. Bu çalışmanın sonuçları alan açısından son derece önemlidir. Yapılan bu çalışmalar, araştırmadan elde edilen bulguları da destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin %42.4’ünün “her zaman”, %41.6’sının “sıklıkla” sınıflarını davranış problemlerinin ortaya çıkmasını engelleyecek şekilde düzenlediğini söyledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, %13.5’inin zaman zaman sınıflarını davranış problemlerinin ortaya çıkmasını engelleyecek şekilde düzenledikleri görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %1.6’sının nadiren bu düzenlemede bulunduğu görülürken, %9’unun ise sınıflarını davranış problemlerinin ortaya çıkmasını engelleyecek şekilde düzenlemedikleri tespit edilmiştir. (Tablo 3.72). Başka bir deyişle öğretmenlerin, %84.0’ı hemen hemen her zaman sınıflarında davranış problemlerinin ortaya çıkmasını engelleyecek şekilde düzenlemektedirler. %13.5’inin sınıflarını davranış problemlerinin ortaya çıkmasını engelleyecek şekilde düzenlemede süreklilik göstermemektedirler. Öğretmenlerin %2.5’i ise bu konuya hemen hemen hiçbir düzenleme yapmamaktadırlar. Bireysel farklılıkları olan çocukların, iyi yönetilen bir sınıfta ortak amaçlar doğrultusunda hareket etmeleri, birbirlerini benimsemeleri, paylaşmaları, birbirlerinin ilgi ve gereksinimlerini düşünmeleri ancak düzen ile sağlanabilir. Sınıf düzeni, sınıf içi eğitsel etkinliklerin planlanması, uygulanması, denetlenmesi, değerlendirilmesi ve bunların sürekliliğinin sağlanması olarak tanımlanabilir (Devries ve Zan, 1995; Tutkun, 2008). Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin büyük bölümünün sınıflarını davranış problemlerinin ortaya çıkmasını engelleyecek şekilde düzenlediği görülmüştür. Öğrenme merkezleri ile bölünmüş, yeterli ve etkili materyallerle desteklenmiş, çocukların ilgi ve merakını destekleyecek, yaş özelliklerine uygun bir sınıf ortamı sınıf içinde çocuklar arasında doğacak çatışmaların büyük bir çoğunu ortadan kaldıracaktır. Tüm öğretmenlerin sınıflarını davranış problemlerini önleyecek şekilde düzenlenmeleri etkili bir okul öncesi eğitimin gerçekleşmesi için vazgeçilmezdir.

Bu koşulların sağlanabilmesi için öğretmenlere model olacak uygulama örneklerinin paylaşılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %45.4'ünün sıklıkla, %35.6'sının her zaman sınıfta yaşanan davranış problemlerini çözebilmek için yeterli bilgi ve deneyime sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %16.5'inin zaman zaman sınıfta yaşanan davranış problemlerini çözebilmek için yeterli bilgi ve deneyime sahip oldukları görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %1.8'inin bu bilgi ve deneyime nadiren sahip oldukları görülürken, %7.7'sinin ise, sınıfta yaşanan davranış problemlerini çözebilmek için yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları saptanmıştır (**Tablo 3.73**). Farklı bir şekilde ifade etmek gerekirse, öğretmenlerin %81.0'ı sınıfta yaşanan davranış problemlerini çözebilmek için yeterli bilgi ve deneyime sahiptirler. %16.5'inin yeteri kadar bilgi ve deneyime her zaman sahip olmadığı, öğretmenlerin %2.5'inin ise bu bilgi ve deneyime hemen hemen hiç sahip olmadığı görülmektedir. Etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü gerçekleştirmek amacına dönük tüm etkinlikler olarak ifade edilen sınıf yönetimi, öğretimin sağlıklı yürütülmesi açısından önemlidir. Etkili bir sınıf yönetimi için gerekli olan eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden öğretmen sorumludur. Öğretmenlerin, öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken kural koyma, çocuklarla sağlıklı iletişim kurma, istenmeyen davranışları değiştirme, etkili zaman yönetimi ve sınıf düzeni gibi sınıf yönetimi konularında beceri kazanmaları gerekmektedir. Öğretmenin sınıfta pozitif atmosfer yaratmak için oynayacağı rol, iyi organize edilmiş bir yönetime dayanmaktadır. Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi; öğrenci başarısı ve okula karşı olumlu tutum geliştirme üzerinde etkilidir (Aydın, 2000; Marzano ve Marzano, 2003; Norris, 2003). Yapılan çalışmalardan Luczynski ve Hanley (2013) okul öncesi dönem çocukların problem davranışlarının düzenlemede ve öz-kontrol becerilerinin gelişiminde öğretmenin sınıf yönetimi stratejilerinin ve akran iletişiminin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Yumuş'un (2013) okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelemeyi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmeyi amaçlayarak yaptığı çalışma bulgularına göre, araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin %81'i lise veya üniversitede çocuklara yönelik davranış problemleri ve/veya sınıf yönetimi içerikli bir ders almışken, %18,5'nin almadığı görülmektedir. Buna karşı Şentürk ve Oral'ın (2008) "Türkiye'de Sınıf Yönetimi ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmaların Değerlendirilmesi" adlı çalışması, öğretmenlerin sınıf yönetiminin birçok boyutunda yetersiz olduklarını göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular bu çalışmaların sonuçlarıyla çelişmektedir. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kendilerini sıklıkla yeterli bilgi düzeyine sahip hissetmelerinin sebebi olarak lisans programları esnasında aldıkları ders olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %29.1'inin her zaman, %25.4'ünün sıklıkla sınıflarında davranış panosu bulundurdukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %23.8'inin zaman zaman sınıflarında davranış panosu bulundurdukları görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %1.0'ının sınıflarında davranış panosu bulundurdukları nadiren bulundurdukları, %11.7'sinin ise sınıflarında davranış panosu bulundurmadıkları saptanmıştır (**Tablo 3.74**). Başka bir deyişle, öğretmenlerin %54.5'i sınıflarında davranış panosu bulundurmaktadırlar. Öğretmenlerin %23.8'inin sınıflarında davranış panosu bulundurma ile ilgili belirgin bir tavır sergilememektedirler. Öğretmenlerin %12.7'sinin ise, sınıflarında neredeyse hiçbir zaman davranış panosu bulundurmamaktadırlar. Öğretmenlerin bu eğilimlerinin aksine Sadık (2004) okul öncesi sınıflarda karşılaşılan problem davranışlarla baş etmede öğretmenlerin izlediği yöntemleri incelediği çalışmada, "sözel uyarı"nın ilk sırada kullanıldığını bulmuştur. Sınıf kuralları panosu, yoklama tablosu,

günlük akış görseli, sorumluluk panosu gibi görseller kullanılarak öğrencilerden beklenen olumlu davranışların tanıtımı ve pekiştirilmesi sağlanabilir. Bunun haricinde öğretmenler, olumsuz davranışı gözardı etme, sinyal gönderme, uzaklık ayarı, farklı gruplandırmalarla öğrencilerin aktif katılımını sağlama, olumlu davranışın sözel ve sözel olmayan yollarla pekiştirilmesi, uygun şekillerde yönerge verme gibi teknikler kullanarak sınıf süreçlerinin olumlu bir şekilde yönetilebilir (Göl Güven, 2017). Göl Güven'in (2017) yaptıkları çalışmada çocukların problem çözme, çatışma yönetimi gibi becerileri desteklenmek amacıyla davranış yönetimi, rutin, kural ve beklenti oluşturmaya yardımcı görsellerle ve sınıf panoları hazırlamışlardır. 10 hafta boyunca çocuklara hazırlanan program uygulanmış ve çalışma sonunda olumlu çocuk davranışlarının arttığı, olumsuz çocuk davranışlarının azalmadığı bulunmuştur. Yapılan bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Araştırmanın davranış panosu kullanımı sorusundan elde edilen sonuçlar iki türlü yorumlanabilir. Birincisi, öğretmenlerin Davranışçılığı temele alan bu stratejiye inanmamaları, ikincisi ise; davranış panosunu etkili bir şekilde nasıl kullanacaklarını bilmiyor olmalarıdır. İçsel denetimi geliştirmek için davranış panolarına karşıt görüşü savunan birçok alan uzmanı da mevcuttur. Bu konuda çelişkili görüşler mevcuttur.

Araştırmanın sene sonu gösterilerine ilişkin bulguları incelendiğinde;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %23.3'ünün her zaman, %20.8'nin sıklıkla bir yıllık değerlendirme yapabilmek amacıyla sene sonu gösterileri düzenledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %23.0'ının ise zaman zaman bir yıllık değerlendirme yapabilmek amacıyla sene sonu gösterileri düzenledikleri görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %15.0'ının nadiren bir yıllık değerlendirme yapabilmek amacıyla sene sonu gösterileri düzenlerken, %17.9'unun ise bir yıllık değerlendirme yapabilmek için sene sonu gösterisi düzenlemedikleri saptanmıştır (**Tablo 3.52**). Başka bir ifade ile öğretmenlerin yalnızca %17.9'unun hiç sene sonu gösterileri düzenlemedikleri ancak, %38.0'ının ise, bu konuda net bir tavır sergilememekle birlikte zaman zaman sene sonu gösterileri düzenledikleri, öğretmenlerin %44.1'inin ise, çoğunlukla farklı sıklıklarda da olsa sene sonu gösteri düzenledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç oldukça çarpıcıdır. Bu sonucun sene sonu gösterilerin idarecilerin isteği üzerine yapılma durumunun incelendiği araştırma bulgusuyla birlikte değerlendirilmesinin daha sağlıklı sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin %17.6'sının her zaman, %16.0'ının sıklıkla idarenin isteği doğrultusunda sene sonu gösterisi yapmak durumunda kaldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %19.8'nin ise zaman zaman sene sonu gösterisini idare istediği için yaptıkları görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %17.8'nin sene sonu gösterisini idare istediği için nadiren yaptıklarını, %28.8'nin ise idarenin isteği doğrultusunda sene sonu gösterisi düzenlemedikleri saptanmıştır (**Tablo 3.53**). Başka bir deyişle, Öğretmenlerin %28.8'i idarenin isteği doğrultusunda hiçbir şekilde sene sonu gösterisi düzenlememektedirler. Öğretmenlerin %37.6'sının ise, sene sonu gösterisini idare istediği için süreklilik göstermemekle birlikte farklı sıklıklarda zaman zaman yaptıkları görülmektedir. Ancak, %33.6'sı ise idarenin isteği doğrultusunda sene sonu gösterisi yapmak durumunda kaldıkları tespit edilmiştir. Bu son derece çarpıcı bir sonuçtur. Çocukların oyun haklarını ellerinden alarak, stres dolu, okulun kendini ispat etmesi üzerine kurulu olan gösterilerin kesinlikle engellenmesi gerekir. MEB (2013)'in yayınladığı yazıda; Okul öncesi eğitim kurumlarında düzenlenen eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde bulunan yıl sonu programları hakkında 10.04.2013 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün ilgili yazısında "Çocukların kendilerini izlemeye gelen

konukları eğlendirme kaygısından çok arkadaşlarıyla birlikte daha rahat hareket edebilecekleri, eğlenerek hoşça vakit geçirebilecekleri ortamların hazırlanması ve şölen havası içerisinde kutlamaların sağlanması, özellikle okul-veli işbirliğinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara öncelik verilmesi” ibaresi yer almaktadır. **Tablo 52 ve Tablo 53’ten** elde edilen bulgular incelendiğinde aslında bu yazının tam anlamıyla alanda uygulanmadığı açıkça görülmektedir. Pedagoji Derneği (2017)’nin yayınladığı bildiri de çocukların yıl sonu programı için aylar öncesinden çalıştırılmaya başlandığı ve uzun ve stresli saatler sonucunda bu gösteriye hazırlandığı belirtilmiştir. Bu bildiri de araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Sene sonu gösterileri çoğu zaman eğlenceden ziyade zorunluluk haline dönüşmektedir. Bu durumda çocuklar gösteri sırasında güzel vakit geçirmek yerine ailelerine sergilemek zorunda oldukları bir duruma dönüşmektedir. Ayrıca, Okul Müdürlerinin öğretmenler üzerinde bu konuda bir stres kaynağı oluşturdukları da açık olarak görülmektedir. Otrar ve Övün (2007)’ün yaptıkları araştırmaya göre; Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerde yarattığı stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmış kaçınma stili dışındakiler için anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tümlleştirme stili, ödün verme ve uzlaşma stilini kullandıkça öğretmenlerin stres düzeylerinin düştüğü, bu üç stilden farklı olarak hükmetme stili ne kadar çok kullanılırsa öğretmenlerin stres düzeyinin o ölçüde arttığı bulunmuştur. Araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi sonucu, okul yöneticilerinin, öğretmenlerden beklentilerini açıkça ortaya koymaları ve onlara sorumlulukları dışında görev vermemeleri; yöneticilerin demokratik tutum ve yönetim anlayışına uygun davrandıklarında stres yönetimi konusunda daha olumlu sonuçlar elde edileceği ifade edilmiştir. Bu sonuç, araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin %19.3’ünün her zaman, %16.6’sının sıklıkla sene sonunda sergi yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %24.9’unun zaman zaman sene sonunda sergi yaptıkları görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin %18.0’ının sene sonunda nadiren sergi yaptıkları, %21.2’sinin ise sene sonunda sergi yapmadıkları saptanmıştır (**Tablo 3.58**). Başka bir deyişle, Öğretmenlerin %39.2 ‘si hemen hemen hiç sene sonunda sergi yapmamaktadırlar. %24.9’unun bazen sene sonunda sergi yaptıklarıyla ilgili de çok net bir tavır sergileyemeyen ya da bu konuda çekimser kalan bir grup öğretmen olduğu görülmüştür. Ancak, araştırmaya katılan öğretmenlerin %35.9’u ise, hemen hemen her zaman sene sonunda sergi yapmaktadırlar. Bu çok çarpıcı bir sonuçtur. Çocukların bütün bir yıl zorlanarak sergi hazırlıklarının yapılması, öğretmenlerin yaptıkları tektip çalışmalarla dolu, çocukların oyun haklarını ellerinden alarak yapılan sergi çalışmaları asla kabul edilemez. Amaç, gerçekten çocukların yaptıkları işleri sergilemekse ve süreç portfolyoları adı altında yapılacaksa yıl sonunu beklemeye gerek kalmadan belli aralıklarla yapılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

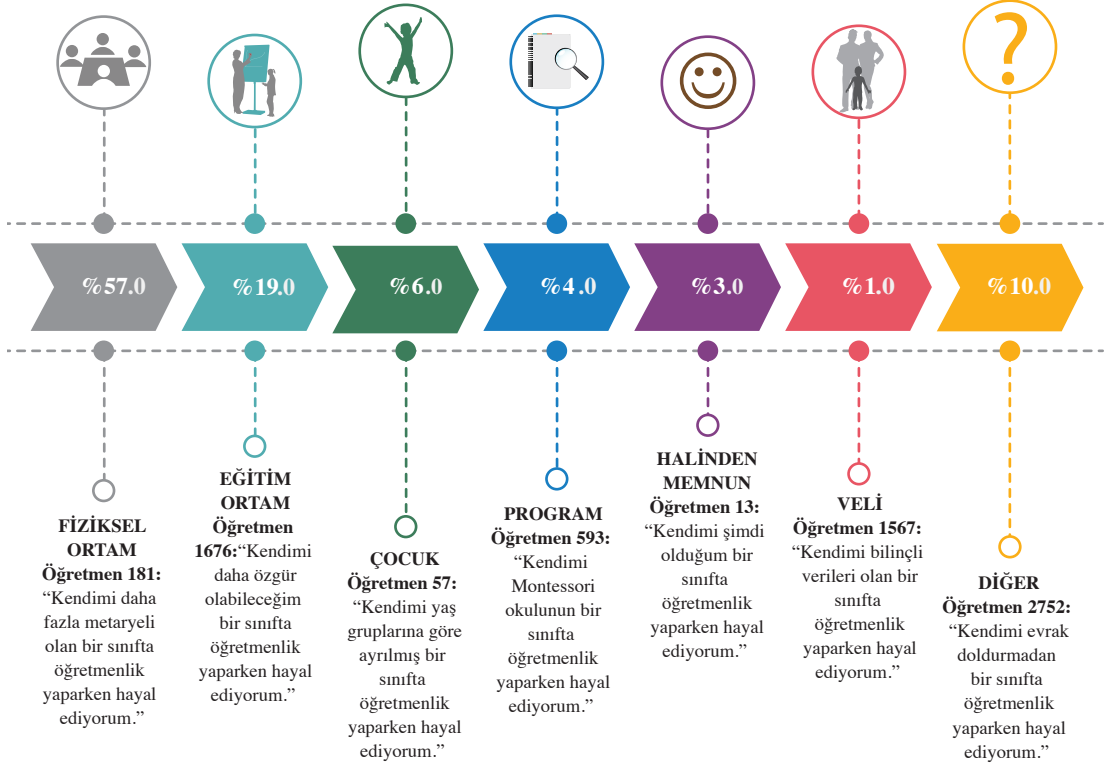
Araştırmada ayrıca, Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ndan elde edilen nitel veriler incelenmiştir. Öğretmenlerin istek, beklenti ve ihtiyaçları ile ilgili görüşleri temalar çerçevesinde sınıflandırılan nitel bulgular aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın öğretmenlerin istek, beklenti ve ihtiyaçları ile ilgili nitel bulguları incelendiğinde;

Cümle 1: “Kendimi bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum.” cümlesinde boşluklara yazılan ifadeler “fiziksel ortam”, “eğitim ortamı”, “çocuk”, “program”, “halinden memnuniyet”, “veliler” temaları altında gruplanmıştır. Belli bir tema başlığı altında toplanamayan ifadeler ‘diğer’ teması ile tanımlanmıştır.

Öğretmenlerin “Kendimi bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum” cümlesini tamamlayan ifadeleri; %57.0 oranında “fiziksel ortam” olarak temasını altında toplanmıştır. Başka bir deyişle, bu cümlenin altında yer alan temalardan fiziksel ortam temasının diğer temalara göre baskın bir nitelikte olduğu dikkat çekmektedir. Bu cümle tamamlama yer alan temalar ve oranları Grafik 1’de detaylı olarak verilmiştir.

“Kendimi bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum.”



Fiziksel ortam tema altında yer alan ifadeler; “Donanım, materyal, memleketimde, köy okulunda, ormanlık bir alanda, kendime ait bir sınıf, istediğim şehirde, imkanları fazla olan bir yer, batıda, yurt dışında” başlıkları altında gruplanmıştır. Bu tema altında yer altında daha çok sınıf ortamında donanım ve materyal yetersizliğine vurgu yapmakta ve daha iyi koşullarda sınıflarda öğretmenlik yapma arzusunu ortaya koymaktadır. Bu yanıtlar donanım ve materyal eksiklikleri, okulun bulunduğu konum ve yer ile ilgili beklentileri içermektedir. Araştırma bulgusu ile paralel olarak okulların hem iç hem de dış mekansal düzenlemelerini inceleyen bir başka araştırmada okul öncesi kurumlarda bu tip fiziksel ortamların yetersiz veya hiç bulunmadığına dikkat çekmektedir (Karaküçük, 2008). Araştırmalar yüksek kalitedeki kurumların çocukların gelişimlerine olumlu, düşük kalitedeki kurumların ise çocukların gelişimine olumsuz etkilere yol açtığını göstermektedir (Sylva ve ark., 2006). Çocuğun gelişimini yakından etkileyen okul öncesi eğitim kurumlarının kaliteli hizmet sunmaları okul yaşamına ilk kez bu kurumlarda başlayan çocuklar ve aileler için oldukça önemlidir (Işıkoğlu, 2007). Nitelikli fiziksel ortam, yeterli donanım aynı zamanda öğretmenler için de olumlu bir motivasyon kaynağıdır.

Eğitim ortamı teması altında yer alan ifadeler incelendiğinde; “Daha az öğrenci sayısı, yaratıcı, özgür, etkin, aktif, öğretmenin dinlenmesi için vakit, kulüp sınıfı, özgün, sessiz, huzurlu, mutlu, çok güzel, mükemmel, sıra sistemi olan, ideal, özel, çok uluslu, kolej, üniversite uygulama anaokulu, yaparak-yaşayarak öğrenme, duvarlara

her şeyi asabileceğim, programda örnek verilen” başlıkları altında gruplandığı görülmektedir. Bu tema altında öğretmenlerin daha az öğrenci sayısı beklentisi dikkat çeken ifadeler arasındadır. Genel olarak bakıldığında çocuk sayısının fazla, metre karenin ise az olduğu durumlarda çocukların problemleri davranışlar gösterme sıklıklarının arttığı görülmekte, bu durum da fiziksel mekânın çocuklar üzerindeki etkisini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır. Kandir ve Çaltık (2006) yaptıkları araştırmada, resmi-özel anaokulları ve anasınıflarında fiziksel koşulların durumunu incelemişlerdir. Araştırmanın örnekleme 17 ilde görev yapan 1177 öğretmen alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, nitelikli bir okul öncesi eğitiminin verilebilmesi için anaokulları ve anasınıflarının bina yapım koşullarında uluslararası normlarda bir standart ve mevcut okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının ve araç gereçlerin yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Ancak, Decker ve Decker (2005)’e göre mekânın çok geniş olduğunda , çocuklar arasında koşuşturma, kovalama vb. oyunların çok fazla görüldüğü, bununla beraber işbirliği ve etkileşimin azaldığının da görüldüğünü ifade etmişlerdir.

Bu tema altında öğretmenlerin eğitim teması altında toplanan yaratıcı, özgür, aktif, etkin, özgün, yaparak-yaşayarak öğrenme, ideal, programda örnek verilen gibi ifadeler olduğu görülmektedir. Bu beklentiler aslında hayali kurulacak bir ortama ait özellikler olmayıp, öğretmenin bizzat kendisi tarafından oluşturulacak özelliklerdir. Öğretmenlerin bu tür ifadeleri okul öncesi eğitim programına ve etkili öğretmenlik becerilerine hakim olmadıklarını düşündürmektedir. Eğitimden beklenenlerin gerçekleştirilebilmesi için, amaçların tümüyle gerçekleşmesi zorunludur. Bu nedenle ülkemizde eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi ve etkili olabilmesi için, öğretmenlerin öncelikli olarak etkili olması gerekmektedir. Formal bir örgüt olarak okulda bulunan insanların rolleri genel olarak belirlenmiştir. Okul sisteminin amacına ulaşması, bu rolleri üstlenen bireylerin rollerini yeterli ve etkili bir şekilde yerine getirmelerine bağlıdır (Şahin, 2011). Bu ifadeler, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Çocuk teması altında yer alan ifadeler incelendiğinde; “Yaş grubu olan sınıflar, öğrenmeye aç öğrenci, meraklı öğrenci, idealist öğrenci, yaratıcı, özgün, mutlu, hazırbulunuşlukları yüksek, Türkçe bilen, kaynaştırma olmayan, yaş grubu karma olan, zekâ düzeyi yüksek, çocuklarla dolu, okula ilk kez gelen, 1.sınıf, özel eğitim, farklı öğrenci” başlıkları altında gruplandığı görülmektedir. Bu başlıkların bir kısmında yer alan ifadeler öğretmenlik mesleğine uymayan, öğrenciler arasında seçim ve ayırım yapıldığını göstermektedir. Bu durum oldukça düşündürücüdür.

Okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılar özellikler barındıracak şekilde tasarlanması son derece önemlidir. Tasarımında çocukların etkin öğrenmelerine fırsatlar sunan, dikkatle ve özenle oluşturulmuş eğitim ortamları, okul öncesi eğitim programından en etkili şekilde yararlanılmasını sağlamaktadır (MEB, 2012). Okul öncesi dönemde yer alan çocuklar; meraklı, araştırmaya son derece istekli, hayal güçleri kuvvetli olduğundan; çocukların bu yöndeki gelişimlerinin desteklenmesi, onların araştırıp sorgulayabilecekleri, merak güdülerini kullanabilecekleri, neden sonuç ilişkileri kurabilecekleri, tahminlerde bulunabilecekleri eğitim ortamlarında mümkün olmaktadır (Beaty, 1988). Alan yazındaki bu ifadelerin araştırmadan elde edilen bulgular ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Program teması altında yer alan ifadeler incelendiğinde; “Montessori, orman okulları, Finlandiya okul programları, alan gezisi, drama yaparken, değer eğitim programları” başlıklarında toplandığı görülmektedir. Bertrand (2012)’a göre, Okul öncesi eğitimde de eğitim programlarının kullanılması, üzerinde uzlaşa sağlanan bir konudur.

Okul öncesi eğitim programları, çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal, dil ve öz bakım becerilerini kapsayacak şekilde bütüncül gelişimini ve öğrenmesini destekleyen ve güçlendiren deneyimleri sağlar. Bu anlamda okul öncesi eğitim programları çocuğun ilk öğrenme deneyimlerini oluşturur. Araştırmadan elde edilen, bulgular Bertrand'ın ifadeleri ile benzerlik göstermekte olup, farklı program modellerinin bilinmesinin uygulamada zenginlik yaratacağı düşünülmektedir. Ancak, öğretmenlerin bu beklentilerini uygulama yaptıkları sınıflarda gerçekleştirebilecekleri, hayalini kurma dışında sınıflarını düzenleyip etkinliklerini zenginleştirebilecekleri ile ilgili farkındalık kazanmaları gerektiği de düşünülmektedir.

Halimden memnuniyet teması altında gruplanmış olan ifadelerin sayısı az olsa da sınıflarından memnuniyet duyduğunu ifade eden öğretmenler de vardır. Öğretmenin sınıftan memnun olması onun motivasyonunu artıran bir öğedir. Nitekim toplumun eğitimden ve dolayısıyla öğretmenlerden beklentilerinin artması, eğitim sistemi içinde öğretmenlerin rollerini değiştirmiştir. Brophy ve Alleman (1991), öğretmenin cana yakın olmasının, heves ve coşku dolu olmasının, değişim ve gelişim taraftarı olmasının, insancıl olmasının, düşünen ve düşüncelerini yansıtan kişiler olmasının etkili öğretmenliğin vazgeçilmez öğelerinden olduğunu söylemektedir.

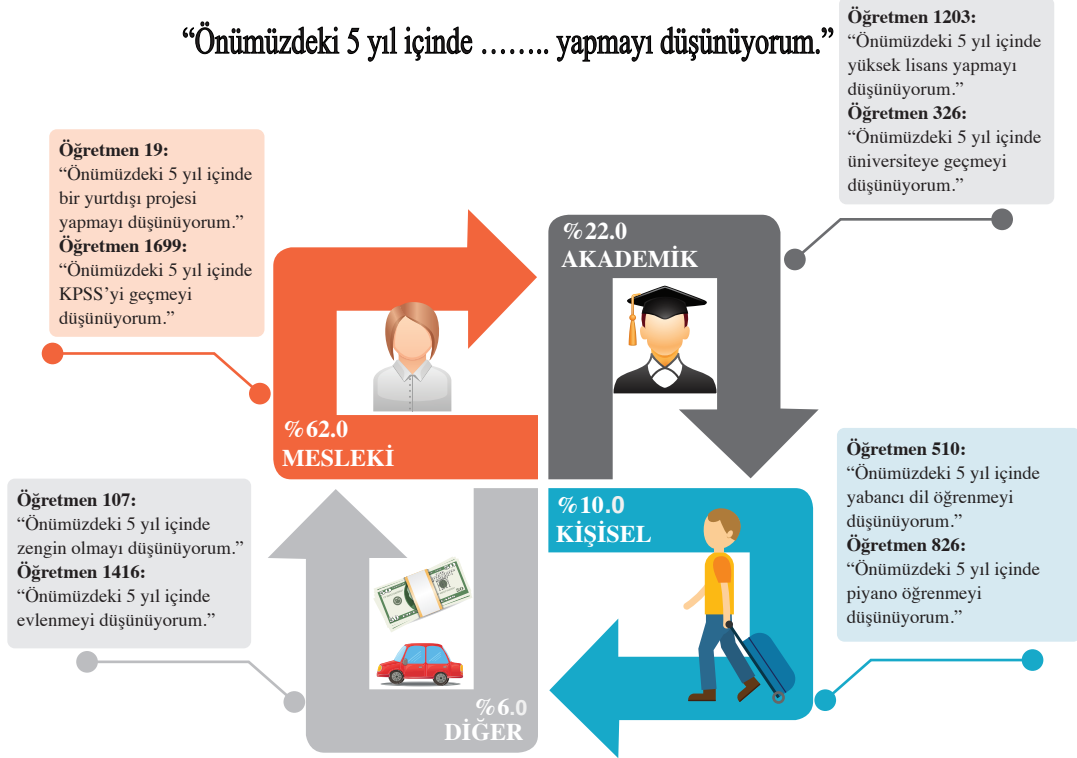
Veli teması altında “İstekli, maddi imkânları olan, bilinçli, ilgili, destek veren” başlıkları yer almaktadır. anlaşılacağı üzere öğretmenler çocuklarının eğitimiyle ilgilenen velilerin önemine dikkat çekmektedirler. Alan yazında da okul-aile işbirliğine dikkat çeken çok sayıda araştırma yer almaktadır. Araştırmalar okul aile işbirliğinin sağlandığı, ailelerle iletişimin devamlılığını koruyan okul öncesi eğitim programlarına devam eden çocukların deneyimlerinin daha kalıcı olduğunu göstermektedir (Froiland, Peterson & Davison, 2012). Aynı zamanda, aile-okul-toplum ortaklıkları, öğretmenlerin motivasyonlarının artmasını, ebeveyn ve okul personeli arasındaki iletişimi sağlamayı, daha fazla ebeveyn katılımını, ailelerden okul için daha çok destek almayı, yüksek öğrenci başarısını ve okula uyumu da etkilemektedir (Harvard Family Research Project, 2006; National Standards Implementation Guide, 2009). Bu çalışmalar ile araştırma bulguları benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Diğer teması altında gruplanan başlıklar “idare baskısı olmadan, üniversitede amfide, öğretmenin dinlenmesi için vakit, orta düzeyde ailelere seminer verirken, yararlı olabilecek, çocuklara bir şey katmak, kadrolu, sosyo-ekonomik düzeyi düşük, 1.sınıfta, evrak doldurmadan, maddi olarak kısıtlanmadan, kendi tasarladığım, çocukların ihtiyaçlarının karşılandığı, bomboş, hayalim yok, kendime ait okulda, zevkli eğitim, kültür seviyesi yüksek, Kur'an Kursu öğretmeni, lisede öğretmen, değeri bilinen” olduğu görülmektedir. Diğer teması altında çoğunlukla öğretmenlerin mesleklerini daha iyi yapabilmek için ihtiyaç duydukları koşulları ifade ettikleri görülmektedir. Bu sonuç alanda idealist öğretmenlerin varlığını gösterdiği için oldukça memnuniyet vericidir.

Öğretmenlerin Cümle 1'de “Kendimi bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum” cümlesini tamamlamak için tercih ettikleri ifadelerin çoğunlukla görev yaptıkları okulun/sınıfın fiziksel ortamları ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu tema altında, öğretmenlerin en büyük ihtiyaç ve beklentilerinin donanımsal açıdan yeterli, uygun büyüklükte sınıflarda görev yapmak olduğu görülmüştür. Ayrıca, eğitim ortamının özellikleri, uygulanan program ve veliler ile ilgili beklentiler de ifade edilmiştir. Bu alanlarda yapılacak düzenlemelerin öğretmenlerin motivasyonlarını artırarak eğitimin niteliğine önemli katkılar yapacağı düşünülmektedir.

Cümle 2: “Önümüzdeki 5 yıl içinde yapmayı düşünüyorum.” cümlesinde boşluklara yazılan ifadeler; ‘Mesleki’, ‘Akademik’ ve ‘Kişisel’ temaları altında gruplanmıştır. Belli bir tema başlığı altında toplanamayan ifadeler ‘diğer’ teması ile tanımlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler önümüzdeki 5 yıl içinde % 62.0 oranında mesleki gelişimleri ile ilgili planlar yapmaktadırlar. Başka bir deyişle, bu cümleyi tamamlayan ifadelerin uzmanlar tarafından kategorize edilmesiyle oluşturulmuş temalardan “mesleki” temanın diğer temalara göre daha baskın bir nitelikte olduğu dikkat çekmektedir. Bu cümle tamamladığı yer alan temalar ve oranları Grafik 2’de detaylı olarak verilmiştir.



Mesleki tema altında gruplanan yer alan ifadeler çoğunlukla “Yurt dışı projeleri, aile eğitim kursu, idareci olma, eğitim koordinatörü, seminerlere katılmak, çocuk bakım merkezi, yurt dışı öğretmenlik, köy öğretmeni, AB projesi yazmak, kodlama ve robotik eğitimi almak, kadrolu olmak, devlette çalışmak, lisede öğretmen, KPSS, KA1, kitap yazmak, Bakanlık çalışması, çocuk psikolojisi, program yazmak, BEP’li çocuklar, aile katılımı, mesleği bırakmak, görev yeri değişikliği yapmak, tayin, okul öncesi eğitim zorunlu.” başlıklarında gruplanmıştır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin planlarının kendilerini geliştirmek ya da terfi etmek üzerine kurulu olduğu görülmektedir. Kendini geliştirme isteğiyle dolu idealist, öğretmenlerin olması oldukça sevindiricidir. Seferoğlu (2001) son yıllarda ilgi, beceri, yetenek ve meslekte öğrenmek için gerekli koşullar olarak tanımlanabilen mesleki gelişim kavramı eğitimin geliştirilmesi çalışmalarında en önemli faktör olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğini geliştirme konusunda yapılan araştırmalar da daha iyi öğretime ve daha iyi okullara sahip olabilmek için mesleki eğitimin bir zorunluluk olduğunu belirtmektedirler. Mesleki açıdan iyi yetişen öğretmenler öğrencileri için olumlu öğrenme koşulları sağlayabilir (Seferoğlu, 2003). Bu ifadeler de araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişim için desteklenmesi son derece önemlidir. Ancak araştırmanın hizmet içi eğitim-

lere katılım ile ilgili verilerinin bu durumla çelişki teşkil ettiği de göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenlerin %55.2'sinin son bir yıl içinde hizmet içi eğitime katılmadığı (Tablo 3.7); %45.6'sının MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim programlarına katılmadığı (Tablo 3.9) görülmektedir. Mesleki gelişim açısından beklenti içinde olan öğretmenlerin uygulamada bu konuda bir çaba göstermemeleri dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmanın bu bu tema altındaki başlıklarından biri de; okul öncesi alanından lisede çocuk gelişimi öğretmeni olmaya istekli öğretmenlerin olması da dikkat çekicidir. Bunun nedenleri üzerine odaklanmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca, Mesleki tema altında MEB'de kadrolu olarak öğretmenlik yapabilmek için gerekli olan KPSS sınavını geçebilmek de öğretmenlerin 5 yıllık hayalleri içerisinde yer almaktadır. Bu ifade, örneklem grubunda sözleşmeli öğretmenlik yapan öğretmenlerin yer aldığını göstermektedir. KPSS sınavını geçmek için maddi ve manevi olarak ciddi bir emek, zaman ayırmak gerektiği düşünüldüğünde öğretmenlerin gelişim ve ilerlemesinde onlara ket vuran önemli bir etkidir. Özellikle Üniversite 4. sınıftan itibaren bir KPSS kursuna yazılarak düzenli olarak bu kursa devam eden öğretmen adayları sınava odaklanarak, 4. sınıf süresince öğretmenlik bilgi ve becerilerini arttıracak derslere odaklanamadıkları hatta bazı üniversitelerde 4. sınıfta ders yapılmayarak ya da derslerde öğrencilerin derslerde test çözmelerine izin verilerek bütün bir yılın KPSS ye hazırlık olarak geçirilmesi de dikkatle üzerinde durulması gereken ciddi bir konudur. MEB'e atama yapılırken öğretmenlik becerilerine yönelik bir performans sistemi üzerinden sınavın yapılması öğretmen niteliklerinin artırılması için vazgeçilmez olduğu düşünülmektedir. Öğretmenliğin sadece bilgi aktarmayla sınırlı olmadığı, özel ihtisas mesleği olduğu ve özel beceriler gerektirdiği günümüzde kabul görse de genel olarak ülkemizde bilimsel veriye dayalı bir istihdam politikasının olmayışı öğretmenlik mesleğinde yığılmalara neden olmuştur. Bu nedenle 1999 yılından beri öğretmenlik atamalarında seçme sınavları yapılmaya başlanmıştır. 2002 yılı itibarı ile bu seçim Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerden beklenen niteliklerin her geçen gün çeşitlendiği günümüz koşullarında bu sınavın amacı istenen niteliklere sahip en iyi öğretmenlerin seçimi olmalıyken, bazı alanlarda ortalama puanın çok altında alınan puanlarla atamaların yapılması bu sınavın yapılış amacını sorgulanır duruma getirmiştir (Atav ve Sönmez, 2013). Araştırmadan elde edilen öğretmenlerin 5 yıllık hayalleri içerisinde yer alan KPSS sınavını geçmek bulgusu ile alan yazındaki ifadelerin benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Bir diğer dikkat çekici başlık, Mesleğini bırakmak isteyen öğretmenlerdir. Bu da çok çarpıcıdır. Yukarıda da ifade edildiği üzere, bu konuda ivedilikle öğretmenlere destek sağlanması son derece önemlidir.

Akademik teması altında yer alan gruplanan başlıkların “Üniversiteyi bitirmek, okulumu tamamlamak, yüksek lisans yapmak, DGS'ye girmek, üniversiteye geçmek” olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin gelişimleri alanda okul öncesi eğitimin niteliğine önemli destekler sağlamakla birlikte atanamayan bu kadar çok öğretmenin olduğu bir dönemde lisans mezunu olmayan öğretmenlerin alanda görev yapması da oldukça dikkat çekicidir. Üniversite mezunu olmayan öğretmenlerin iyi bir lisans eğitimi alabilmeleri için belli kriterler konarak bunun yolunun açılması önemlidir. Ayrıca, Öğretmenlik Atama Kriterlerinin MEB tarafından tekrar gözden geçirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan, DGS'ye girerek alan değiştirmek isteyen öğretmenlerin olması da dikkat

çekicidir. Alanı sevmeyen öğretmenlerin çocuklarla çalışmalarının yaratacağı sakıncalar düşünüldüğünde bu konuda ivedilikle öğretmenlere destek sağlanması son derece önemlidir.

Özcan (2011)'nin vurguladığı gibi, öğretmenler öğretmen yetiştirme süreçlerinden başlayarak mesleki yaşamının sonuna kadar öncelikle öğrenmeyi öğrenen bireyler olmalıdır. Çünkü bilimsel ve teknolojik gelişmenin sağladığı yeni imkalarla hızla değişen bir toplumda ancak kendini mesleki anlamda geliştirebilen öğretmenler fark yaratacaktır. Bilgi çağı, bütün geleneksel kurum ve mesleklere olduğu gibi öğretmenlik mesleğine de meydan okumakta ve onu değişime zorlamaktadır. Bu nedenle, her öğretmenin mesleğe başlamadan önceki (hizmet öncesi) dönemden mesleğe adım attığı ve mesleğini devam ettirdiği müddetçe, gerek alanı ile ilgili, gerekse pedagojik (öğretmenlik meslek bilgisi) ve genel kültür bakımından kendini geliştirmesi, bilgi ve becerilerini yenilemesi ve sürekli biçimde bir öğrenme arzusu ve heyecanı ile mesleğini icra etmesi gerekmektedir (Özdemir, 2016). Alan yazındaki bu çalışmalar araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Kişisel teması altında “Kendimi geliştirmek, emekli olmak, pastane açmak, yabancı dil öğrenmek, yurt dışına çıkmak, piyano, diksiyon, tiyatro, halk oyunu, orff eğitimi, dünyayı gezmek, Avrupa gezisi, dünyayı gezmek, eğitim koçu, atölye, ehliyet, Ankara'ya gitmek, yatırım, yenilenmek” başlıklarının gruplandığı görülmektedir. Sınıf içinde mutlu bir öğretmenin çocukların gelişimini büyük ölçüde destekleyeceği dikkate alındığında, öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için kişisel hedefler koymalarının ne kadar önemli olduğu bir kez daha görülmektedir.

Bununla birlikte araştırmanın nicel verileri son 3 ayda bir resim sergisi gezmediklerini (%75.0), konsere gitmediklerini (%77.0), bir müze gezmediklerini (%58.9) göstermektedir. Öğretmenlerin kültürel etkinliklerine çoğunlukla ilgisiz olduklarını gösteren nicel veriler mevcuttur (Tablo 3.15; Tablo 3.16; Tablo 3.17). Buna karşılık 5 yıl içinde, kültürel alanda kişisel gelişimlerini sağlayacak etkinlikler planlayan öğretmenler olduğu görülmektedir.

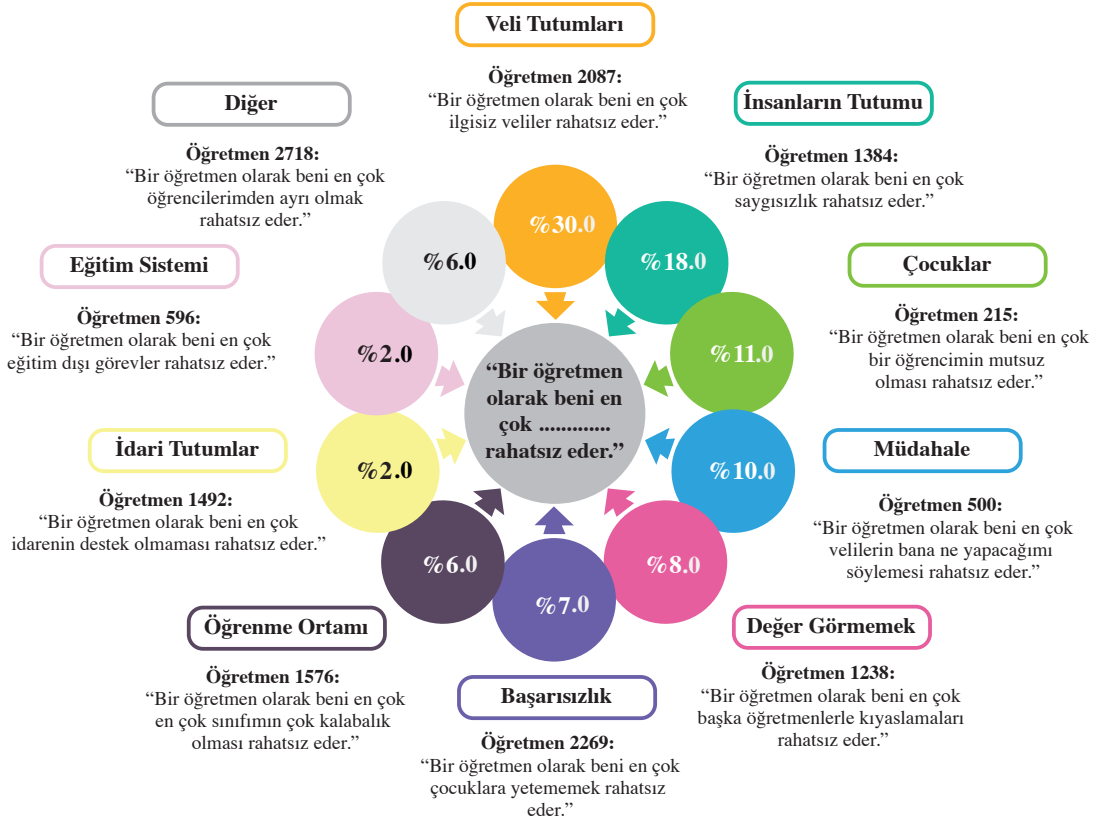
Özbek (2007)'in öğretmenlik mesleğini seçen eğitim fakültesi öğrencilerinin, seçimlerinde etkili olan kişisel, ekonomik ve sosyal faktörlerin etkililik derecesine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada sonuç şu şekildedir. Araştırmada, öğretmenlik mesleğini tercihte kişisel tercih ile ilgili faktörlerin, ekonomik ve sosyal faktörlere göre daha etkili olduğu görülmüştür. Buna karşın öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini tercihlerinde etkili olan faktörlere ilişkin ortalama puanları arasındaki fark, bireysel özelliklere ve faktörlere göre değişiklik göstermektedir. Bu çalışma, öğretmenliğin kişisel olarak tercih edildiğinde bunun olumlu yönde sınıf içi uygulamalara yansıtacağını da düşündürmesi açısından araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Diğer teması altında “Zengin, evlilik, araba, planım yok” başlıkları yer almaktadır. Bu başlık gruplarının içinde planı olmayan öğretmenlerin de olduğu görülmektedir. Bu, oldukça düşündürücüdür.

Cümle 2'de öğretmenlerin “Önümüzdeki 5 yıl içinde yapmayı düşünüyorum.” cümlesini tamamlamak için kullandıkları ifadeler, mesleki ve akademik anlamda gelişimlerini sağlayacak ifadeleri içermektedir. Ayrıca, kişisel beklentilerle ilgili ifadeler olduğu da görülmüştür. Özellikle mesleki ve akademik gelişimlerine yönelik düşüncenin bir çabaya dönüşmesi ve gerçekleştirilmesi halinde, bunun ülkemizde okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik önemli bir güç oluşturacağı düşünülmektedir.

Cümle 3: “Bir öğretmen olarak beni en çok rahatsız eder.” cümlesinde boşluklara yazılan ifadeler; ‘Veli tutumları’, ‘İnsanların tutumları’, ‘Çocuklar’, ‘Müdahale’, ‘Değer görmemek’, ‘Başarısızlık’, ‘Öğrenme ortamı’, ‘İdari tutumlar’, ‘Eğitim sistemi’ temaları altında gruplanmıştır. Belli bir tema başlığı altında toplanamayan ifadeler ise, ‘diğer’ teması ile tanımlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler “Bir öğretmen olarak beni en çok.....rahatsız eder.” % 30.0 oranında veli tutumları, %18.0’ı insanların tutumları, %11.0’ı çocuklarla ilgili, %10.0’ı müdahale rahatsız eder. Başka bir deyişle, bu cümle tamamlamaya yazılan ifadeler sonucunda oluşturulmuş olan temalardan; “veli tutumları” ve “insan tutumları” ile “çocuklar” ve “müdahale” temaları diğer temalara göre daha baskın bir niteliktedir. Bu cümle tamamlamada yer alan temalar ve oranları Grafik 3’te detaylı olarak verilmiştir.



Veli tutumları temasının altında gruplanan ifadeler: “İlgisizlik, hadsizlik, eğitimin evde de sürmemesi, saptamaları kabul etmemeleri, çocuklara karşı davranışları, dadı muamelesi, çocukları kıyaslamaları, iletişimsizlik, kavgacı veliler, ayrı anne-baba” başlıklarında toplanmıştır. Öğretmenlerin mutlu bir şekilde görevlerine devam etmeleri ve çocuklarda kalıcı öğrenmeleri oluşturabilmeleri için aile desteğine çok fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Veli tutumlarının olumlu yönde olması öğretmenlerin mesleklerini iyi bir şekilde icra etmeleri açısından oldukça önemlidir. Çelenk (2003)’e göre; öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak okul başarısını artıran faktörler üzerinde yapılan araştırmalar, okul başarısı üzerinde okul-aile dayanışmasının önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Diğer yandan, yapılan bir başka çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin veli kavramına ilişkin metaforik algıları incelenmiş ve kavramsal kategorilere ayrılmıştır. Öğretmenlerin cevaplarından yola çıkılarak en çok oluşturulan metaforik

kategorinin ‘engellemeç okul öncesi velisi’ olduğu görülmüştür (Neslitürk ve diğerleri, 2014). Bu da araştırmanın bulgusuyla benzer sonuçlar içerdini göstermektedir. Benzer şekilde bu araştırmadan elde edilen nicel bulguları öğretmenlerin yaklaşık %49.6’sının ebeveynlerin okul öncesi eğitimle ilgili olarak hemen hemen hiç bilgiye sahip olmadığını düşündüklerini göstermektedir (Tablo 3.39). Bazı öğretmenlerin ortak paydada buluşmaları gerekirken veliler ile ilgili olarak bu kadar olumsuz düşünceye sahip olması da oldukça çarpıcı bir durumdur.

İnsanların tutumları teması altında yer alan ifadelerin; “Dürüst olmamak, ahkam kesmeleri, şımarıklık, kötümser zümre, okul öncesi eğitimin anlaşılması, haksızlıklar, saygısızlık, şikayet edilmek, duyarsızlık, beceriksizlik, yersiz eleştiri, olumsuz haberler, geri dönüt olmaması, sınırlandırılmak, adaletsizlik, bilinçsizlik, iletişimsizlik, her türlü taciz, anlaşılması, duyarsızlık, mesleğin itibarsız görülmesi, bencillik, kavgalar, memnuniyetsizlik” başlıkları altında gruplandırıldı görülmektedir. Öğretmenlerin görevlerini etkili bir şekilde yapabilmeleri için onların motivasyonunu bozan herşeyden mümkün olduğunca uzak tutulmaları gerekir. Öğretmenin motivasyonunu en üst düzeyde tutmak, gereksiz konu ve tavırlarla enerjilerini düşürmemek son derece önemlidir.

Öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanamaması, onların mesleklerinde yeterli bir doyuma ulaşamamaları kuşkusuz motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Motivasyonun verimi, verimin ise kaliteyi, kalitenin tatmini, tatmin olmanın da iş sürekliliğini sağladığı ortadadır (Taş, 2005). Öğretmenlik mesleğinde hem iç hem de dış motivasyon kaynakları büyük önem taşımaktadır. Motivasyonun etkisi bireysel gelişim ve var olan şartlara göre değişiklik gösterebilir. Ancak beklenen şey öğretmenin içsel motivasyonun etkisiyle mesleklerini sürdürmeleridir (Yazıcı, 2009). Bu çalışmalarda yer alan ifadeler ile araştırmadan elde edilen sonuçlar benzerlik göstermekte olup, birbirini destekler niteliktedir.

Çocuklar temasının altında gruplanmış olan başlıklar; “Ulaşamamak, kendi aralarındaki anlaşmazlıklar, mutsuzlukları, haksızlığa uğramaları, ilgisizlikleri, hadsizlikleri, devamsızlık, yalan söylemeleri, şiddet, sessiz öğrenci, dijital oyun-oyuncaklarla çok vakit geçirmeleri, çocuğa karşı ayrımcılık, hiperaktif öğrenciler, hasta öğrenciler, dışlanan çocuklar, şiddet gören çocuk, etiketlenen çocuk, çocuk hastalıkları, okul fobileri, cezalandırılmaları, olumsuz örneğe maruz kalmalarıdır.” Geleceğe mutlu ve iyi yetişmiş nesillerin bırakılabilmesi için emek vermek, özen göstermen gerekir. Her çocuk eşit şartlarda dünyaya gelemez. Ancak, Eğitimciler mümkün olduğu kadar koşulları eşitlemek zorundadır. Öğretmenler için çocukların iyi olmasının ne kadar önemli olduğu bu ifadeler ile bir kez daha ortaya konmuştur. Eğitimin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmenlerle işbirliği içinde olan ailelere ihtiyaç vardır. Çünkü; ailelerin çocuklarına yaptıkları olumlu ve iyi muameleler son derece önemlidir. Çocuğun iyi, mutlu ve huzurlu olması sınıf iklimini pozitif yönde etkileyecektir.

Erken çocukluk dönemi, insan yaşamının ilk sekiz yılını kapsayan dönem olarak tanımlanır. “Türkiye’de 0-6 Yaş Çocuğun Durumu” Araştırması, hayatın ilk yapı taşlarını oluşturan bu sekiz yılın okul öncesine kadar olan ilk 6 yılını ele almakta ve Türkiye’de 0-6 yaş grubu çocukların durumunu, çocuklara ve ailelere yönelik sunulan hizmetleri irdelemektedir. Erken çocukluk dönemi olarak tanımlanan bu dönemdeki fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim kişinin ileriki yıllardaki gelişimi için temel teşkil eder. Bu dönemdeki tecrübeler ve müdahaleler çocuğun fiziksel ve zihinsel sağlığı, davranışsal, sosyo-duygusal becerilerinin gelişmesine etki ettiği kadar; çocukların içinde buldukları sosyoekonomik durum ve risklerden kaynaklanan eşitsizliklerin engellenmesine ve fırsat eşitliği

yaratılmasına da yardımcı olur (AÇEV, 2017). 0-6 yaşın çocukların çok yönlü gelişimi açısından kritik bir dönem niteliğinde olan bu süreçte, Kurumsal okul öncesi eğitimin fırsat eşitliği sağlamak anlamında da önemli bir ortam olduğu öğretmenlerin dikkatinden kaçmamalıdır. Öğretmenlerin çocuklar ile ilgili rahatsız oldukları bir çok durumun değişmesini sağlayacak yeterliliğe ve güce sahip oldukları göz önünde bulundurulmalıdır.

Müdahale teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Yanlış müdahale, dersimin, etkinliğimin bölünmesi, ders işleme şeklime müdahale, velinin sınıf yönetimine karışması” başlıkları olduğu görülmektedir. Öğretmenlere gereksiz müdahalelerin yapılması onların motivasyonlarını bozarak verilen eğitimi olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Sistemde yapılacak olan düzenlemelerle bu durumun ortadan kaldırılması son derece önemlidir.

Bunun aksine, öğretmenin rahatça görevini yapmasını engelleyecek gereksiz müdahaleler yerine Erken Müdahale Programlarının eğitimde ön plana çıkmasının da önemli olduğu düşünülmektedir. Erken müdahale, küçük çocuklar ve onların ailelerine yönelik, eğitim amaçlarını, sağlık hizmetlerini ve sosyal hizmetleri içeren kapsamlı bir hizmetler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Erken müdahalenin amacı; doğrudan, belli bir amaca yönelik bir yöntem çerçevesinde çocuğun içinde bulunduğu koşulları ya da kişilerle etkileşimini geliştirmeyi, güçlendirmeyi ya da değiştirmeyi hedeflemektir (Howard, Williams ve Leper 2010). Eğitimcilerin müdahale dendiğinde; Erken Müdahale çalışmalarını hatırlayabilmesi için okuldaki görev tanımlarının uygulama boyutunda da çok iyi bir şekilde yapılmasının gerekliliğinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Değer görmemek teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Beğenilmemek, kıyaslanmak, küçümsemek, sevgisizlik, ilgisizlik, MEB’in değer ve önem vermemesi, idarenin önem vermemesi, velinin önem vermemesi” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenle iletişim içerisindeyken her insan gibi onların da duyguları olduğunu unutmamak son derece önemlidir. Öğretmene kendisini değersiz hissettirecek tavır ve tutumlardan mümkün olduğu kadar uzak olmak dikkatle üzerinde durulması gereken bir husustur. İdarecilerin ve velilerin yapılan çalışmalarını görebilerek öğretmenleri takdirinin nitelikli eğitimin vazgeçilmez öğelerinden biri olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlik mesleği, yetişmekte olan nesli, ailesi, çevresi, milleti, devleti ve vatani için daima yararlı, yapıcı, yaratıcı iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır. Öğretmenlerin yetiştirdiği bu insanlar, ailesini ve milletini mutlu kılar, yurdunu kalkındırır, devletini güçlendirir. Bu bakımdan, milletimizin, yurdumuzun ve devletimizin geleceği, ekonomik yönden kalkınması her şeyden önce öğretmenlerin mesleklerinde göstereceği başarıya bağlıdır (Tekişık, 1987). Öğretmene değer vermek, geleceğe değer vermekle eşdeğerdir. Bu nedenle sistemde öğretmenleri zorlayan aksaklıkların MEB tarafından mümkün olduğunca hızlı giderilmesi okul öncesi eğitimde niteliğin artması açısından çok önemlidir.

Öğretmenler veliler tarafından gelecek kuşakların güvencesi olarak görülmekte, sahip oldukları statünün toplumun diğer kesimleri tarafından özenilen bir konumda değerlendirilmektedir. Özellikle öğretmenlerden beklenen nitelik, eğitime ve kültür aktarma işlevi velilerin gözünde de büyük değer taşımaktadır. Bütün bunların yanında veliler öğretmeni aile kavramıyla eşdeğer görmektedirler (Çubukçu ve ark., 2012). Her öğretmenin aldığı eğitim ve oluşturmuş olduğu öğretmenlik profili farklıdır. Bu nedenle, diğer öğretmenlerle kıyaslamak yerine açık iletişime geçerek

rahatsızlık yaratan hususun nedeni üzerine odaklanmak gerekir. Ayrıca, idarecilerin öğretmene yapıcı eleştiriler sunarak, eksiklerle ilgili rehberlik yapmasının eğitimin kalitesini arttıracığı düşünülmektedir.

Barış, saygı, sevgi, işbirliği, mutluluk, dürüstlük, alçakgönüllülük, sorumluluk, saflık, hoşgörü, özgürlük ve bütünlük/birlik gibi temel değerleri kazandırmak amaçlı çocuklar ve gençlerin evrensel değerlere sahip olmaları için imkan sağlama konusunda, rol model olma konusunda yöneticilere, öğretmenlere, rehberlere, ebeveynlere önemli görevler düşmektedir (Çubukçu ve ark., 2012). Alan yazında yer alan tüm bu çalışmalar, araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu nedenle, öğretmenlere öncelikle kendilerinin değerli olduğunun hissettirilmesi, bu konuda çocuklara etkili rol model olmaları için de oldukça önemli destekler verecekleri anlamına geleceği de düşünülmektedir.

Başarısızlık teması altında olan ifadeler incelendiğinde; “Yetersizlik, kararsızlık, bağırarak, yanlış yapmak, çocuklara ulaşamamak, verimsizlik, itibarsızlaştırılmak, sınıf yönetimini başaramamak, veliyi eğitememek, zaman ve enerji israf etmek, kapsamlı olamamak, problem çözememek, sabırsız tavırlarım, cehalet, değer eğitimi verememek” başlıkları altında gruplanmış görülmektedir. Başarısızlık duygusunun nitelikli eğitimin verilmesinin önündeki önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin kendilerini başarısız hissettikleri konularda mutlaka hizmet içi eğitim desteğinin verilmesi son derece önemlidir. Bu hizmet içi eğitim planlamalarının atölye çalışmaları şeklinde planlanmasının daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

Eğitim bir sistem olarak ele alındığında, bu sistemin en temel bileşenlerinden ikisinin öğrenci ve öğretmen olduğu söylenebilir. Bu temel öğeler birbiriyle ilişkili ve birbirini etkileme oranı en yüksek gruptur. Okulların nitelikli bir öğrenme ortamı sağlaması çok önemlidir. Okulun ve sınıfın fiziksel koşulları, kullanılan araç ve gereçlerin işlevselliği ve güncelliği, öğretmen niteliği, örgüt iklimi öğrenmeyi etkileyen okulla ilgili faktörler olarak sayılabilir (Savaş, Taşve Duru, 2010). Araştırmadan bu tema altında elde edilen bulgular alan yazında da ifade edildiği öğretmenin eğitimdeki kilit rolüne dikkat çekmesi açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin başarısızlık olarak nitelendirilebilecek rahatsız edici durumlarla ilgili olarak uygulamaları ile yapabileceklerinin farkına varmalarını sağlamak, onlara eğitim sistemi içinde önemli bir güç sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece, eğitim ortamı, araçlar, uygulamalar açısından nitelikli uygulamalar yapabilen ve kendini geliştirmeye açık öğretmenler başarısızlık olarak nitelendirdikleri bir çok durumla baş edebilme yeterliliğine sahip olabilecektir.

Öğrenme ortamı teması altında yer alan ifadeler incelendiğinde; “Huzursuz-mutsuz ortam, imkansızlıklar, tenefüs olmaması, kirlilik, dağınıklık, çözümsüz ortam, personel eksikliği ve davranışları, batı-doğu eşitsizliği, disiplinsizlik, kalabalık sınıf, donanımsızlık, zümre arası iletişimsizlik, gürültü, karanlık ve havasızlık, dış mekan yetersizliği, yaş gruplarının karma olması, yabancı dil konuşan çocukların olduğu sınıflar, sınıfı bir diğer öğretmen ile paylaşmak, oryantasyon dönemi” başlıkları altında gruplandığı görülmektedir. Öğrenme ortamını olumsuz etkileyen etmenlerin çözülmesi nitelikli bir okul öncesi eğitim açısından çok önemlidir. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgular öğretmenlerin %23.6’sının sınıf büyüklüğünü öğrenci sayısına uygun bulmadığı (Tablo 3.78), %50.7’sinin sınıftaki eğitim materyallerini yetersiz bulduğu (Tablo 3.79), %25.6’sının sınıflarının her zaman temiz olmadığı (Tablo 3.55), yaklaşık %42.8’sinin okulunda sürekli yeterli sayıda yardımcı personel desteğine sahip olmadığı (Tablo 3.32) görülmüştür. Öğrenme ortamındaki bu eksiklikler araştırmanın hem nicel hem de nitel bulgularının benzerlik gösterdiğini ya da birbirini desteklediğini göstermektedir.

Ülkemizdeki tüm anaokullarında çocukların rahatça koşup oynayacakları iyi düzenlenmiş bir bahçeye sahip olması, sınıfların kalabalık olmaması, sınıf büyüklüklerinin çocuk sayısına göre hesaplanması, ışık alan ve havadar ortamların anaokulu/ana sınıfı olarak tahsis edilmesi, eğitim materyallerinin yeterli olması, materyallerin rahatça yerleşmesi için dolapların çocuk boylarında açık raf sistemiyle düzenlenmesi kalite standartları açısından bir gerekliliktir. Ayrıca, anaokullarında fazla malzemelerin muhafaza edilmesi için depo sisteminin oluşturulması da önemlidir.

Sabahçı ve öğleci olmak üzere ikili eğitim yerine tekli eğitimin olması hem öğretmenlerin sınıf paylaşımından doğan sorunların azalmasına hem de çocukların araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi daha uzun süre anaokulu/ana sınıfında eğitime devam ederek gelişmesine destek sağlayacaktır. Eğitim Reformu Girişimi (2016) tarafından 25 ilde yürütülen çalışmaya 1991 öğrenci ile anket çalışması yapılmıştır. Araştırmada ele alınan ana başlıklar şöyledir: İkili öğretim, eğitim ortamları, sosyal etkinlikler, seçmeli dersler, okulda güven ortamı ve şiddet, akademik başarı ve derse katılım, eğitim ve gelecek algısıdır. Okul dönüşümleri, öğrenci sayısındaki artış ve seçmeli derslerin çeşitlenmesi sonucunda ilköğretimde derslik gereksinimi artmıştır. Mevcut derslik sayısının yeterli olmaması, özellikle yeni sisteme geçilen ilk yıl ikili öğretim uygulanan okulların sayısında artışa neden olmuştur. 2012'den günümüze derslik sayısının artırılması ve ikili öğretim uygulanan okulların sayısında yeniden düşüş yaşanmış; ancak Türkiye genelinde ilk ve ortaokullarda okuyan çocukların yarısına yakını hala eğitimine sabahçı ya da öğleci olarak devam etmektedir. Araştırma bulgularına göre, ikili öğretim uygulanan pek çok okulda dersler çok erken saatte başlamakta ve geç saatte bitmektedir; bu durum çocukların beslenmesini de olumsuz etkilemektedir. Araştırmaya katılan çocukların %55.0'ı sabahçı olmayı, % 27.0'ı öğleci olmayı, % 19.0'ı ise tam gün eğitim almayı tercih ettiğini söylemektedir. Çocukların önemli bölümü için okula devam ettikleri saatler tercihleriyle uyumludur; fakat sabahçı çocukların % 31.0'ı, öğleci çocukların % 54.0'ı, tam gün eğitim gören çocukların da % 44.0'ı devam ettiğinden farklı bir öğretim türünü tercih etmektedir. Okulların hem iç hem de dış mekansal düzenlemelerini inceleyen bir başka araştırma da okul öncesi kurumlarda bu tip fiziksel ortamların yetersiz veya hiç bulunmadığı dikkat çekmektedir (Karaküçük, 2008). Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmanın nicel bulgularından öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki yardımcı personel sayısının yeterliliğine ilişkin elde edilen verilerde öğretmenlerin %27.1'inin yeterli sayıda yardımcı personel sayısının hiçbir zaman yeterli olmadığı görülmüştür. Ayrıca, sadece öğretmenlerin %21.9'nun her zaman, %18.0'nın sıklıkla yeterli sayıda yardımcı personele sahip oldukları saptanmıştır (Tablo 3.32). Her sınıf için mutlaka yardımcı personelin olması; hijyenin çok önemli olduğu anaokullarında bir gerekliliktir. Ayrıca, anaokullarında tenefüs saati yoktur. Bu nedenle, anaokullarında tüm okul için mutlaka bir ya da iki tane yardımcı öğretmen istihdam edilmesi, öğretmenlerin dönüşümlü olarak dinlenebilmelerine ve zorunlu ihtiyaçlarını karşılarken okul öncesi eğitim hakkında hiçbir bilgiye sahip olmayan yardımcı personelle çocukların başbaşa kalmamalarına da destek sağlayacaktır. Diğer yandan, idarecilerin okulda istihdam edilen yardımcı personelin görev sınırlarını iyi belirlemiş olması, yardımcı personelin ortamın pislenip kirlenmesinden, dağılmasından kaynaklı etkinliklerden dolayı eğitime gereksiz müdahalesini, öğretmenler ve çocuklar üzerinde oluşturduğu baskıyı engellemesi açısından son derece önemlidir.

Özellikle ilkokul bünyesindeki anasınıflarında bazı Okul müdürlerinin sınıf mevcutlarına ve yaş grubuna bakılmaksızın küçük yaş grubundaki çocukları 5 yaş gruplarına gayri resmi olarak eğitime dahil etmeleri de alanda karşılaşılan önemli sorunlardan biridir. MEB tarafından getirilecek sıkı bir takip sistemi ile bu durumun engellenmesi son derece önemlidir.

İdari tutumlar teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Destek olmama, iş yükü, adaletsizlik, haksız eleştiri, branş dışı idareci, adaletsizlik, aidat takibine zorlanmak, aidatı kullandırmayan idare” başlıkları olduğu görülmektedir. İdarecilerin mutlaka okul öncesi eğitim alanından seçilmesinin, işin mutfağını bilerek çocuklara daha faydalı bir eğitimin verilebilmesi açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Yönetici nitelikleri dikkate alındığında yöneticinin adil olması, öğretmenleri geliştirmeye yönelik bir tavra sahip olması, onlara gereksiz görevler vermemesi de nitelikli okul öncesi eğitim açısından göz önünde bulundurulmasını önemli olduğu düşünülmektedir.

Okulda yapılacak her etkinlikte öğretmenler görev ve sorumluluk almalıdır. Öğretmenin yönetime katılması ve okul yöneticilerinin bunu desteklemesi, öğretmeni motive etmesi hem öğretmenlerin hem de idarecilerin okulu daha ileriye taşıma noktasında attıkları ortak bir adımdır. Bu öğrencilerin ve diğer bileşenlerin de okulu sahiplenmesine imkân vermektedir (Can ve Bayramoğlu, 2016). Bu ifadeler araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Özellikle bağımsız anaokulları dışındaki bir eğitim kademesinin bünyesinde açılmış olan anaokulu/anasınıflarında, okul öncesi eğitim kademesini ait olan gelirlerin okulların diğer harcamaları için kullanılması ve öğretmenlerin maalesef müdürleri tarafından anaokulu/ana sınıfına harcanmış gibi imza atmaya zorlanması da alanda karşılaşılan önemli bir sorundur. Bunun yanı sıra, aidat takiplerinin öğretmenler tarafından değil, memurlar tarafından yapılması öğretmenlerin görevlerine odaklanmaları açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Aylık ücretler kanunlara göre ana sınıfı bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında sadece ana sınıfı ihtiyaçlarına harcanabilir (MEB, 2004). Ancak, araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin bu gelirleri okulların farklı masraflarına harcadıkları anlaşılmaktadır. Aylık ücret dışında kalan parasal taleplerin tamamının ise mevzuata uygun olmadığı görülmektedir (Cinoğlu, Arslantaş ve Öztürk, 2012). Araştırmadan elde edilen bulgular da bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Eğitim sistemi teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Tek tip, önlisanslı öğretmenler, belirsizlik, eğitim dışı görevler, değerlendirmeler, planlar, sürekli değişim, zorunlu olmaması, gösteri-sergi, vizyonsuz öğretmenler, zorunlu hizmet, eğitim yaşının düşmesi, evrak işleri, ücretli çalışmak, kaynaştırmanın olumsuz etkileri, aracıyla iş gördürmek, öğretmen haklarının korunmaması, öğretmenliğin evraklarla ölçülmesi” başlıkları olduğu görülmektedir. MEB tarafından getirilecek yeni düzenlemeler ile öğretmenlerin görev yapmasını zorlaştıracak evrak işleri, gösteri, sergi, eğitim dışı görevlerin olması vb. gibi öğretmenlerin ortadan kaldırılması ya da en azından azaltılmasının okul öncesi eğitimde niteliğin artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin iş devamlılığını sağlamak için ücretli öğretmenlik yerine kadrolu öğretmenliğin yolunu açacak düzenlemelerin MEB tarafından yapılması son derece önemlidir. Bununla birlikte, kaynaştırma öğrencilerinin sınıf mevcutlarının dikkate alarak sınıflara dahil edilmesinin çocukların etkili gelişimleri açısından önemlidir.

Araştırmadan elde edilen Nicel veriler öğretmenlerin %44.1’inin çoğunlukla sene sonunda gösteri düzenlediğini (Tablo 3.52); %33.6’sının ise hemen hemen her zaman sene sonu gösterilerini idare istediği için yaptığını (Tablo 3.53) göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin %21.2’si sene sonunda sergi yapmamaktadır (Tablo 3.58). Sene sonu gösteri ve sergi yapsalar da bazı öğretmenlerin bu durumdan memnun olmadıkları araştırmanın nitel verilerinden de görülmektedir. Hem nitel hem nicel veriler bu konularda birbirini destekler niteliktedir.

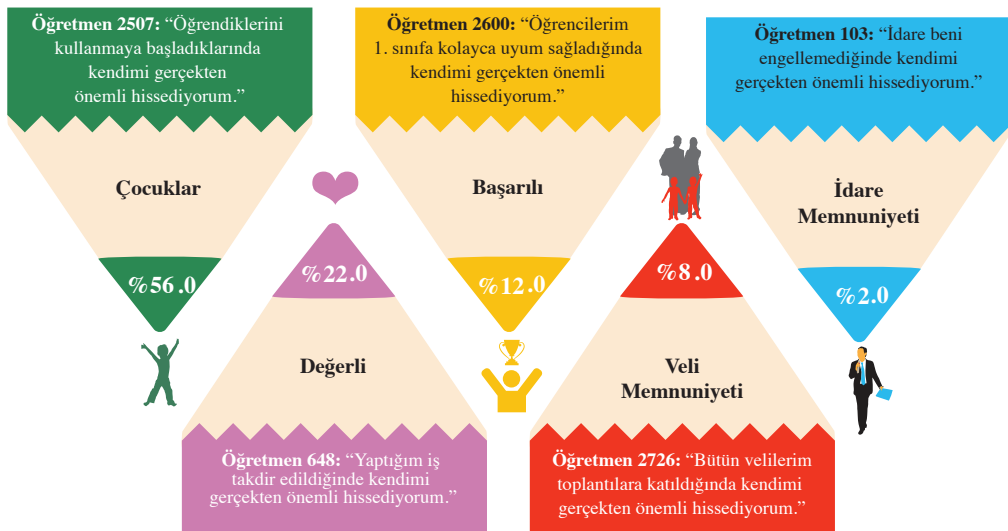
Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'nin 7. maddesi “ Çocuk eğitimle aynı amaçlara yönelik oyun ve eğlenme konusunda tüm olanaklarla donatılır, toplum ve kamu mekânları çocuğun bu haktan yararlanma olanaklarını arttırmaya çaba gösterir” belirtmektedir (Aktaran:Tuğrul, 2005).

Diğer teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Rahatsız olduğum konu yok, çalışmak, bir neden yok, öğrencilerimden ayrı olmak, iyi bir öğretmenim” başlıkları olduğu görülmektedir. İyi bir öğretmen olduğunu düşündükleri ve çocuklardan ayrı kaldıkları zamanın dışında rahatsız oldukları herhangi bir husus olmadığı görülmektedir. Bu temada yer alan öğretmen sayısı fazla olmamakla birlikte bu bulgu oldukça memnuniyet vericidir.

Cümle 3'te öğretmenlerin “Bir öğretmen olarak beni en çok rahatsız eder.” cümlesini tamamlamak için kullandıkları ifadelerin daha çok velilerin kendilerine olan tavırları ve insanların mesleklerine bakış açılarına yönelik olduğu, değer görmemek ve işine müdahale edilmesinin de onları rahatsız ettiği görülmektedir. Toplumumuzda öğretmenlik mesleğine bakış açısının değiştirilmesi ve saygılığının artırılmasına yönelik öğretmenlerin çabalarının yanı sıra, sadece MEB tarafından çalışmaların yapılması değil ilgili tüm makamlar tarafından bu çalışmalara destek verilmesinin “Öğretmenlik Mesleğinin” toplumdaki olumlu algısına önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Cümle 4: “..... olduğunda kendimi gerçekten önemli hissediyorum.” cümlesinde boşluklara yazılan ifadeler ‘Çocuklar’, ‘Değerli’, ‘Başarılı’, ‘Veli memnuniyeti’ ve ‘İdare memnuniyeti’ temaları altında gruplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler % 56.0 oranında çocuklarla ilgili ve %22.0 ile değerli temalarında kendilerini gerçekten önemli hissetmektedirler. Başka bir deyişle, bu cümleye yazılan ifadelerin uzmanlar tarafından kodlanması sonucu oluşan temalardan “çocuklarla ilgili” temanın ve “değerli” temasının diğer temalara göre baskın bir nitelikte olduğu dikkat çekmektedir. Bu cümle tamamlama yer alan temalar ve oranları Grafik 4'te detaylı olarak verilmiştir.

“... olduğunda kendimi gerçekten önemli hissediyorum.”



Çocuklar teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Mutlulukları, sevgileri, başarıları, iyi gelişimleri, iyi örnekleri taklit ettiklerinde, “seni seviyorum” dediklerinde, büyüdüklerinde karşılaşmışsam, hasta da olsalar okula geldiklerinde, bana sarıldıklarında, mevcut tam olduğunda, olumlu dönüt, öğrendiklerini hayatlarında kullandıklarında, problemlerini çözebildiğimde, aktif katılımlı program uyguladığımda, dezavantajlı çocukların gelişimini sağladığımda” başlıkları olduğu görülmektedir. Bu, Okul öncesi alanında idealist öğretmenlerin olduğunu göstermesi açısından oldukça önemlidir. Dereli-İman (2014)’ın çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını ve akademik başarılarını etkilediği bulunmuştur. Ayrıca, araştırmada adayların çocuk sevgilerinin yüksek düzeyde, bilişsel ve hayat boyu öğrenme amaçlarının çok yüksek düzeyde, dışsal motivasyonlarının ve içsel motivasyonlarının yüksek düzeyde, öğrenme için olumsuz öğrenme faktörlerinin düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu çalışmanın sonuçları ile araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Değerli teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Takdir edilmek, öğretmenler günü, bilgilendirildiğimde, sevildiğimde, saygın olduğumda, fikrim sorulduğunda, maaş yaşam standartlarımızı karşıladığımda, önemliyim zaten, zümre arkadaşlarım beni takip ettiklerinde, emeklerime karşılık aldığımda, doğum günüm hatırlandığımda, destek gördüğümde, statüm olduğunda, eş desteği, çiçek aldıklarında, kişisel zaman ayırabildiğimde, kendi kendimi takdir ettiğimde, hocam dendiğinde, ailem desteklediğinde” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin içsel motivasyonlarının desteklenmesinin sınıf ortamına olumlu yansımaları nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışanların duygularını yaşadıkları kurum, eğitim kurumu olduğunda duygular daha çok önem kazanmaktadır. Çünkü eğitim kurumları insan yetiştiren kurumlardır ve nihai hedefleri topluma katkı sağlayacak iyi insan, iyi vatandaş ve meslek sahibi mutlu ve üretken bireyler yetiştirmektir. Bireylere kazandıracakları özellikler açısından eğitim ortamında mutlu olmayan çalışanların yetiştirdikleri bireylere bu özelliği kazandırması oldukça güçtür. Bu noktada öğretmenlerin mutluluğunun önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenlik, meslek olarak duygusal emek gerektiren işlerin başında gelmektedir. Öğretmenlerin okullarda sorumluluklarını gönüllülüğe dayalı davranışlar sergileyerek etkili bir şekilde yerine getirebilmelerinde yeterlilikleri ve olumlu kişisel özellikleri kadar okul ortamıyla ve çalışanlara yönelik olumlu duygular taşımaları gerekmektedir (Özdemir, 2010). Alan yazındaki ifadeler ile araştırma bulguları birbirini destekler niteliktedir.

Başarılı teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “İşleri tamamlama, katılımcı olduğumda, törenlerde, yıl sonu gösterilerinde, fikir paylaşımları yapıldığında, kaynaştırma eğitimlerinde, 1. Sınıfa doğru adaptasyon, severek çalıştığımda, okul öncesinin önemli olduğu bilgisi yaygınlaştıkça, insanlardan olumlu dönüt, her koşulda, aktif olduğumda, kendimi geliştirdiğimde, hedefe ulaştığımda, sabırlı, özverili, hayat kurtarıncı, projelerim örnek alındığında, sade olduğumda” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleklerinde başarı gösterdikçe kendilerini önemli hissettikleri görülmektedir. Bu başarıların idareciler ve sistem tarafından da takdir edilmesinin öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını arttırarak daha başarılı çalışmalara imza atacakları düşünülmektedir.

Araştırmanın nicel verileri öğretmenlerin %19.3’ünün her zaman, %16.6’sının ise, sıklıkla sene sonunda sergi yaptıkları yaptığını göstermektedir (Tablo 3.58). Sergi yapan bu öğretmenlerin çalışmalarının takdir edilmesi halinde kendilerini gerçekten önemli hissettiklerini ifade ettikleri düşünülmektedir. Ancak, Öğretmen Performans Sergileri

yerine Çocuk Gelişim Performans Sergilerinin yaygınlaştırılmasının ve eğitim öğretim dönemi boyunca yapılmasının, çocukların kendi yaptıkları çalışmalarını kendilerinin anlattıkları çocuk merkezli çalışmalara dönüştürülmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Veli memnuniyeti teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Destekçi, olumlu geri dönütler, anlayışlı veli, iletişime açık veli, olumlu yorumlar, işbirlikçi tutumlar, teşekkür ettiklerinde, toplantılara tam katılım, veli çocuğa önem veriyorsa” başlıklarının olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çocuklarla yaptıkları çalışmalarını velilerin farkında olmasından ve bunu ifade ettiklerinde kendilerini önemli hissettikleri tespit edilmiştir. Veli eğitimleri aracılığıyla velilerin eğitimde ne kadar önemli bir role sahip oldukları kendilerine anlatılmasının ve veli okul işbirliği için teşvik edilmesinin ne kadar önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın nicel bulguları velilerin %64.4’ünün sınıf programına katıldıklarını göstermektedir (Tablo 3.100). Velilerin eğitime programa katılması, öğretmen aile arasında pozitif bir ilişki kurulmasında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Böylelikle öğretmenlerin kendilerini gerçekten önemli hissetmesini sağlayacak mesleki bir ilişki kurulmuş olacaktır.

İdare memnuniyeti teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Anlayışlı idareci”, “engel koymayan, eğitim toplantıları yapıldığında” başlıklarını yer aldığı görülmektedir. İdarecilerin eğitimin her kademesinde ne kadar önemli olduğu bu başlıklardan bir kez daha anlaşılmaktadır. Bu idarecilerinin sayıca artması için gereken düzenlemelerin yapılması ve desteklerin sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

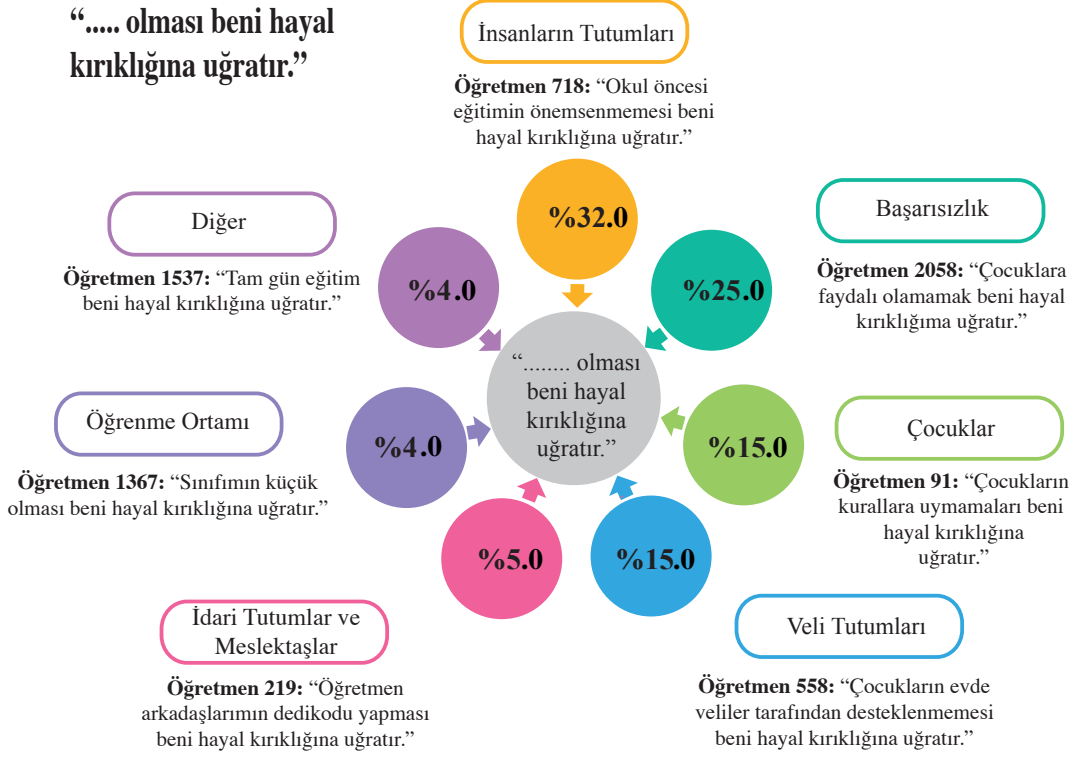
Çalışanların işlerini sevip benimsemelerinde kendi kendilerine aldıkları kararların dışında, onların motivasyon ve moralleri üzerinde en güçlü etkenlerden biri yöneticileridir. Çalışanların duygu ve düşüncelerini belirtmelerine olanak veren bir yönetici, onların performans ve motivasyonları üzerinde olumlu etki yapacaktır. Çünkü, kendi ve çalışanların duygularını doğru olarak algılayıp doğru değerlendirebilen ve uygun tepkiler veren yöneticilerin daha başarılı oldukları, çalışanları daha iyi motive ettikleri ve çalışanların kişisel başarılarında artış olduğu görülmüştür (George, 2000).

Cümle 4’te Öğretmenlerin “..... olduğunda kendimi gerçekten önemli hissediyorum.” cümlesini tamamlamak için kullandıkları ifadeler büyük bir çoğunlukla çocuklar ile ilgili olduğu görülmüştür. Temelde görevi çocuklar ile ilgili olan öğretmenlerimizin çocukların varlıklarından, gelişimlerinden, sözlerinden mutluluk duyarak kendilerini değerli hissetmeleri oldukça önemlidir. Ayrıca, velilerin ve idarenin memnuniyeti de önemli temalar olarak görülmüştür. Bu dinamiklerin farkında olarak öğretmenlerin motivasyonlarını arttıracak çalışmaların yapılmasının da önemli olduğu düşünülmektedir.

Cümle 5: “..... olması beni hayal kırıklığına uğrattır.” cümlesinde yazılan ifadeler ‘İnsanların tutumları’, ‘Başarısızlık’, ‘Çocuklar’, ‘Veli tutumları’, ‘İdari tutum ve meslektaşlar’, ‘Öğrenme ortamı’ temaları altında gruplanmıştır. Belli bir tema başlığı altında toplanamayan ifadeler “diğer” teması ile tanımlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler çoğunlukla % 32.0’ı insanların tutumları teması ve %25.0’ı başarısızlık temasında da hayal kırıklığına uğradıkları tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, bu cümle tamamlamaya yazılan ifadelerden “insanların tutumları” temasının ve “başarısızlık” temasının diğer temalara göre baskın bir nitelikte olduğu dikkat çekmektedir. Bu cümle tamamlada yer alan temalar ve oranları Grafik 5’te detaylı olarak verilmiştir.

“..... olması beni hayal kırıklığına uğrattır.”



İnsanların tutumları teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Güvensizlik, okul öncesi eğitimin önemsenmemesi, yapılan işin önemsenmemesi, saygısızlık, küçümsenme, mesleğin bakıcılık olarak görülmesi, mesleğin önemsenmemesi, anlayışsızlık, ilgisizlik, gayretimin gözardı edilmesi, umursanmamak, gelişimlerin gözardı edilmesi, yanlış anlaşılma, dürüst olmamak, verilen sözlerin tutulmaması, olumsuzluk, ayrımcılık, sorumluluk, iyi niyetin suistimal edilmesi, destek görmemek, takdir edilmemek, emeklerin önemsenmemesi, başarıların görülmemesi, vefasızlık, ön yargı, dedikodu.” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan kendilerine ve okul öncesi eğitime yeteri kadar değer verilmediği düşündükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca, kendilerine karşı olan ön yargıların, olumsuz tutumların, saygı sınırlarının aşılmasının da onlarda yarattığı hayal kırıklığı yarattığı görülmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesine neden olabileceği söylenebilir. Yapılan araştırmalar da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Koruklu ve arkadaşları (2013) öğretmenlerin iş doyumları meslektaşları ile ilişkilerine ve hizmet içi eğitimlere katılım düzeylerine göre farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Araştırmanın 6. Cümlesini tamamlamak üzere yazılan ifadelerle göre de; öğretmenlerin hayal kırıklıklarına yönelik araştırma bulgularına karşılık beklentileri ile ilgili cevapların %22.0’si okul öncesi eğitime verilmesi gereken önem (Grafik 6) ile ilgilidir.

Başarısızlık teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Yeterli eğitim veremediğimi görmek, öğrencilerin başarısızlığı, gelecekte başarısızlık, faydalı olmamak, geri dönüt alamamak, öğrencilerin gerilemeleri, sorun çözememek, kazanımın gerçekleşmemesi, kalıcı olmayan davranış kazanmaları, eğitici olamamak, çabaların boşa çıkması, emeklerin karşılıksız kalması, yöntemlerimin başarısız olması, olumsuz etki, mesleği yapamamak” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini mesleklerini yaparken yeterli bul-

madıkları görülmektedir. Öğretmenlerin başarısızlık duygularını mümkün olduğunca yaşamamaları için gereken tedbirlerin alınması son derece önemlidir. Bu nedenle öğretmenlere MEB tarafından öğretmenlik yeterliliklerini, becerilerini arttıracak eğitimler ile istedikleri alanlarda etkili hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi ve katılımları için teşvik edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmak amacıyla, performans değerlendirme sistemiyle öğretmenlerin çalışmalarının değerlendirilmesinin gerekliliği bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Çocuklar teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Huzursuz, hevesiz, mutsuzluk, derse gelmemeleri, terör, iletişimsizlik, öğrenemeyen, öğrenci sayısının az olması, okulu sevmemeleri, kurallara uymamaları, eğitimi yarım bırakması, yaratıcılıklarının gelişmemesi, özbakım becerilerinin olmaması, öğrencilerin öğretmeni sevmemeleri ve ilerleyen zamanlarda unutulmaları, kötü davranışlar, duyarsız davranışları, dikkatlerini toplayamamaları, yalan söylemeleri, hırçın ve agresif olmaları, kendilerini ifade edememeleri, davranış bozuklukları, isteklerine ulaşamamaları, saygısızlık, kötü ahlaklı olmaları, şiddet düşkünü ve kitaplardan uzak bir nesil, okula uyumda sorun yaşayan öğrenciler, öğretmene güvensizlik, bilinçsiz teknoloji kullanımı” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin çocuklardan kaynaklı hayal kırıklıklarının olduğu görülmektedir. Bu ifadeler derinlemesine incelendiğinde öğretmenlerin çocuklara karşı olan davranışlardan ve verilen eğitimin niteliğinden kaynaklanan eksikliklerin de olduğu görülmektedir. Çocuklarda görülen olumsuz davranışların düzeltilmesi için eğitimci olarak aile ve rehberlikten destek alarak işbirliği içerisinde çözülebilmesi için bu konuda öğretmenlere destek sağlanması önemlidir. Ayrıca, çocukların güvenlik nedenlerinden dolayı okula devam edemedikleri de görülmektedir. Etkili bir eğitim için bu sorunun çözülebilmesi oldukça önemlidir. Ailelere de çocuğun okula devam etmesinin. Özbakım becerilerinin dikkatle yapılmasının önemi verilecek olan eğitimlerle anlatılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmaların nicel bulguları öğretmenlerin hizmet içi eğitim almak istedikleri konular sorulduğunda %18.6’sı Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi konularında, %17.5’i sorunlu davranışlar konusunda, %16.3’ü özel eğitim ve kaynaştırma konusunda, %11.8’i drama konusunda, %11.5’i aile eğitimi konusunda, %9.7’si sınıf yönetimi konusunda, %9.2’si farklı program ve yaklaşımlar (Tablo: 3.10) konusunda hizmet içi eğitim almak istediklerini göstermektedir. Çocukların gelişimleri, davranış problemleri ve çözümleri öğretmenlerin öncelikli kendilerini geliştirme ihtiyacında oldukları alanlardır. Çocuk teması altında verilen cevaplar, öğretmenlerin bu ihtiyaçları ile paralellik göstermektedir. Öğretmenler kendilerini bu alanda yeterli hissettiklerinde çocuklarla ilgili hayal kırıklığı uyandırdığını vurguladıkları bu duruma çözümsel yaklaşım geliştirebileceklerdir.

Veli Tutumları teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Çocukların evde desteklenmemesi, aile katılımında isteksizlik, gereksiz eleştiri, yanlış anlamaları, güvensiz olmaları, saygısızlık, bakıcı görmesi, anlayışsız, öğretmen seçmeleri, önemsememeleri, uyumsuz, kötü düşünceleri, suçlayıcı tutumlar, ilgisizlik, diğer öğretmenlerle kıyaslamaları, memnuniyetsizlik, çocuklarını evden uzaklaştırmak için okula göndermeleri, olumsuz geri dönütler, çocukların fikirlerini önemsememeleri” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Bu tema altında gruplanmış olan başlıklar öğretmen veli arasındaki iletişimsizliği ortaya koymakla birlikte velilerin okul öncesi eğitime olumsuz bakış açıları ve çocuk yetiştirme tutumlarındaki olumsuzlukları göstermektedir. Okul öncesi gibi çocuğun sosyal becerilerini, kişisel özelliklerini ve birtakım değerlerini kazandığı kritik bir evrede aile, ilk iletişimin başladığı yer olarak büyük bir öneme sahiptir. Bu iletişim sürecinde, çocukların da dâhil olacağı karşı-

lıklı bir etkileşiminden bahsedilebilmesi için anne babaların sağlıklı bir çocuk yetiştirme tutumuna sahip olmaları gerekmektedir (Karabulut Demir ve Şendil, 2008). Alan yazında anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarının, çocukların davranışları ve akademik başarıları üzerinde oldukça etkili olduğu görülmüştür (Blissett ve Haycraft, 2008; Braza ve ark., 2015). Yapılan çalışmalar dikkate alındığında öğretmenlerin etkili bir eğitim yapabilmesi veli tutumlarının kaynaklı olan sorunların çözülmesinin ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaların nicel bulguları öğretmenlerin, ailelerin önemli bir kısmının okul öncesi eğitim hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığını düşündüklerini göstermektedir (Tablo 3.39). Yakın ilişki içinde olması gereken öğretmen ve ailelerin tutumlarından kaynaklı olumsuzluklar ve hayal kırıklıkları çocukların gelişimlerini ve eğitim ortamlarını da olumsuz etkileyecektir. Tıpkı öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitimler gibi, aileler için de eğitim planlamaları yapılmalı; çocuklarının gelişimsel özelliklerini, ihtiyaçlarını daha iyi anlayacakları ve okul öncesi eğitimden beklentilerinin ne olması gerektiğini fark edebilecekleri öğrenme ortamları sağlanmalıdır.

İdari Tutumlar ve Meslektaşlar teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Dedikodu, yanlış anlamaları, okul öncesi eğitimi bilmemeleri, fikirleri önemsememeleri, idare tarafından engellenmek, ilgisizlik, adaletsiz davranmaları, öğretmenin işine karışmaları, niteliksiz öğretmen” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Nitelikli okul öncesi eğitimin verilebilmesi için idarenin olumlu, adil tutumu ve desteği ile alan bilgisine hakimiyeti öğretmenlerin mesleğini etkili bir şekilde yapmaları için çok önemlidir. Araştırma sonuçları ile benzer olarak Argon (2015)’in öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin yaptığı çalışmada bulgular şu şekildedir. Yöneticilerin öğretmenlerin duygularını dikkate almasının olumlu sonuçları öğretmenlerde verim artışı, kendini değerli hissetme, motivasyon artışı ve çalışma isteğinin artması vb. Bireysel katkılar; okul başarısını artırma, ortamı huzurlu kılma, öğrenci başarısını artırma, olumlu okul iklimi, açık ve etkili iletişim vb. Kurumsal katkılar şeklindedir. Yöneticilerin öğretmenlerin duygularını dikkate almaması durumunda ise öğretmenlerde bireysel olarak ayrılma isteği, iş verimi azalması, çaba harcamama, motivasyon düşmesi, mutsuzluk; kurumsal olarak okul ikliminin bozulması, başarının düşmesi, çatışmaların artması ve huzursuz çalışma ortamı vb. Olumsuzluklar ortaya çıkmaktadır.

Daha önce de belirtildiği gibi George (2000)’un ifade ettiği üzere kendi ve çalışanların duygularını doğru olarak algılayıp doğru değerlendirebilen ve uygun tepkiler veren yöneticilerin daha başarılı oldukları, çalışanları daha iyi motive ettikleri ve çalışanların kişisel başarılarında artış olduğu görülmüştür. Bu sonuç da araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Öğrenme Ortamı teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Malzeme eksikliği, donanım eksikliği, gürültü, işlerin yolunda gitmemesi, engeller, uygun olmayan eğitim ortamı, küçük sınıflar, kalabalık sınıflar, öğrenilenlerin uygulanamayacağı bir ortam, imkansızlıklar, küçük yaş grubu, şiddet içeren eğitim, bilimsellikten uzak eğitim, dayak” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğrenme ortamlarındaki donanım eksiklikleri, sınıfların fiziksel olarak uygun olmaması, yaş olarak küçük çocukların sınıflarda bulundurulmasının öğretmenlerin verdikleri eğitimi zorlaştıracağı düşünülmektedir. Bu bulgu ile paralel olarak, araştırmanın nicel verileri de öğretmenlerin yaklaşık %32.3’ünün (Tablo 3.79) çoğunlukla sınıf materyallerini yeterli bulmadığını göstermektedir. Karaküçük (2008)’ün araştırmasında öğretmenler okul öncesi eğitimin yürütüldüğü mekanların fiziksel şartlarının yetersiz

olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın en çarpıcı olumsuz sonucu ise, gözlemlenen tüm okul öncesi eğitim birimlerinde, iç mekânlar kapsamında sağlık odası ve gözlem odası bölümlerinin; dış mekânlar kapsamında ise, bahçe çiçek vb. düzenlemeleri ve bahçe oyun elemanları öğelerinin var olmadığının saptanmasıdır. Diğer yandan, bu araştırmanın bulguları ile çelişse de Karaküçük'ün çalışmasından elde edilen olumlu bir durum ise, idari bölümlerin, yemek masa ve sandalyelerinin, mutfak-yemek odası düzenlemelerinin, oyun odası alanı ve oyuncakların ve ısınma koşullarının uygun ya da yeterli olduğu sonucudur. Diğer yandan öğretmenlerin bilimsellikten uzak eğitimin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumun neden kaynaklandığı üzerine araştırmaların yapılması son derece önemli olduğu söylenebilir. Ancak, eğitimin bilimselliğini sağlayan kişilerin eğitimciler olduğunu da göz önünde bulundurduğumuzda bu bulgunun yarattığı çelişkiye de dikkat çekmenin de önemli olduğu düşünülmektedir.

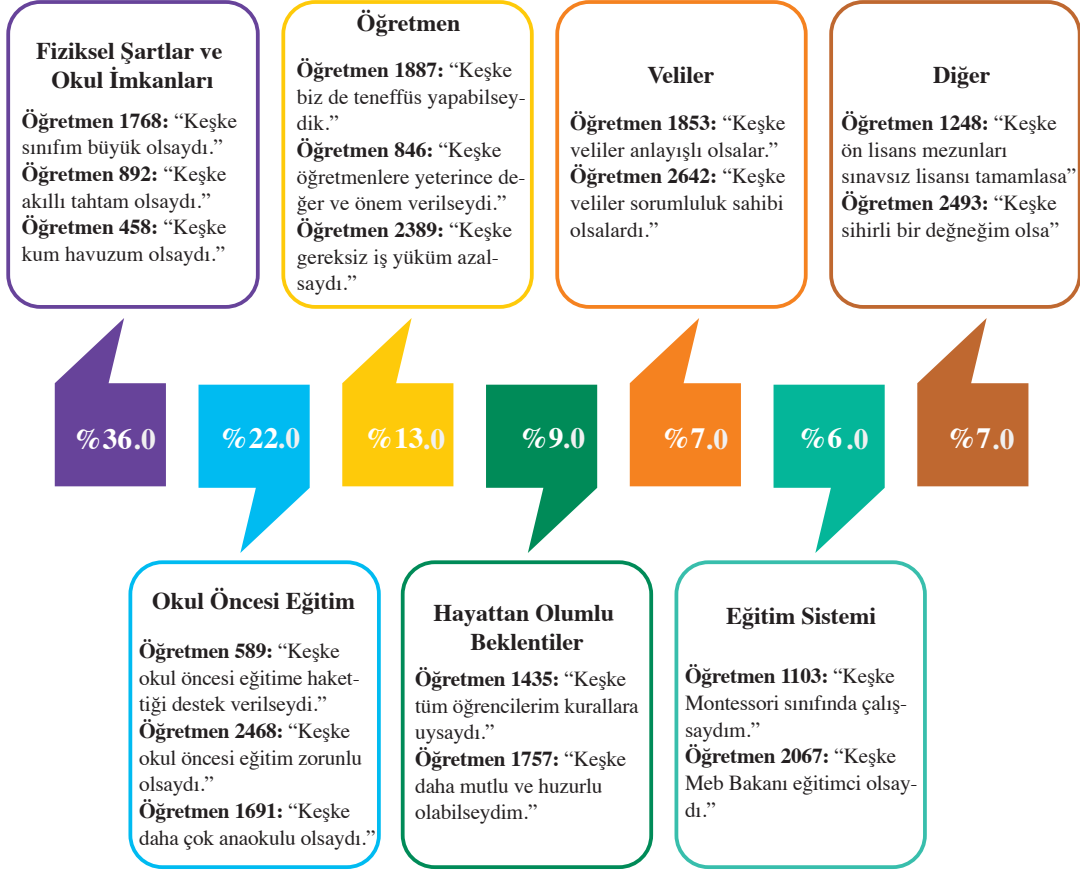
Diğer teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “İsteklerim zamanında olmazsa, her yer hayal kırıklığı, meslekten atılmak, tam gün, farklı engeller, pes etmem, teneffüs hakkı, gösteri, maaş, ikili eğitim.” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi öğretmenlerin dinlenmeleri için yardımcı öğretmen desteğinin verilmesi, yaşanan sorunlardan dolayı ikili eğitimin teklî eğitime dönüşmesi, çocukları zorlayan sene sonu gösterilerinin yapılmaması, ücretli öğretmenliğin yarattığı huzursuzluk sorunlarının çözülmesinin eğitimde niteliği arttıracığı düşünülmektedir. Ancak, tüm olumsuzluklara rağmen mesleğini çok iyi uygulayan öğretmenlerin varlığı da oldukça memnuniyet vericidir.

Cümle 5'te öğretmenlerin “..... olması beni hayal kırıklığına uğrattı.” cümlesini tamamlamak için kullandıkları ifadelerin; çoğunlukla “insanların tutumları” (Grafik5: %32) ile ilgili olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Cümle 3'teki öğretmenlerin kendilerini rahatsız eden şeyler için seçtikleri ifadelerin de en yüksek oranda yazılan ikinci tema olan “insanların tutumları” teması (Grafik 3: %18) altında toplandığı görülmüştür. İfadeler arasında önemli bir tutarlılık olduğu söylenebilir. Başarısızlık teması (Grafik 5: %25) altında toplanan ifadeler de öğretmenlerin hem kendileri hem de çocuklar açısından yetersizlik duyguları yaşadıklarında başarısızlık hissettiğini ve hayal kırıklığı yaşadıklarını göstermektedir. Bu noktada öğretmenlerin bu hayal kırıklıklarından kurtularak durumu kontrol altına almaları ve sonucu iyileştirmeye yönelik adımlar atabilmeleri konusunda desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Cümle 6: “Keşke” cümlesinde boşlukları yazılan ifadeler ‘Fiziksel şartlar ve okul imkanları’, ‘Okul Öncesi Eğitim’, ‘Öğretmen’, ‘Hayattan olumlu beklenti’, ‘Veliler’, ‘Eğitim sistemi’ temaları altında gruplanmıştır. Belli bir tema başlığı altında toplanamayan ifadeler “diğer” başlığı ile tanımlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadeleri; çoğunlukla % 36.0'ı ‘Fiziksel şartlar ve okul imkanları’ teması, %22.0 “Okul Öncesi Eğitim” teması ve %13.0 ‘Öğretmen’ temalarında gruplandıkları tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, bu cümleye yazılan ifadelerin uzmanlar tarafından kodlanması sonucu oluşan temalardan “fiziksel şartlar ve okul imkanları”, “Okul Öncesi Eğitim” ve “öğretmen” temasının diğer temalara göre daha baskın nitelikte olduğu görülmektedir. Bu cümle tamamladığı yer alan temalar ve oranları Grafik 6'da detaylı olarak verilmiştir.

“KEŞKE.....”



Fiziksel Şartlar ve Okul İmkanları teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Büyük sınıflar, yeterli personel, oyun parkı, yeterli materyal, ideal öğrenci sayısı, gelişmiş teknoloji, yeterli maddi imkanlar, aktif öğrenme ortamı, büyük bahçe, öğrenme merkezleri, doğa ile iç içe, kaloriferli sınıf, sinema salonu, yemek salonu, bilim ve belgesel sınıfı, tiyatro salonu, laboratuvar ve kütüphane, resim atölyesi, kum havuzu, okulun konumu, rehberlik servisi, spor salonu, ses yalıtımlı sınıf, masal odası” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimde fiziksel çevre, özel ve bakımlı iç ve dış ortam malzemeleri sunan sağlam, güvenli bir ortama sahip olmalıdır. Ortam çalışan personelin ve çocukların öğrenim ve gelişimini kolaylaştıracak olanaklar, araç ve materyalleri içermelidir. Velilerin, personelin ve çocukların konforu, sağlık ve güvenliği sağlanarak, hoş giden ve benimsenmiş, organize edilmiş ve teçhizatlı ortamlarla eğitimin kalitesi yükselmektedir (NAEYC, 2007). Bu çalışma ile araştırma bulguları birbirini destekler niteliktedir.

Araştırmanın nicel bölümünden elde edilen eğitim materyallerinin yeterlilik durumu ile ilgili verileri de bu bulguları destekleyecek sonuçlar sunmaktadır. Öğretmenlerin yaklaşık %32.3’ü materyallerinin çoğunlukla yetersiz olduğunu düşünmektedir (Tablo 3.79). Ayrıca öğretmenlerin %36.0’ı donanımsal olarak malzemelerinin yeterli olmadığını (Tablo 3.80) ifade etmişlerdir. Okulunda Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin çoğu za-

man sürekli olarak yapıldığını söyleyen öğretmenlerin oranı sadece %50.8'dir (Tablo 3.59a). Fiziksel ve eğitimsel olarak daha iyi ortamlarda çalışmak öğretmenler açısından motive edici özelliكتedir. Bu anlamda koşulların iyileştirilmesinin yanı sıra öğretmenlerin ellerindeki imkanları en üst seviyede kullanmayı öğrenmelerine yönelik çalışmaların da yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul Öncesi Eğitim teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Hak ettiği desteği görmesi, zorunlu olması, önem verilmesi, değer verilmesi, kaliteli olması, eğitimde fırsat eşitliği, öğretmenlerin önemsemeleri, ücretsiz olması, anaokullarının yaygınlaştırılması, MEB desteği” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. MEB tarafından açıklanan 2023 Eğitim Vizyonunda 5 yaşın zorunlu eğitim kapsamına alınması planlandığı görülmektedir (MEB, 2018). Fırsat eşitliğinin sağlanması açısından son derece önemlidir. Nitelik ve niceliğin birbirine eş bir şekilde gelişmesi Okul Öncesi Eğitime müthiş bir ivme kazandıracakı düşünülmektedir.

Genel eğitimin içinde önemli bir yeri olan ve giderek önemi artan okul öncesi eğitimin insanın eğitim hayatında önemli bir rolü vardır. Çünkü erken çocukluk yılları bireyin tüm yaşam becerilerinin temellerinin atıldığı çok önemli bir dönemdir. Çocukların yaşamın ilk yıllarında kazandığı öğrenme alışkanlıkları, bilgi ve beceriler yaşamın ileriki yıllarına aktarılmaktadır (Oktay, 2004).

Öğretmen teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Öğrenci seçme hakkı, tenneffüs hakkı, değer ve önem verilmesi, idealist ve dinamik olmaları, alanında eğitimli ve deneyimli olmaları, pedagojik eğitime önem vermeleri, işlerini severek yapmaları, öğretmenlerin gereksiz iş yükünün azalması, okurken deneyim kazanma, kadro hakkı, fazla maaş, yaratıcı öğretmen, kendine ait sınıf, ödüllendirilme, saygı duyulması, mesleğini seven öğretmenler, uyumlu meslektaşlar, özgürlük, yıpranma payı, seminerler, erken emeklilik, kişisel gelişim, kendi okuluna sahip olma” başlıklarının yer aldığı görülmektedir.

Eğitim ve öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler, araç ve gereçler ne kadar iyi organize edilirse edilsin amaçlar ne kadar iyi saptanırsa saptansın, eğer öğretmen yetersizse, eğitimden beklenen sonucun alınması mümkün değildir (Sünbül, 2005). Sağlıklı ve nitelikli insanların yetişmesinde hayatının ilk yıllarında çocuğa eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin önemi göz ardı edilemez. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerini severek yapmaları, çocuklar üzerinde olumlu etki bırakacağı gibi etkili eğitim ortamlarının oluşturulması açısından da önemlidir (Oktay, 2004).

Hayattan Olumlu Beklentiler teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Huzur, barış, mutlu ve şanslı çocuklar, imkan, tüm insanların iyi olması, tüm öğrencilerin kurallara uyması, çocukların tüm dileklerinin gerçek olması, hoşgörü, çocukların sağlıklı olması” başlıklarının yer aldığı görülmektedir.

Yale Üniversitesi, School of Management'dan Victor Vroom tarafından 1964 yılında literatüre kazandırılan Beklenti Teorisi; organizasyonların ihtiyaçlarını açıklamak için ödül ile performans arasında doğrudan bir ilişki kurmaktadır ve ödüllerin muhatapları tarafından ne kadar istendiği ile doğru orantılı olarak ödüllerin etkisini belirlemektedir (Montana & Charnov, 2008). Vroom ise, çalışmasında motivasyonu tanımlarken, motivasyonun bireylertarafından gönüllü olarak alternatif eylemler arasından seçim yapma süreci olduğunu söylemektedir. Bu, öğretmen açısından bakıldığında beklentilerini yönetmesi, öğrenci açısından bakıldığında ise, beklentileri algılayıp ona göre hareket etmesidir. Öğretmenin öğrenciye karşı olumlu beklenti içinde olup onu istediği yönde harekete geçirmesi gerekir. Bunu yapması beklenti yönetimidir (Gökdere, 2013). Bu çalışmalardan elde edilen bulgular motivasyonunun önemine dikkat çekmesi açısından araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Veliler teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Bilinçli olmaları, çocukları için yeterli maddi imkanı sahip olmaları, çocukları önemsemeleri, okul öncesi eğitimi önemsemeleri, çocuklarını yakından tanımaları, sorumluluk sahibi olmaları, veli eğitimlerine katılmaları, anlayışlı olmaları, okula güven duymaları” başlıkları yer almaktadır. Okul öncesi eğitimin amacına ulaşabilmesi için aile katılımının önemi düşünüldüğünde öğretmenlerin bu konudaki dileklerinin ne kadar yerinde olduğu görülmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalar da öğretmenlerin bu dileklerinin ne kadar yerinde olduğunu destekler niteliktedir (Morrison, 2012; Semke ve Sheridan, 2012; Essa, 2006). Veliler teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Bilinçlilik, önemsemeleri, yeterli maddi durum, çocuklarını yakından tanımaları, sorumluluk sahibi veliler, veli eğitimi, anlayışlı, güven duymaları” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Graham (2009)’ın çalışmasında öğretmenlerin, çocukların öğrenmesinde; veli katılımını, velilerden daha önemli gördüklerini tespit etmiştir. Çocukların akademik olarak başarısız olmalarının en önemli göstergelerinden birisinin onların eğitimine yetersiz veli katılımı olduğunu (Comer ve Hayes, 1991), velilerin eğitime katılımının öğrenci başarısının artması, okulu bırakan öğrencilerin sayısının azalması, öğrencilerin motivasyonu ve davranışlarının gelişmesiyle sonuçlandığını bir çok çalışma ortaya koymaktadır (Çelenk, 2003; Barnard, 2004).

Eğitim Sistemi teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Çocuk merkezli eğitim, Montessori, Waldorf, çocukların okula başlama yaşı, sosyal aktiviteler, alana hakim idareciler, Orman Okulları, Alternatif Okullar, MEB bakanının eğitimci olması, eğitsel geziler, eğitim saatleri, esnek eğitim sistemi” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. MEB 2013 Okul öncesi Eğitim Programı çocuk merkezli bir programdır. Dolayısıyla öğretmenlere çocuk merkezli uygulamalar yapmaları ve sınıf yönetimi imkanı sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin “çocuk merkezli eğitim” yapabilmek beklentisi içinde olması programı yeteri kadar hakim olmamalarından kaynaklı olarak açıklanabilecek oldukça çarpıcı bir bulgudur.

Alternatif eğitim en basit anlamıyla ana eğitimde kullanılanın dışında, bireylere farklı öğrenme yaşantıları sağlamayı amaçlayan, öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarının fazlasıyla temele alındığı, yenilikçi ve esnek programlara sahip eğitim modelleri olarak tanımlanmaktadır (Kaya ve Gündüz, 2015). Memduhoğlu, Mazlum ve Alav (2015) 25 katılımcıyla gerçekleştirdikleri araştırmada eğitimcilerin alternatif eğitim uygulamaları ile ilgili ne düzeyde bilgiye sahip olduklarını incelemişler ve katılımcıların yaklaşık yarısının alternatif eğitim uygulamalarıyla ilgili bilgiye sahip olmadığına ulaşılmıştır. Kılınç, Karayel ve Koyuncu (2018) 42 okul öncesi öğretmeni ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin farklı eğitim yaklaşımlarını eğitim programına yansıtma düzeylerinin düşük, farklı eğitim yaklaşımları ile ilgili eğitimlere katılımlarının az olduğu görülmüştür. Bir diğer bulguya göre; öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı’ndan beklentilerine yönelik verdikleri en çarpıcı sonuç hizmet içi eğitimlerin içeriğinin zenginleştirilmesi ve eğitim veren kişilerin yeterliğinin artırılması yönünde olmuştur. Tüm bu çalışmalar, araştırmadan elde edilen bulguları destekler nitelikte olup özellikle farklı program modellerinin bilinmesinin uygulamada zenginlik yaratacağı düşünülmektedir. Ancak, şu an uygulamada olan MEB 2013 Okul öncesi Eğitim Programı’na hakim olmanın önemi de sağlıklı uygulamalar yapabilmek açısından göz ardı edilmemelidir.

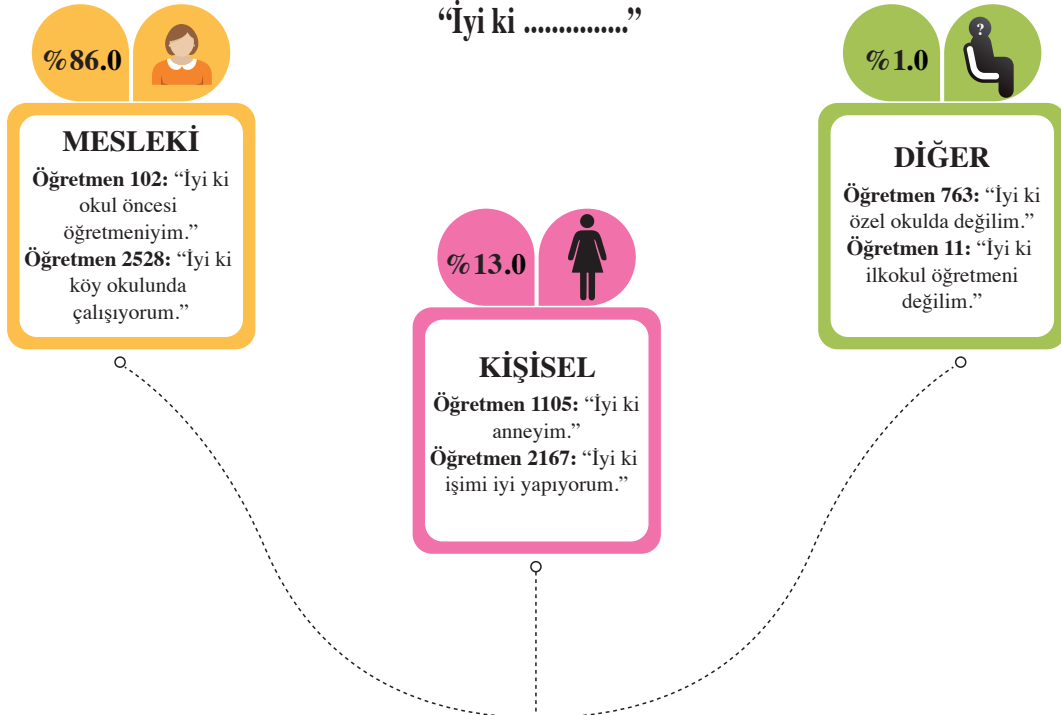
Diğer teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Keşkelerim yok, norm fazlası olmama, öğretmen olmama, önlisans mezunları sınavsız lisansını tamamlasa, daha genç olma, özel sektörde çalışma, sihirli değnek, düşünce okuyabilme yeteneği, zorunlu af, problemler ve şikayetler, KPSS, ayrımcılık” başlıklarının yer aldığı

görülmektedir. Diğer teması altında öğretmenlik yapmak istemeyen öğretmenlerin olması da oldukça dikkat çekicidir. Ayrıca, öğretmenliğin KPSS sınavına bağlanmaması da öğretmenlerin dilekleri arasındadır. Performans değerlendirmenin ölçüldüğü, mülakatla öğretmenlik alımının gerçekleşmesi ve lisans tamamlamak isteyenlere belli kriterlerle bunun yolunun açılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin “Keşke” cümlesini tamamlamak için kullandıkları ifadelerin çoğunlukla “fiziksel şartlar” (Grafik 6: %36) ve “Okul Öncesi Eğitim” (Grafik 6: %22) temaları altında toplandığı görülmüştür. Bu bulgular, Cümle 1’de “Kendimi bir sınıfta öğretmenlik yaparken hayal ediyorum” cümlesi ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca, 6.Cümlenin diğer temalarını oluşturan okul öncesi eğitim, öğretmen, hayat-tan olumlu beklentiler, veliler, eğitim sistemi temaları altında toplanan ifadeler de bulunmaktadır. Bu ifadelerin 1.Cümle’de öğretmenlerin hayallerini belirten cümleler ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Çalışma ortamının verimliliğinin artırılması açısından öğretmenlerin beklentilerini karşılamalarının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Cümle 7: “İyi ki” cümlesinde boşluklara yazdıkları ifadeler ‘Mesleki’ ve ‘Kişisel’ temaları altında gruplanmıştır. Belli bir tema başlığı altında toplanamayan ifadeler “diğer” teması ile tanımlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadeleri çoğunlukla %86.0’ı ‘mesleki’ temada gruplandığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, bu cümleye yazılan ifadelerin uzmanlar tarafından kodlanması sonucu oluşan temalardan “iyi ki öğretmenim” ifadesinin yoğun olarak yer aldığı mesleki temanın diğer temalara göre daha baskın nitelikte olduğu dikkat çekmektedir. Bu cümle tamamladığı yer alan temalar ve oranları Grafik 7’de detaylı olarak verilmiştir.



Mesleki teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Ana Sınıfı öğretmeniyim, Okul Öncesi öğretmeniyim, görev yaptığım yerdeyim, ekip, idare, sınıf büyüklüğü iyi, köy okulundayım” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Bu bulgu, tek başına öğretmenin iyi olması değil, iyi bir idareciye ve iyi bir ekibe sahip olması ve fiziksel şartların da elverişli olmasının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin, “iyi ki öğretmenim” ifadelerinin baskın olması oldukça memnuniyet vericidir. Kişinin mesleki gelişim için mesleğine yönelmesi gerekmektedir. Mesleğe yönelmesi mesleğe yatkınlık göstermesi, mesleği sevmesi veya yapmayı içten istemesi ve mesleğe eğilimli olmasıdır (Tan, 2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerini ele alan bazı çalışmalar (Boz ve Boz, 2008; Çermik, Doğan ve Şahin, 2010; Hacıömeroğlu ve Taşkın-Şahin, 2009) öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri olarak çıkarıcı, dışsal, içsel ve özveriden kaynaklanan etkenlerden söz etmektedir. Hacıömeroğlu ve Şahin-Taşkın (2009) Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi tezsiz yüksek lisans öğrencileri ile yürüttükleri araştırmalarında ise Matematik Anabilim Dalı’nda öğrenim gören öğretmen adayları öğretmeyi sevmeye, iş olanağı, çalışma saatleri ve şartlarının uygunluğu sebebiyle öğretmenlik mesleğini seçtiklerini belirtmektedirler. Bu nedenle, Mesleğe başlarken olumlu bir bakış açısı ve beklenti içinde olunması önemli bir ilk adım olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, mesleği tercih sebebinin yanında göreve başladıktan sonra karşılaşılan ortamın da bu konuda belirleyici bir etkiye sahip olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Dorozynska (2016) tarafından yapılan çalışmada okul ortamı özellikleri ele alındığında öğretmen-öğrenci ilişkileri ve okul yönetiminin desteği, öğretmenlerin iş tatmini ile pozitif yönde ilişkiliyken, stres ve disipline ilişkin konuların ve sosyal desteğin eksikliği ile negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “İyi ki öğretmenim” diyebilmesi için bir öğretmenin iş tatmini yaşaması ve görevinden memnun olması son derece önemlidir. Araştırmanın daha önceki bulguları öğretmenlerin Cümle 4’te“..... olduğunda kendimi gerçekten önemli hissediyorum.” cümlesini tamamlamak için yazılan ifadeler, “çocuklar”, “değerli”, “başarılı”, “velilerin” ve “idarenin memnuniyeti” ile ilgili temalar altında toplanmıştır. Bu ifadelerin hepsi öğretmenlerin çalışma ortamlarında iş tatminlerini yükselten hususlardır. Araştırmanın birçok farklı sorusundan elde edilen bulgular da bu ifadeleri destekler niteliktedir.

Bu bulgu, aynı zamanda, tek başına öğretmenin iyi olması değil, iyi bir idareciye ve iyi bir ekibe sahip olması ve fiziksel şartların da elverişli olmasının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur. Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleği içinde gelişimsel olarak önemli yer teşkil etmektedir. Bireylerin yaşam boyu devam eden mesleki gelişim sürecinde aktif olarak yer almaları ve bireysel planlarının olması kariyer geliştirme arzusuna sahip olduklarının göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğretmenlik mesleğinin çalışma ve yaşam koşullarına ilişkin algılamalar incelendiğinde, mesleğin kadınlara daha uygun olduğu yönündeki anlayış hakimdir (Terzi ve Tezci, 2007). Yukarıda da ifade edildiği gibi, fiziksel koşullar da öğretmenlerin motivasyonunu arttıran nedenlerdendir. Nicel bulgulardan elde edilen verilerden bir tanesi de öğretmenlerin sınıf büyüklüğü ve öğrenci sayıları ile ilgili cevapları, araştırmanın nicel bulguları tarafından da desteklenmektedir. Öğretmenlerin %38.5’inin her zaman, %22.0’inin sıklıkla sınıfın büyüklüğü öğrenci sayısına uygun olduğunu (Tablo 3.78) belirtmişlerdir. Sınıf büyüklüğü ve öğrenci sayısı öğretmenlerin çalışma ortamını doğrudan etkilemekte ve motivasyonları için de etkili bir sebep olduğu düşünülmektedir. Ancak, tüm sınıfların standartlara uygun koşullarda olmasının önemini de tekrar ifade etmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Kişisel teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Ben varım, ailem var, eşimi tanıdım, işimi iyi yapıyorum, anneyim” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin özel yaşamlarında mutlu olmalarının meslek yaşamlarını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. İlk kez 1961 yılında Neugarten tarafından ortaya atılan yaşam doyumu kavramı bir insanın beklentileriyle (ne istediği), elinde olanların (neye sahip olduğu) karşılaştırılmasıyla elde edilen bir durumdur. Yaşam doyumu genel olarak kişinin tüm yaşamını ve bu yaşamın çeşitli boyutlarını içerir. Yaşam doyumu kavramıyla belirli bir duruma ilişkin doyum değil, tüm yaşantıdaki doyum anlaşılır. Mutluluk, moral vb. gibi değişik açılardan iyi olma halini ifade eder. Neugarten yaşam doyumunu belirlemek için günlük yaşamdaki etkinliklerden zevk alma, yaşamın bir anlam taşıması, yaşamıyla ilgili amaçlarının olması ve geçmiş yaşamının sorumluluğunu kabullenmesi, yaşamı boyunca hedeflediği amaçlara ulaştığı inancına sahip olması, olumlu bir imgesine sahip olması ve zayıflıkları karşı kendini değerli bir varlık olarak kabul etmesi, yaşama yönelik genelde iyimser bir tutum içinde olması ölçütlerini kullanmıştır (Neugarten, Havighurst ve Tobin, 1961). Alan yazındaki bu ifadeler araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Diğer teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Diyebileceğim bir şey yok, özel okulda değilim, ilkokul öğretmeni değilim” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin MEB’de çalışmaktan memnun olmasının iş verimliliği açısından son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Cümle 7’de öğretmenlerin “İyi ki” cümlesini tamamlamak üzere kullandıkları ifadelerin “mesleki” ve “kişisel” temaları altında gruplandığı görülmüştür. Öğretmenlerin Cümle 2’de “Önümüzdeki 5 yıl içinde yapmayı düşünüyorum” cümlesindeki ifadeleri de benzer temalar altında gruplanmıştır. Her iki cümle tamamlama için yazılan ifadeler benzerlik göstermektedir. Belirtilen ifadelerden yola çıkarak öğretmenlerin çoğunun doyumlarının yüksek ve mesleki olarak buldukları yerden memnun oldukları söylenebilir. Bu bulgu oldukça memnuniyet vericidir.

Cümle 8: “Mesleğimle ilgili en büyük idealim” cümlesinde boşlukları yazılan ifadeler ‘Faydalı olmak’, ‘Gelecek’, ‘Kişisel gelişim’, ‘Öğretmenliğin önemi’, ‘İdealim yok’, ‘Program’, ‘Eğitim politikaları’ ve ‘Fırsat eşitliği’ temaları altında gruplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadeleri çoğunlukla %30.0 ile ‘Faydalı olmak’ teması, %28.0’ı ‘Gelecek’ teması, %15.0’ı ‘Kişisel gelişim’ teması, %11.0’ı ‘Öğretmenliğin önemi’ teması ve %9.0’u ‘İdealim yok’ temasında toplandığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, bu cümle tamamlamaya yazılan ifadelerden ‘Faydalı olmak’, ‘Gelecek’, ‘Kişisel gelişim’, ‘Öğretmenliğin önemi’ ve ‘idealim yok’ temalarının diğer temalara göre daha baskın nitelikte oldukları dikkat çekmektedir. Bu cümle tamamlamada yer alan temalar ve oranları Grafik 8’de detaylı olarak verilmiştir.

“Mesleğimle ilgili en büyük idealim”



Faydalı olmak teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Öğrencilerin iyi yere gelmesi, sınıf dışında bölüm için bir şeyler yapma, fiziksel ortam sağlama, kitap yazmak, alana katkı, yaratıcı çocuk yetiştirmek, topluma faydalı çocuk yetiştirmek, kültür çadırı kurmak, tiyatro kurmak, yaratıcı olmak, sanatsal bir albüm yapma, seminer vermek, çocuklar için dernek kurmak, özel eğitime katkı yapmak” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin gelecek nesilleri yetiştirmek amacıyla okul öncesi eğitim alanına ne kadar çok katkı yapmak istedikleri bu tema altında toplanan başlıklar ile açıkça ifade edilmiştir. Öğretmenlerin alana fayda sağlamak için oldukça istekli olmaları memnuniyet verici bir sonuçtur.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerinde pek çok neden etkili olabilmektedir. Bu etkenler öğretmenlik mesleğini kendilerine uygun görmeleri, sevmeleri, öğretmenlik yaparak mutlu olacaklarına inanmaları ve ebeveynlerinin istekleri olabilir (Şahin, 2011). Diğer taraftan farklı mesleklere göre öğretmenlik mesleğinin gelecekte iş garantisi sağlama oranının yüksek olması da bu mesleğin seçilmesinde büyük etkidir (TED, 2009). Alan yazındaki çalışmalar ve araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin gelişme istekleri ve öğretmenlerin bu çabalarının desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Gelecek teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “İyi şartlarda çalışmak, atanmak, emekli olmak, iyi bir okulda çalışmak, okul açmak, okul öncesi öğretmeni yetiştirmek, şube müdürü olmak, şef olmak iyi bir eğitimci olmak, alanında tanınmış biri olmak, aynı dinamizmle çalışmak, çocukları sonra ki kademeye hazırlamak, baş öğretmen olmak, müfettiş olmak, aile danışmanı olmak, en üst düzeye gelmek, başarılı olmak, ödül almak, liseye geçiş yapmak, yurt dışında çalışmak, alan değiştirmek” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerine dair meslekleriyle ilgili olumlu ideallerinin olduğu görülmektedir. Ancak, daha önceki ifadelerde de olduğu gibi atanma sorunuyla karşı karşıya olan ücretli öğretmenlik yapan öğretmenlerin olduğu da görülmektedir. Bu sorunun MEB tarafından çözülmesi son derece önemlidir. Diğer yandan, alan değiştirmek isteyen öğretmenlerin olması da oldukça dikkat çekici bir bulgudur.

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi, eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını artırmak ve öğrencilerin öğrenmesini iyileştirmek/artırmak için tasarlanan süreçler veya aktiviteler olarak da tanımlanabilir (Guskey, 2000). Ayrıca, öğretmenlerin gelecek tasarımları ile ilgili beklentilerinin büyük bir bölümü özlük hakları içerisinde gerçekleştirilebilecek nitelikte olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra nicel verilerden elde edilen bulgulardan biri de öğretmenlerin özlük haklarını bilme oranlarıyla ilgilidir. Öğretmenlerin %16.4'ünün özlük haklarını kısmen bildiğini, %4.0'ının kendi özlük haklarını çok az bildiklerini, %9'unun ise hiç bilmediğini görülmüştür (Tablo 3.27). Gelecek tasarımı içerisinde yapabilecekleri ve özlük hakları ile mesleki yeterlilikleri ile ilgili olarak öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Kişisel gelişim teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Akademik, iyi bir öğretmen olmak mesleki gelişim, akademik çalışmak, çocuk eğitim öğreticisi, kendini yenilemek, yurt dışı eğitimi almak, alanda uzmanlaşmak” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleklerinde gelişme istekleri desteklenmesi gereken önemli bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sonuç, oldukça memnuniyet vericidir.

Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgulardan bir diğeri, öğretmenlerin sadece %54.4'ü son 1 yıl içinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere katıldıklarını (Tablo 3.9), ayrıca şu anda alanda aktif olarak görev yapan öğretmenlerin %41.2'si MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almadan çocuklarla çalıştıklarını (Tablo 3.8) göstermektedir. Bu anlamda, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili ideallerinin gelişimlerine yönelik olması da sevindiricidir. Yine araştırmanın nicel bulgularından bir diğeri de öğretmenlerin %37.6'sı her zaman, %35.1'i sıklıkla alandaki yenilikler ve uygulamaları takip edebilmek için hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç duyduklarını belirttikleri (Tablo 3.37) görülmektedir. Bu sonuçlar, araştırmanın nicel ve nitel bulgularının birbirini desteklediğini göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Uştu, Taş ve Sever (2016) tarafından yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin mesleki gelişimini engelleyen en önemli faktörler olarak “öğretmenlerin maddi olanaklarının yetersizliği, zaman yetersizliği ve ailevi nedenler” belirlenmiştir. Buna ilaveten söz konusu çalışmada öğretmenlerin yarısı bakanlığın kendilerini mesleki gelişim konusunda desteklemediğini, diğer yarısı ise sembolik olarak desteklediğini belirtmiştir. Bu çalışmanın sonuçları da araştırmadan elde edilen bulgulardan da anlaşıldığı üzere öğretmenlerin kişisel gelişim alanında desteklenmesinin önemine dikkat çekmesi açısından önemlidir.

Öğretmenliğin önemi teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Takdir görme, hatırlanmak değer görmek, bilinmek, saygın bir öğretmen olmak, okul öncesinin önemini anlaşılmasını sağlamak, iyi niyetli bir öğretmen olmak, mesleğin literatürdeki gibi saygın olması, bir öğretmen olarak unutulmamak, okul öncesini zorunlu yapmak, bakıcı olmadığımızı göstermek, okul öncesine ait önyargıları kırmak, mesleği ailelere tanıtmak” başlıklarının yer aldığı görülmektedir.

Öğretmenlik mesleği, bireyin kendisini keşfetmesi ve gerçekleştirmesi yönünde sunulacak yardım içeriğiyle gelişimin aynası olmayı, diğer taraftan mesleğin doğasında barınan model olma ve yönlendirme gerekliliği ile toplumun geleceğini oluşturma sorumluluğu arasında beslenen dengeli bir buluşmayı temsil etmektedir (TEDMEM, 2014). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin neleri bilmesi ve yapabilmesi beklentisi sürekli değişen ve dinamik bir

özelliğe sahiptir. Toplumlar karmaşık ve planlanamayan bir dönüşüm süreci yaşamakta ve bu dönüşüm insanların nasıl çalıştığını, iletişimlerini, ilişkilerini, nasıl yaşadıklarını ve nasıl öğrendiklerini değiştirmektedir (TED, 2009). Öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak gerek alan yazında yapılmış olan çalışmalar, gerek araştırmadan elde edilen bulgular Öğretmenlik Mesleği'nin alanda kabulü ve toplumda meslek statüsünü arttırarak “Öğretmenliğin” iyi bir şekilde konumlandırılması üzerinedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en büyük idealleri arasında okul öncesi öğretmenlik mesleğinin statüsünü arttırmak, iyi bir öğretmen olmak için çaba sarfetmek ve okul öncesi eğitimi zorunlu kılmak olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitimin ülkemizde hakettiği yeri bulamamasından ve buna bağlı olarak okul öncesi eğitim öğretmenliği statüsünün de daha düşük olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

İdealim yok teması altında öğretmenlerin herhangi bir idealleri olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin herhangi bir ideallerinin olmaması oldukça düşündürücüdür. Bunun nedenlerinin derinlemesine araştırılmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Program teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “aile katılımı sağlama, proje, montessori, aile eğitimi, program yazmak, gelişmiş ülkelerin programını uygulamak, doğa ile iç içe eğitim, ingilizce eğitim” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu ifadeleri, iki yönlü değerlendirilebilir.: Birincisi; uygulanan program hakkında yeterli bilgiye sahip olunmadığı ve bu nedenle programın etkili olarak kullanılmamaktadır. Çünkü, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında aile eğitimi, aile eğitimini ve katılımını sağlamak için gerekli olan destek yer almaktadır. Ayrıca, proje tabanlı eğitimin yapılmasını engelleyecek herhangi bir durum da söz konusu değildir. İkincisi ise; Montessori gibi bazı program modellerinin uygulanmak istenmesidir. Gelişmiş olan ülkelerin programları da incelenerek okul öncesi eğitim programı oluşturulmuştur. Bu ülkelerin programlarının bizim ülkemizde işleyip işlemeyeceği de dikkatle üzerinde düşünülmesi gereken ayrı bir konudur. Ayrıca, okul öncesi dönemde çift dilli eğitim ile ilgili çalışmalar dikkatle incelenmelidir. Çocukların öğrenmelerinin büyük bölümünün olduğu okul öncesi dönemde ingilizce eğitiminin de oyun yolu ile etkili bir şekilde verilmesinin önemli olabileceği düşünülmektedir.

Ülkemizde okul öncesi eğitime devam eden çocuklarına zengin öğrenme yaşantıları sağlayarak; onların psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerini desteklemek, özbakım becerilerini arttırmak ve çocukları ilkökula hazırlamak amacıyla eğitim programı geliştirilirken; çeşitli ülkelerdeki farklı yaklaşım ve modellerini temel alan okul öncesi eğitim programları incelenmiş; farklı öğrenme kuram ve modellerinde yer alan çocuk merkezli uygulamalardan yararlanılarak eklettik bir program oluşturulmuştur (MEB, 2013). Bu tema altında yer alan başlıklardan, MEB 2013 Okul öncesi Eğitim Programı'nın yeteri kadar iyi anlaşılmadığı sonucuna da ulaşılabilir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan biri de; öğretmenlerin %42.0'nın henüz MEB 2013 Okul öncesi Eğitim Programının eğitimini almadıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç da programın öğretmenler tarafından neden iyi anlaşılmadığını açıklar niteliktedir. Ayrıca, Şahin (2014)'e göre; Tüm eğitim yaklaşımları ve modellerinin temel felsefesinde çocukların bireysel ilgi ve ihtiyaçlarının önemsenmesi, doğalarındaki merak duygusunun desteklenmesi ve potansiyellerinin en üst düzeye çıkarılması yatmaktadır. Eğitim programı hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. Bu oluşumda, hedef basamağı bireyden beklenen davranışlara göre, içerik basamağı bu hedef

davranışlara ulaşmak için ihtiyaç duyulan bilgilere göre şekillendirilir. Eğitim durumları, hedef davranışlara ulaşmak için içerikte hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklere yer verilmesi gerektiğine karar verilen aşamadır. Son aşama olan değerlendirme basamağında ise belirlenen içerik ve eğitim durumlarında kullanılan öğretim yöntemleri ile öğrencinin hedeflenen davranışa ne kadar sahip olduğu belirlenir. “Tarih, felsefe, psikoloji ve toplumsal temeller” program geliştirme sürecine ilham veren kuramsal temeller olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirel, 2007). Öğretmenlerin bu temellerin iyi kavrayabilmeleri ve uyguladıkları programın temel yaklaşımlarının farkında olmalarının ne kadar önemli olduğu araştırmadan elde edilen hem nicel hem nitel bulgularla ortaya konmuştur.

Eğitim politikaları teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Bakan olmak, eğitim sistemini belirlemek, Bakanlıkta çalışmak, sisteme faydalı olmak, Bakanlıkta bir pozisyonda yer almak, ülkenin sorunlarını çözen çocuk yetiştirmek, genel müdür olmak, müsteşar olmak, teneffüse sahip olmak, sınıf mevcutları” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Çocuklara daha faydalı olmak amacıyla eğitim politikaları geliştirebilecek yetkili bir pozisyonda olmanın öğretmenlerin idealleri arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin okul öncesi eğitime verdikleri önem ile açıklanabilir. Ayrıca, sistemler, programlar geliştirilirken alandaki öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinden yararlanmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Fırsat eşitliği teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Tüm çocukları mutlu etmek, öğretmenliği tüm çocuklara göstermek tüm çocukların eğitimden yararlanması, daha çok çocuğa ulaşmak, daha çok aileye ulaşmak, tüm çocuklara eşit fırsatlar sunmak, ana okulunun olmadığı yerlere ulaşmak, gezici anaokulunda çalışmak, fırsat eşitliği ile ilgili çalışmalara katılmak” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Hiçbir çocuk doğduğu aileyi ve koşulları seçemez. Eğitimcilerin en önemli görevlerinden biri çocuklara eşit koşullar sunmaktır. Her çocuğun eğitim alma hakkı vardır. Bu nedenle her çocuğa bu eğitimi götürmek çok önemlidir. Okul öncesi eğitimin her yaş grubunda zorunlu olması çocukların hemen hemen eşit fırsatlarla donanımlı olarak hayata ve ilkokula başlama şansını da birlikte getireceği düşünülmektedir.

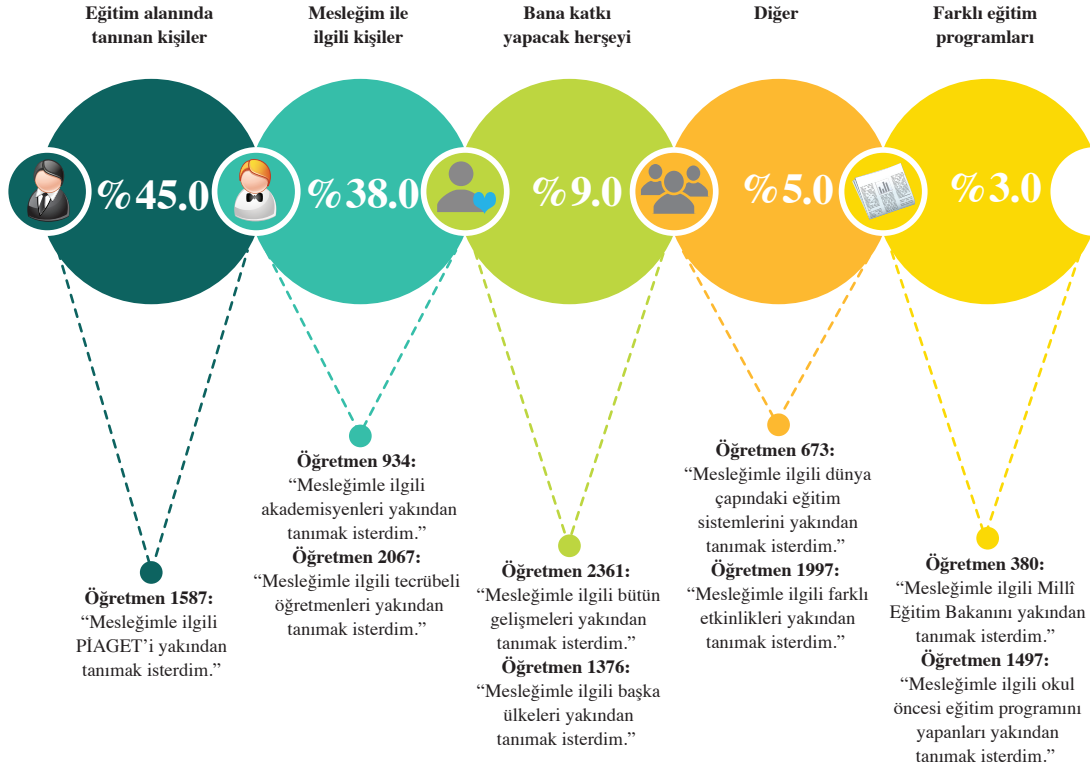
Eğitime ulaşım cinsiyet eşitliği gibi diğer koşullarda da aynı şekilde kendini göstermektedir. Çok çocuklu bir ailede (çocuk sayısının fazla olması da çocuğun bireysel kontrolünün dışında bir koşuldur) ya da yoksul bir hanede büyümek, hem kız hem erkek çocukları için her yaş grubunda kayıt oranının düşük olduğu anlamına gelmektedir. Bununla beraber kız çocuklarda hanedeki çocuk sayısı ve okul kaydı arasındaki negatif korelasyonun gücü erkek çocuklara göre belirgin bir şekilde daha fazladır (Ferreira & Gignoux, 2010). Bu sebeple kız ve erkek çocuklar arasında ve dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocuklar için fırsat eşitliğini sağlamak önemlidir.

Öğretmenlerin “Mesleğimle ilgili en büyük idealim” cümlesini tamamlamak için yazdıkları ifadelerin çoğunlukla faydalı olmak teması altında toplanmıştır. Gelecek teması altında toplanan ifadeler de diğer temalara göre çoğunluktadır. Toplumun geleceğini hazırlayan öğretmenlerin ideallerini faydalı olmak üzerine ideallerini şekillendirmeleri olumlu bir sonuçtur. Diğer yandan, gelecek teması altında gruplanan başlıklar idealist öğretmen bakış açısından uzaktır. Öğretmenler takdir edilmek, değer görmek beklentilerini ifade ederken eğitim politikalarını ve uygulamaları iyileştirebilmek adına mevkilerini değiştirmeyi hedeflemekte, bir öğretmen olarak ellerinde bulundurdukları gücün ve asıl değişimi yaratacak olanın kendileri olduğunu görememektedirler. Bu da araştırmada dikkat çeken önemli bulgulardan biridir.

Cümle 9: “Mesleğimle ilgili yakından tanımak isterdim” cümlesinde boşluklara yazılan ifadeler ‘Eğitim alanında tanınan kişiler’, ‘Mesleğimle ilgili kişiler’ ‘Bana katkı yapacak her şey’, ‘Farklı eğitim programları ve uygulamalar’ temaları altında gruplanmıştır. Belli bir tema başlığı altında toplanamayan ifadeler “diğer” teması ile tanımlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla %45.0 ile ‘Eğitim alanında tanınmış kişiler’ teması, %38.0’ı “Mesleğimle ilgili kişiler temalarında toplandığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, bu cümleye yazılan ifadelerden ‘Eğitim alanında tanınmış kişiler’, ‘Mesleğimle ilgili kişiler’ temalarının diğer temalara göre daha baskın nitelikte oldukları dikkat çekmektedir. Bu cümle tamamladı yer alan temalar ve oranları Grafik 9’da detaylı olarak verilmiştir.

“Mesleğimle ilgili yakından tanımak isterdim”



Eğitim alanında tanınan kişiler teması altında gruplanmış olan isimler incelendiğinde; Piaget, Doğan Cüceloğlu, Gelengül Haktanır, Üstün Dökmen, Onur Erol, Özgül Polat, Maria Montessori, Sabiha Paktuna, Sunay Akın, Belma Tuğrul, Ramazan Arı, Haluk Yavuzer, Adem Güneş, Ayla Oktay, Atalay Yörükoğlu, Özcan Köknel, Freud, Ercan Mertoğlu, Tuncer Ediz, Howard Gardner, Çiğdem Kağıtçıbaşı, Serap Duygulu, Gözde Erdoğan, İsmet Yılmaz, Mesude Atay, Yelda Acarbay, Şerif İzgören, Alev Önder, Leyla Navaro, Saniye Kalkan, Neşe Erberk, Vehbi Vakkasoğlu, John Dewey, Emma Shaw, İskender Yıldırım, Saniye Bencik Kangal, Sıtkı Aslanhan, Özgür Bolat, Tülay Üstündağ, Abbas Güçlü, Nilüfer Darıca, Friedrich Fröbel, Saadet Ersoylu, Reggio Emilia, Rousseau, Dr. Robert Titzer, Gülden Uyanık Balat, Şermin Çarkacı, Ahmet Naç’ın yer aldığı görülmektedir. İsimlerinin yer aldığı görülmektedir. Araştırmada öğretmenler, meslekleri ile ilgili olarak eğitim alanında tanınmış kişileri yani mesleğin

akademik yönünde görev alan meslektaşlarını yakından tanımak istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hayatta olan ve alanda halihazırda çalışan bu kişilerle zaman zaman bir araya getirilmesinin bilgilerini yeniden gözden geçirmek, uzun yıllardır alanda görev yapmanın ve alana canı gönülden hizmet etmenin önemini görmeleri onların mesleki motivasyonları açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Mesleğim ile ilgili kişiler teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Uzman kişiler, profesörler, oyuncu anne, akademisyenler, başarılı insanlar, bilgili insanlar, kendini gerçekleştirmiş insanlar, yurt dışında eğitim verenler, alanla ilgili ünlü işler, yazarlar, ileri gelen kişileri, yurt dışında yabancı bir öğretmeni, en iyileri, daha çok eğitimi, tiyatro sanatçıları, pedagogları, bölüm başkanları, doçentler, uygulama kararlarını veren kişileri, zümrelerimi, Türk bilim insanlarını, programları düzenleyenleri, orff eğitimcisi, duayeni, erkek okul öncesi öğretmenlerini animasyon yapanları, meslektaşlar, tecrübeli öğretmenler”i yakından tanımak istedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları açısından bu organizasyonların yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerden öğretmene öğrenmenin de desteklenmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

Bana katkı yapacak herşeyi teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Her şeyi, her durumu, bütün gelişimleri, bana katkısı olabilecek herkes, başka ülkeleri, her konu ve çalışmayı, katkı sağlayacak herkesi, tüm öğretmenleri, gelişmeleri, yabancı kültürleri, materyal malzeme ve oyuncaklar, yurt dışında gözlem yapmak isterdim, her şeyi takip etmek, kitaplar, yenilikler, mevzuat, psikometri ölçüm tekniğini” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin gelişimlerine katkı sağlayacağı tüm çalışmaların sıklıkla MEB tarafından organize edilmesi kendilerini geliştirme isteklerini destekleyeceği düşünülmektedir.

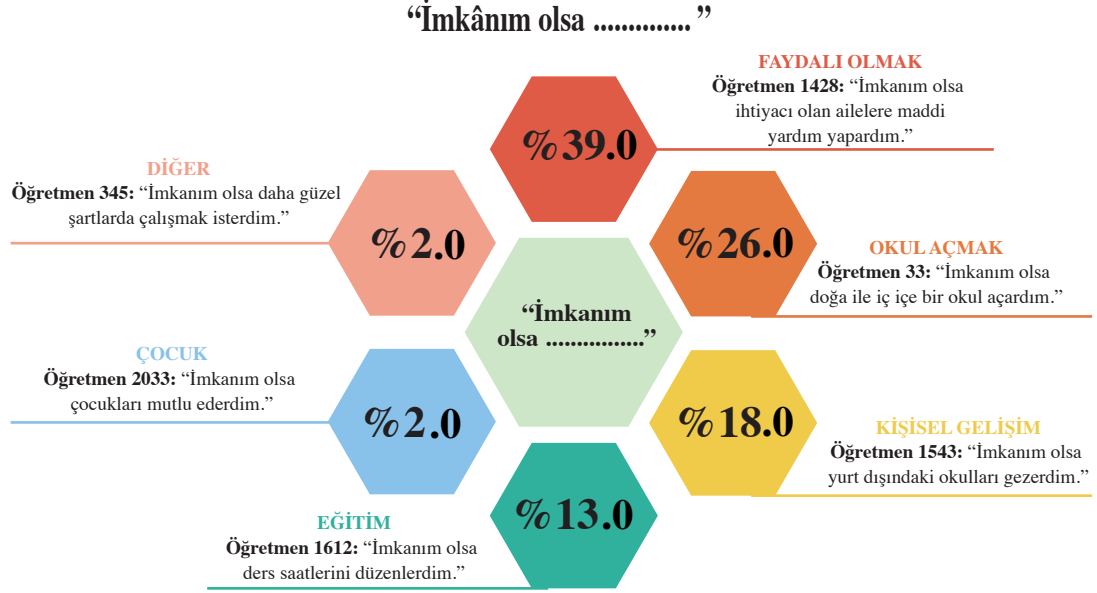
Farklı eğitim programları ve uygulamalar teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “farklı etkinlikler, dünya çapındaki eğitim sistemleri, başka ülke uygulamaları, oyunlar, yeni yaklaşımları, tecrübeli kişileri, yurt dışı uygulamaları, Montessori Programı, drama yöntemleri, teknikler, kindergarden, Waldorf, gelişmiş ülkelerin anaokullarını, yurt dışındaki okulları, Montessori okulları, Orman Okulları” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin dünyadaki farklı model ve program örnekleri hakkında uzman kişilerden eğitim almaları farklılaştırılmış eğitimin okul öncesi dönemde uygulanabilmesinin yolunu açabileceği düşünülmektedir.

Diğer teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “En yetkin kişileri, Milli Eğitim Bakanı, Milli Eğitim Müdürleri, program yapanlar, çocukları ve ailelerini, Kimse, hiç bir şey, tanımak değil ama tanınmak isterdim, olan meslekleri, hizmetleri, tanımak isteyeceğim bütün değerli öğretmenlerden ders aldım” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin daha üst hedeflerinin olmasının yanı sıra hiç kimseyle tanışmak istemeyen öğretmenlerin olması da oldukça dikkat çekicidir.

Cümle 9’da öğretmenlerin “Mesleğimle ilgili yakından tanımak isterdim” cümle tamamlamasına yazdıkları ifadeler altında oluşturulmuş olan temalarda, ‘Eğitim alanında tanınan kişiler’, ‘Mesleğimle ilgili kişiler’, ‘Bana katkı yapacak herşeyi’, ‘Farklı eğitim programları’ yanı sıra hiç kimseyle tanışmak istemeyen öğretmenlerin olması da oldukça dikkat çekicidir.

Cümle 10: “İmkânım olsa” cümlesinde boşluklara yazılan ifadeler ‘Faydalı olmak’, ‘Okul açmak’, ‘Kişisel Gelişim’, ‘Eğitim’, ‘Çocuk’ temaları altında gruplanmıştır. Belli bir tema başlığı altında toplanmayan ifadeler “diğer” teması ile tanımlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla %39.0 ile ‘Faydalı olmak’ temasının altında gruplanmış ifadeler gelmektedir. %26.0’ı ‘Okul açmak’ teması, %18.0’ı ‘Kişisel gelişim’ temalarında toplandığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, bu cümle tamamlamaya yazılan ifadelerden; Faydalı olmak’, ‘Okul açmak’ ve ‘Kişisel gelişim’ temalarının diğer temalara göre daha baskın nitelikte oldukları söylenebilir. Bu cümle tamamlama yer alan temalar ve oranları Grafik 10’da detaylı olarak verilmiştir.



Faydalı olmak teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Çocuklara yatırım, maddi yardım, çocuklara gezi planlamak, park yapmak, kaynak sağlama, kitap sağlama, yeni bir metot deneme, fiziksel donanım sağlama, maddi yardım, eğitim vermek, aktivite merkezi yapmak, çocukları doğa ile buluşturmak, sergi açma, sanat atölyesi kurma, okula parkur, materyal üretmek, köy okulun da çalışmak, sınıfı Montessorri’ye göre düzenlemek, özel eğitime katkı, kitap yazmak, gezi düzenleme, farklı ve zengin etkinlik, anaokulu tasarımı, güzel okul ortamı” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin çocukların etkili gelişimine destek sağlamak istemesi oldukça memnuniyet verici bir sonuçtur. Cümle 8’de elde edilen bulgularda faydalı olmak temasında görüldüğü gibi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve bir çok çocuğa daha iyi eğitim imkanları ve oyun alanı sunmak için çaba sarfetmek istedikleri tespit edilmiştir. Bu sonucun, öğretmenlerin okul öncesi eğitime verdikleri değeri göstermesi açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Eğitim-Bir-Sen’in öğretmen adayları üzerinde yaptığı bir araştırmaya göre, Türkiye’de de topluma ve çocuklara faydalı olma güdüsü, öğretmen adaylarının mesleği seçme nedenleri arasında ön plandadır (EBSAM, 2010). Araştırmalar göstermiştir ki; okul fonlarına hiçbir erişimi olmayan öğretmenlerin önemli bir kısmı öğrencilerinin ihtiyaçlarını kendi ceplerinden karşılamaktadırlar (Ingersoll, 2012). Bu araştırmaların sonuçları da “faydalı olmak” teması altında yer alan başlıkları destekler niteliktedir.

Okul açmak teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “okul, doğa ile iç içe bir okul, ana okulu, orman okulu, hayalindeki okul, ana sınıfı, müfredattan bağımsız okul, okul öncesi kampüsleri, çocuk esirgeme kurumu yapmak, enstitü, yuva, kreş, rehabilitasyon, montesori okulu.” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin okul öncesi eğitimdeki ideallerini gerçekleştirebilmek amacıyla farklı modelde okullar açmak istedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin Mesleklerine dair gelecek ideallerinin olması mesleklerini ne kadar çok sevdiklerini göstermesi açısından son derece önemlidir.

Kişisel gelişim teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Yüksek lisans, Montessori eğitimi almak, uzmanlaşmak, yurt dışı eğitimi almak, seminer ve kurslara gitmek, yurt dışı okullarına gezi, yurt dışında staj, dünyayı gezmek, gözlem yapmak, yurt dışında görev yapmak, yaz eğitimlerine katılmak, alanla ilgili çalışma, yöneticilik” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin imkan verildiğinde meslekleriyle ilgili gelişmek istedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleklerinde daha iyi olmak için gösterdikleri çabaların MEB tarafından daha fazla imkanın sunulması destek sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Eğitim teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Ders saatlerini düzenlemek, eğitimi ücretsiz yapma, fırsat eşitliği sağlama, yeteneksiz öğretmenleri işten atma, okul öncesini zorunlu yapma, branş değişikliği, köyde daha iyi okullar açmak, sınıf mevcudunu düzenlemek, zorunlu seminer, mesleğin statüsünü yükseltmek, yardımcı eleman, sınavları kaldırmak, daha esnek program, program çalışmaları, okul öncesinde branşlaşma, tenefüs hakkı, anaokullarını bağımsız yapma, eğitim saatlerini artırma, emeklilik, evrakları kaldırmak, okul şartlarını iyileştirmek, velileri eğitime tabi tutma” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Bu temanın altında gruplanmış olan başlıklar incelendiğinde okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç memnuniyet vericidir.

Bu tema altında yazılan ifadelerin önemli bir kısmı, ders saatleri, tenefüs hakkı, fırsat eşitliği, mesleğin statüsü, emeklilik, branşlaşma, sınavları kaldırmak gibi özlük hakları ile ilgilidir. Nicel bulgulara göre öğretmenlerin % 78.7’sinin çoğunlukla her zaman özlük haklarına hakimdir (Tablo 3.27) bununla birlikte öğretmenlerin %73.2’sinin çoğunlukla özlük haklarından yararlandığını ifade etmektedir (Tablo 3.28). Özlük haklarının iyileştirilmesi ve beklentiler ile ilgili düzenlemelerin yapılmasının yanı sıra, öğretmenlerin de özlük haklarından tam anlamıyla yararlanmaları konularında bilgilendirilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Çocuk teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “çocukları mutlu etmek, sevgi dolu yapmak, hayalleri, dikkate alınma, güldürmek” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Bu tema altında yer alan başlıkların çocukların çocukluklarını doyusya yaşayabilmeleri için gerekli olan mutluluk, saygı ve hayalleri üzerine odaklandığı görülmektedir. Okul öncesi dönemde çocuğun ihtiyaçlarının merkeze alınmasının önemine dikkat çekmesi açısından bu sonuç oldukça önemlidir. Ayrıca, çocuk merkezli eğitimin gerçekleşebilmek için çocukların ihtiyaçlarına odaklanmanın önemli olduğu düşünülmektedir. “Çocuk” teması altında yer alan başlıklar da çocuk merkezli eğitimin alt yapısını oluşturmaktadır.

Vygotsky ve Bronfenbrenner gibi araştırmacılar çocuğun gelişiminde çevrenin önemini vurgulamaktadır. Çocukların kendilerini mutlu hissetmelerinde ailenin ve yakın çevrenin önemli etkisinin olduğu görülmektedir (Holder & Coleman, 2009). Çocuğun okula başlaması ile öğretmen çocuğun hayatına girer. Öğretmen çocuğun mutluluğunu etkileyen sosyal çevreden birisidir. Demiriz ve Uluştas (2016)'ın çocukların mutluluk düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada 400 çocuk, öğretmenleri ve anneleri işe katmışlardır. Çalışmanın sonucunda çocukların kendi bildirimlerine ve öğretmen görüşlerine göre 6 yaş çocuklarının 5 yaş çocuklarına göre mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada erkek çocukların kız çocuklarına göre mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmalar da çocuğun gelişimi için temel olan değişkenlere dikkat çekmesi açısından önemli olup “çocuk” temasına da destekler niteliktedir.

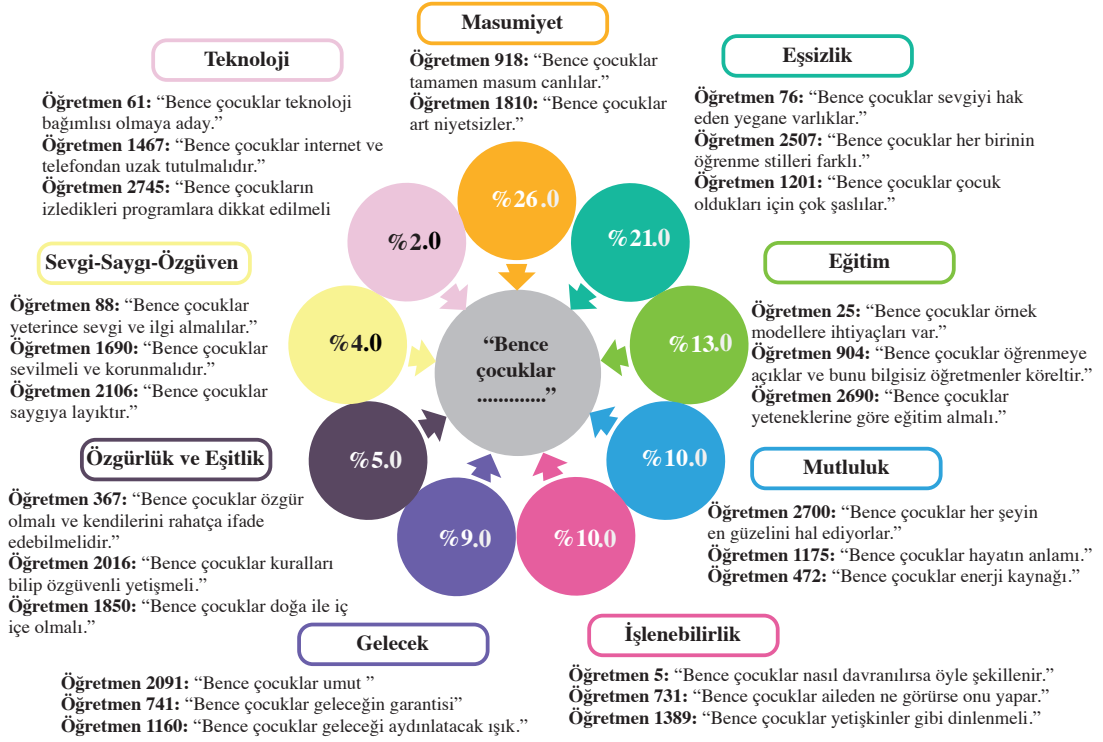
Diğer teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Daha güzel şartlar, yok, her çocuğu yazar, psikologlarla, mesleği bırakmak, yeniden başlamak, daire almak, pilot olmak, gönüllü annelik, öğretmen, tatil, evlat edinmek, okuldaki yemekleri kaldırdım, sanatla, farklı şeyler, sihirli değnek” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Diğer teması altında gruplanan başlıkların, öğretmenlerin farklı isteklerine yönelik olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kendi meslekleri dışında yapmak istedikleri mesleklerin olması da oldukça dikkat çekicidir. Mesleği sevmeyerek yapan öğretmenlerin alanda çalıştığı da çarpıcı bir sonuçtur.

Cümle 10'da öğretmenlerin “İmkanım olsa” cümlesini tamamlamak için kullandıkları ifadelerin çoğunlukla “faydalı olmak” teması altında toplandığı görülmektedir. Cümle 8'de öğretmenlerin “Mesleğimle ilgili en büyük idealim” cümlesini de en çok faydalı olmak teması altında toplanan ifadelerle tamamladıkları görülmüştür. Bu iki bulgu birbirini destekler niteliktedir. Öğretmenlerin kişisel gelişimleri için imkanları olsa yapmayı istediklerinin (yüksek öğrenim, yurt dışında eğitim vb.) sahip oldukları imkanlar ve özlük hakları doğrultusunda, aslında bunların gerçekleştirilebilecekler arasında olduğunun farkında olmamaları da çarpıcı bir sonuçtur. Bu anlamda, öğretmenlerin fırsatların kendilerine hazır sunulmasını beklemenin dışında öğretmenlerin daha araştırmacı olmadıkları ve kendi imkanlarını yaratma konusunda yeterli bir çaba içinde olmadıkları da dikkat çekmektedir.

Cümle 11: Bence çocuklar” cümlesinde boşluklara yazılan ifadeler ‘Masumiyet’, ‘Eşsizlik’, ‘Eğitim’, ‘Mutluluk’, ‘İşlenebilirlik’, ‘Gelecek’, ‘Özgürlük ve Eşitlik’ ‘Sevgi - Saygı - Özgüven’ ve ‘Teknoloji’ temaları altında gruplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yazdıkları ifadelerin çoğunlukla %26.0 ‘Masumiyet’, %21.0 ‘Eşsizlik’, %13.0 ‘Eğitim’, %10.0 ‘Mutluluk’ ve %10.0 ‘İşlenebilirlik’ temalarında toplandığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, bu cümle tamamlamaya yazılan ifadelerden ‘Masumiyet’, ‘Eşsizlik’, ‘Eğitim’, ‘Mutluluk’ ve ‘İşlenebilirlik’ temalarının diğer temalara göre daha baskın nitelikte oldukları söylenebilir. Bu cümle tamamlamada yer alan temalar ve oranları Grafik 11’de detaylı olarak verilmiştir.

“Bence çocuklar”



Masumiyet teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Masum canlılar, doğallar, iyi niyetli saf, melekler, kanatsız melek, art niyetsiz, saf kalpli, çiçektir, dürüst yalansız, şekerler, bal gibiler, gülün gonca hali, güzel ruhlu, samimi” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin çocuklarla ilgili masumiyeti içeren ifadeleri yaptıkları için ne kadar farkında olduklarını göstermesi açısından önemlidir. Çocukların kendileri olabilmelerine imkan vererek en iyi şekilde eğitilmesi için güçlü bir kanı oluşturduğu söylenebilir. Öğretmenler mutlu ve çocuk olduklarını unutmadan büyük bir saygı ve değer içinde çocukları eğittiklerinde okul öncesi eğitimde bu ifadelerin uygulamada yer bulduğu söylenebilir.

Ulusal Çocuk Hakları Strateji belgesinde düzenlenen konular; eğitim, sağlık, engellilere yönelik hizmetler, çocuk bakım hizmetleri ve çocuk koruma sistemi, çocuk adalet sistemi, çocuk katılımı, çocuk işçiliği, çocuk ve medya, aile ve çalışma hayatının uyumu şeklinde çok geniş bir yelpazede sıralanmaktadır. Bu bağlamda 2013-2017 eylem planlarında ise, çocuğa saygı ve çocuk hakları kültürünü geliştirmek, çocuk hakları temel alınarak eğitim ve sağlık hizmetlerinin düzenlenmesi, çocuk haklarıyla ilgili düzenlemelerde çocukların görüşlerine de başvurmak gibi düzenlemeler öne çıkmaktadır. Bu politikalar uygulanırken gözetilecek temel kriter ise, her zaman çocuğun yararının gözetilmesidir. Öte yandan çocuğun masumiyeti, çocuğa saygı kültürü ve aileye saygı kabul edilen diğer yaklaşımlardır (ASPB, 2013).

Eşsizlik teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Eşsiz, sevgiyi hak eden yegane varlık, değerli, en iyisine layık, harikalar, mükemmeller, öğrenme stilleri farklı, deha çok özel, her şey, her biri birbirinden farklı şeyler düşündürecek kitaplar, birer dünyadır, denizler, gizli hazineler, sınırsız özgüven ve harika yaratıcılar, muh-

teşemler süperler, sonunu düşünmeyen minik kahramanlar, vazgeçilmezler, mücevherler, yıldızlar gibidir; uygun zamanı buldukları zaman her biri ayrı güzel parlar, hayal gücü sınırsız varlıklar, dünyanın en tatlı varlıkları, çocuk oldukları için çok şanslı, zeka küpüleri, dünyanın en güzel şeyi, farklı zekaya sahip, Allah'ın emaneti, büyümüş de küçülmüş, beklentilerimizin çok üstünde hedefleri gerçekleştiren, haylaz, içimizi ısıtan güneş, masmavi gökyüzü, deniz, şans, yaratıcı dahi, kar tanesi gibi farklı özel, sonsuz hayal gücüne sahip, sevimli, güzeller, yaratıcılar” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin çocuklarla ilgili tanımlamaları onlara verdikleri değeri göstermesi açısından önemlidir. Bu sonuç, öğretmenlerin çocuklar için ellerinden geleni yapacaklarına dair bir kanı oluşturması açısından sevindiricidir. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim alanında çocukların ihtiyaçlarına dönük çalışmaları yapmaları, bu ifadelerin uygulamada yer bulduğunu göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Çocukların da tıpkı yetişkinler gibi “haklara” sahip olabilecekleri düşüncesinden hareketle, uluslararası düzeyde çocuk hakları bildireleri ve sözleşmeleri kabul edilmiştir. Kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesinde amaç, öncelikle çocuğun fiziksel ve zihinsel bütünlüğünün korunması, çocuklara yönelik her türlü ayrımcılığın ortadan kaldırılarak sağlık ve eğitim hizmetlerinden yararlanmada fırsat eşitliği oluşturmak dâhil olmak üzere çocuğun tam bir iyilik halinin sağlanmasıdır. Bu düzenlemeler doğrultusunda, günümüzde uluslararası ve ulusal düzeyde üretilen politikalar, çocuk haklarını temel alan ve kısaca çocuk refahı olarak adlandırılan çocuğun iyi olma halini hedefleyen politikalar şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Karakaş ve Çevik, 2016).

Eğitim teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Eğitimden geçmeli, örnek modele muhtaç, öğrenmeye odaklı, çok iyi gözlemci, yeteri kadar zaman ve çaba harcandığında bir yerlere gelirler, bilgiye aç beyinler, öğrenmeye açıklar ve bunu bilgisiz öğretmenler köreltir, yaratıcı güçleri keşfedildiğinde üretildiklerinde öğrenirler ve kendilerini değerli hissederler, kurallara uyarlar, iyi insan olmak için eğitilmeli, bilinçli ailede yetişmeli, daha istekli, doğru örneklerle ihtiyaç duyuyorlar, aile ve öğretmen tutumları, birinci sınıfta el yazısında zorlanıyorlar, yaratıcı olmalı, araştırıp öğrenmeli, istekli ve meraklı olmalı, hayatı öğretirler, oyun yoluyla öğreniyor, mutlu huzurlu ortamda eğitilmeyi hak ediyor, en iyi öğretmen, yeteneklerine göre eğitim almalı, öğrenmeye kapalı, okul öncesi eğitim almalı, iyi örnekler görmeli, öğrenmede başarılı, öğrenmeye açık, azimli, doyumsuz aile eğitimi verilmemiş, yaparak yaşayarak öğrenmeli, daha iyi eğitimi hak ediyor, öğrenmeye açık öğretene hayran, çabuk öğrenen, oynayarak öğrenmeli, her şeye açık, yaratıcılıklarının köreltildiği bir sistemde eğitim görüyorlar, en öğrenmeye hazır beyinler, ilgi ile eğitilmeli, iyi eğitilemiyor, doyumsuz öğrenmeye karşı isteksiz, öğrenmeye açık, öğretici yaratıcı, eğitimden mahrum, şımartılmadan eğitilmeli” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim teması altında çocukların daha iyi geliştirilebilmesi için gerekli olan başlıkların yer aldığı görülmektedir. Bu ifadelerin çocuklara verilen değeri göstermesi açısından önemli oldukça olduğu düşünülmektedir.

UNICEF (2004)'e göre yoksul çocuk; “yaşamı, büyümesi ve gelişmesi için gerekli olan maddi ve duygusal kaynaklardan mahrum kalması nedeniyle haklarından faydalanamayan, potansiyelinin tamamını kullanma başarısı gösteremeyen veya toplumun bütün ve eşit bir üyesi olarak katılamayan kişidir”.

Eğitim teması altında toplanan başlıklar araştırmanın nicel verileriyle karşılaştırıldığında çarpıcı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin %26.1'i oyun zamanını çoğu zaman kendi işlerini yapabilmek için boş zaman olarak kullanmakta, %26.6'sı ise zaman zaman oyun etkinliklerinde kendi işlerini yapmaktadırlar (Tablo 3.43). Oysa, öğ-

retmenlerin oyun zamanında çocukların oyunlarına aktif katılımları çocukları tanımak, onların dünyalarına girmek, ilgi ve yeteneklerini keşfetmek için son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin %25.3'lük kısmının programlarında bireysel etkinliklere düzenli olarak yer vermedikleri (Tablo 3.22) görülmüştür. Oysa, çocukları yakından tanımak, güçlerini keşfetmek ve etkili uygulamalar yapabilmek açısından bireysel etkinlikler son derece önemlidir. Çarpıcı bir başka bulgu ise, öğretmenlerin %28.1'inin aylık ve günlük planlarını hemen hemen hiçbir zaman kendilerinin yazmadığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin %27.3'ünün ise, aylık ve günlük planlarını zaman zaman kendilerinin yazdığını tespit edilmiştir (Tablo 3.85). Sınıfı, öğrencileri tanımadan farklı kişi ya da kuruluşlarca hazırlanmış planları uygulamanın çocukların yararına olamayacağı çok açıktır. Bu konuda öğretmenlerin aylık ve günlük planlarını kendilerinin hazırlayabilmeleri konusunda yeterlilik kazandırılmasının son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, nicel bulgulardan elde edilen bir başka sonuç da öğretmenlerin %22.7'sinin farklı özellikteki çocuklar için bir beceriyi farklı yöntemlerle kazandırmak üzere zaman zaman etkinlikler planladığı, %4.8'inin ise, bu etkinlikleri yok denecek kadar az planladığı görülmektedir (Tablo 3.23). Elde edilen bu nicel bulgular da nitel bulgularla çelişen sonuçlar arasında yer almaktadır. Eğitim teması altında beklentilerini yüksek tutan öğretmenlerin uygulamada çelişkili davranış göstermeleri, araştırmanın üzerinde dikkatle düşünülmesi gereken bulguları arasındadır.

Mutluluk teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Mutluluk, neşe kaynağı, hep gülsün, hep gülsünler zorlukları hiç görmesinler, mutlu olmalı, karşılıksız sevginin, masumluğun, o tertemizliğin, verdiğinizi fazlasıyla size geri veren, pes etmeyen, bıkmayan, sadece sevginizle mutlu olan varlıklar, hayatın anlamı, dünyanın en güzel tarafı, yaşama sevinci, her şeyin en güzelini hak ediyorlar, neşeli hayat dolu enerjik, olmazsa olmaz, enerji kaynağı” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenler, çocukların mutlu olabilmesi için gerekli olan koşulların oluşturulmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Bu sonuç, ruh sağlığı yerinde sağlıklı nesillerin yetişmesi açısından oldukça önemlidir.

Ünüvar, Çalışandemir, Tagay ve Amini (2015) çocukların mutluluk algılarını tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada 137 okul öncesi çocuğu ile görüşme yapmışlardır. Yapılan bir çalışmada, 6-7 yaşındaki çocuklardan mutlu bir hikaye dinleyenlerin, üzgün ya da nötr bir hikaye dinleyenlere göre daha esnek düşünebildikleri sonucuna varılmış. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, “sana göre mutluluk nedir?” sorusunda Afganistan'daki çocukların çoğunlukla güvenlik ihtiyacını belirten cevaplar verdikleri, Türkiye'deki çocukların ise oyun ve etkinlik temelli cevaplar verdikleri dikkat çekmektedir. Schnall, Jaswal ve Rowe (2008) yaratıcılık veya esneklik gerekli olduğunda çocuklarda pozitif bir ruh halinin faydalı etkilere sahip olduğunu söylemişlerdir. Schnall, Jaswal ve Rowe (2008) yaptıkları çalışma sonucunda olumlu ruh halinin çocuk için daha yararlı olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmaların sonuçları, araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

İşlenebilirlik teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Boş bir levha, işlenebilir elmas, nasıl davranılırsa öyle şekillenir, fidan, hamur, büyüklerinin birer yansıması, aileden ne görürse onu yapar, işlenmemiş bir kumaş, ailelerinin birer aynasıdır, her biri bir dünya keşfetmeli, bir ayna gibi ne verirseniz yansıtıyor, bizim aynamız, yetişkinler gibi dinlenmeli, donmamış beton, keşfedilmemiş maden, sünger, ne görürse onu yaparlar, tertemiz bir sayfa, görsel işitsel kayıt cihazı, taze beyinler, bulmaca, yağmurdur şekil veririz, kil hamuru, keşfedil-

meysi bekleyen, eserimiz ne verirsek onu alır, yetiştirilmesi gereken bir çiçek, tohum gibi şekillenen, el değmemiş dünya, açmaya hazır filiz, emanet, yontulmamış heykel, yıldız, keşfedilmeyi bekleyen ülke” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, çocuklar için işlenebilirlik teması altında gruplanan ifadeler incelendiğinde öğretmenlerin mesleklerinin öneminin ne kadar farkında oldukları görülmektedir. Bu bilinç ve farkındalığın okul öncesi eğitimde sınıf içi uygulamalara yansımalarının da oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Eğitim teması altında toplanan cevaplar ve araştırmanın nicel verileriyle yapılan karşılaştırmalar benzer şekilde işlenebilirlik teması ile birlikte düşünülmelidir. Çocukların potansiyelinin farkında olan öğretmenlerimizin, bu potansiyeli gerçekleştirmek adına uygulamalarının niteliğini de arttırmaları gerektiği düşünülmektedir.

Gelecek teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Umut, gelecek, geleceğin garantisi, geleceğe gönderdiğimiz mektuplar, bir ülkenin geleceğidirler, en güzel yatırım, dünyayı yönetmeli, hayatın başlangıcı, hayat, miras, geleceğin mimarisi, geleceği aydınlatacak ışık, bir ülkenin can suyu, geleceğin eseri” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenler çocukların gelecek neslimizi oluşturduğu üzerine odaklandıkları söylenebilir. Bu ifadelerin Okul öncesi eğitimin önemine vurgu yapması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Genel olarak Batı toplumlarında modern anlamda çocukluk kavramının ortaya çıkması, 17. yüzyıllardan itibaren bu toplumlarda başlayarak gerçekleşen birtakım değişimlerin sonucu olarak gerçekleşmiştir (Zeytinoğlu, 2001). Bu bağlamda gelişmiş ülkelerde kentsel alanlarda çocuk, “aileye, aile olma duygusunu verirken ve geleceğe hazırlanırken çalışma hayatından uzak tutulan varlık” olarak görülmektedir (Kulaksız, 2014). Alan yazındaki bu çalışmalar ile araştırmadan elde edilen bulgular; bir yandan çocukluğun önemine vurgu yaparken diğer yandan da bu konuda daha fazla çalışma yapılması gerektiğine dikkat çekmesi açısından önemlidir.

Özgürlük ve Eşitlik teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Özgür olmalı ve kendini rahatlıkla ifade edebilmelidir, çocukluğunu yaşamalı, minyatür yetişkin değiller, kuralları bilip özgüvenli yetişmeli, açık havada daha çok zaman geçirecek olanaklara sahip olmalı ve daha çok sorumluluk sahibi olmalı, hak ettiği gibi yaşamalı, çocukluklarını yaşamalı, aile tutumları yüzünden zihinsel becerilerini ortaya koymakta zorlanıyorlar, çocukluğunu doya doya yaşamalı, daha çok teknolojiden uzak, hak ettiği şekilde büyümüyor, dinlenmeli, doğal ortamda büyümeli, yaparak yaşayarak öğrenmeli, farklı çevre görmeli, kısıtlanmamalı, büyüklerin kuklası olmamalı, çocukluğunu yaşamalı, bilgisayar ve telefonlardan yaratıcılıkları körelmiş, daha özgür ortamda eğitim görmeli, koşmalı, doğa ile iç içe olmalı, daha çok oyun oynamalı, anne baba işlerini yapmamalı, okul sadece oyun yeri olarak görülmemeli” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenler, çocukların çocukluklarını doyasıya yaşabilmeleri için onların düşüncelerinin ve bedenlerini özgürleştirmenin öneminden bahsetmektedir. Bu sonucun, Öğretmen merkezli eğitim yerine çocuk merkezli eğitim ile çocukların tüm baskılardan uzak kendileri olabilmeleri yolunda önemli adımların atılması açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Polat, Akşin Yavuz ve Özkarabak Tunç (2017) zihin haritaları etkinliklerinin 48-60 aylık çocukların matematik ve fen becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda zihin haritaları ile çalışan çocukların zihin haritalandırması yapmayan çocuklara kıyasla matematik ve fen becerilerini geliştirmede daha başarılı oldukları bulunmuştur. Zihin haritası aktiviteleri, çocukların aktif olmasına, bireysel farklılıklara dikkat etmelerine, ilgili becerilerin anlaşılmasıyla ilgili faaliyetlere katılmalarına ve mevcut koşullardan mümkün olan en verimli şekilde

yararlanabilmelerine olanak tanıdığından çocukları çokca tatmin etmektedir. Yaşamın her alanında kullanılabilen zihin haritalarının, çocukların gelişim alanlarını desteklediğine ve çocukların çocukluk döneminde kabul edip deneyimleyebilecekleri önemli bir strateji olduğuna inanılmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ile çocukların düşünmelerini özgürleştirebilmeleri için etkili ve farklı stratejilerin kullanılmasının önemine vurgu yapması açısından örtüşmektedir.

Sevgi-Saygı-Özgüven teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Yeterince sevgi ve ilgiyi almalılar, sevgiye aç, koşulsuz sevginin örnekleri, her zaman sevilmeli ve değerli oldukları hissettirilmeli, sevilmeli ve korunmalı, canıdır, sevgi yolu, aile ile zaman geçirmeli, karşılıksız seven, aile desteği ve ilgiyle başarabilen, şımartılmadan sevilmeli, saygıya layıktır, doğaya canlılara saygılı” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Bu ifadeler, çocukların ruh sağlığı yerinde yetişkinler olabilmelerinde olmazsa olmaz olan koşulsuz sevginin önemine vurgu yaparken, özgüvenin ve çocuklara saygı duyulması gerektiği de ifadelerden açıkça anlaşılmaktadır. Polat ve Akşin (2015)’in yaptıkları çalışmada 36-72 aylık 308 çocuğa “Demoulin Benlik Kavramı Gelişim Ölçeği” ile “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğini” kullanmışlar ve çocukların okula hazır oluşları ile özbenlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmişlerdir. Çalışma ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmış ve yürütülmüştür. Çalışma grubu, İstanbul’daki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı anaokullarına devam eden ve rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen (döküm grupları) 60-72 aylık 308 çocuktur. Öğretmenler, Demoulin Benlik Kavramı Ölçeği ve Marmara İlköğretim Okulu Hazırlık Ölçeği alt ölçeğini doldurmuştur. Araştırmacı, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğini çocuklara uygulamıştır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Mayıs ayı boyunca tüm testler uygulanmaya başlamış ve akademik yıl sonuna kadar devam etmiştir. Çalışmanın sonucunda öz-yeterlik alt ölçeği ile sadece bilişsel dil gelişimi arasındaki anlamlı pozitif ilişki, çocukların başarılarına olan özgüvenlerinin bilişsel dil gelişimindeki ilerlemeleriyle desteklenebileceğini göstermiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile araştırmadan elde edilen bulgular; özgüvenin okul öncesi dönemde desteklenmesinin önemine dikkat çekmesi açısından oldukça önemlidir.

Teknoloji teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Sürekli değişen teknolojilerde etkilenemiyorlar, internet ve telefonlardan uzak tutulmalıdır, teknoloji bağımlısı olmaya aday, teknolojiye açık, teknolojik gelişimlerden kötü etkilendiler, teknolojiden biraz uzak durmalı, izledikleri programlara dikkat edilmeli, aşırı teknolojiye bağlı, telefon ve televizyondan uzak tutulmalı, teknolojinin esirleri” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Teknoloji teması altında yer alan başlıkların çoğunlukla teknolojinin olumsuz yönlerine vurgu yapmaktığı görülmektedir. Ancak, çocukların sürekli değişen teknolojilerden yeterince tanıştırılmadığını ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır.

Battal ve Kılıçkaya (2017) okul öncesi dönemindeki çocuklara yönelik geliştirilen mobil uygulamaları; eğitim, eğlence, çocuğa uygunluk, çocuk dostu olma ve teknik özellikleri açısından incelemişlerdir. Çalışmanın bulgularına göre, eğitim alt başlığı altında, incelenen mobil uygulamaların tamamının çocuk merkezli ve oyun temelli olduğu, ırk ve cinsiyet ayrımının yapılmadığı saptanmıştır. İncelenen uygulamaların yaratıcılığı geliştirme, kültürel ve evrensel değerlere yer verme konusunda yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, mobil uygulamalarda özbakım becerileri, psikomotor ve sosyal-duygusal gelişim alanlarından ziyade bilişsel ve dil gelişim alanlarına daha çok yer verildiği bulunmuştur. Uygulamaların tamamı eğlenceli, görseller gerçekçi ve anlamlıdır. Ancak, çocuk dostu

alt başlığında, uygulamaların pozitif sosyal modeller içermediği saptanmıştır. Battal ve Kılıçkaya (2017)'nin çalışmasının bulguları teknolojinin çocuklara yönelik tasarlanmış olduğunu desteklemektedir. Ancak, teknolojinin çocukların gelişimini desteklemede tek başına yeterli olmadığı da gözden kaçırılmamalıdır.

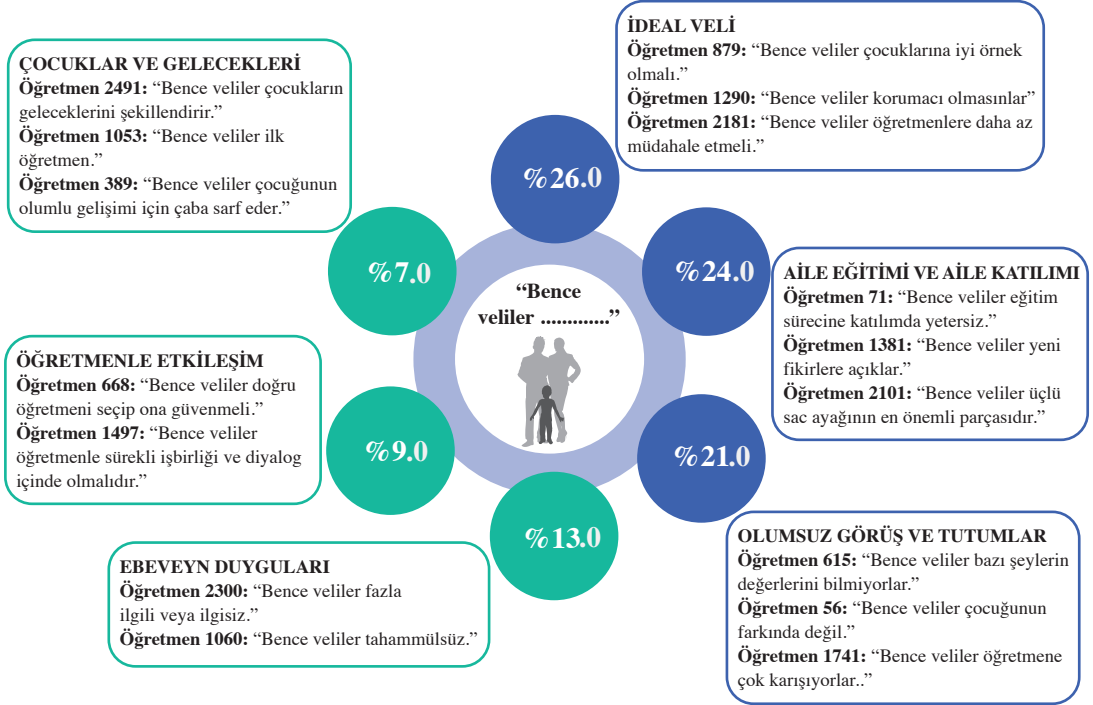
Teknolojinin eğitimdeki bilinçli kullanımı üzerine ailelerin ve öğretmenlerin eğitilmesinin bilinçli teknoloji kullanıcısı olan bireylerin yetişmesi açısından son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın öğretmenlerin sınıflarında öğretim teknolojilerinden etkili bir şekilde yararlanma durumlarına ilişkin nicel bulgularından elde edilen sonuçlar; öğretmenlerin %37.3'ünün her zaman ve 34.9'unun sıklıkla, yani öğretmenlerin %72.2'sinin çoğu zaman sınıflarında öğretim teknolojilerinden etkili bir şekilde yararlandığını göstermektedir (Tablo 3.54). Teknolojinin eğitim amaçlı ve doğru örneklerle kullanımının sağlanmasının çocukların bilinçli teknoloji kullanıcısı olmalarını ve teknolojinin olumsuz etkilerinden korunmalarını sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmen ve çocuğun yakınlığı, aralarındaki sevgiye dayalı bağ; çocuğun akademik performansı ve öğretmenin okula ait hissetmesi ile doğrudan ilişkili bulunmuştur (Birch-Gary ve Ladd, 1997). Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu (2013)'nin okul öncesi öğretmenlerinin “çocuk” kavramına ilişkin geliştirdikleri metafor çalışmasında bulunan 100 okul öncesi öğretmeninden toplam 45 adet metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar “çocuk” kavramı için okul öncesi öğretmenleri; “melek”, “sünger”, “yıldız”, “ışık”, “hamur”, “kutsal mekân” “açılmamış tertemiz bir mektup”, “hücre”, “gelecek” şeklindedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları kavramsal kategorilere ayırdığımızda en çok metafor bulunan kategorinin “şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk” olduğunu görülmüştür. Bu çalışmaların sonuçları ile araştırmadan elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir. Başka bir söylemle ifade etmek gerekirse, Cümle 11'de “**Bence çocuklar**” cümlesini tamamlamak için yazılan ifadeler; hem bu araştırmanın nitel ve nicel bulguları hem de alan yazındaki diğer araştırmalar tarafından destekleyici bulgulara sahiptir. Bu cümleyi tamamlamak üzere kullanılan ifadelerin olumlu ve ümit dolu olması da mesleğin geleceği ve yetişen nesillerin mutluluğu adına son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Cümle 12: “Bence veliler” cümle tamamlamaya yazılan ifadeler ‘İdeal Veli’, ‘Aile eğitimi ve aile katılımı’, ‘Olumsuz görüş ve tutumlar’, ‘Ebeveyn duyguları’, ‘Öğretmenle etkileşim’ ve ‘Çocuklar ve gelecekleri’ temaları altında gruplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerinin çoğunlukla %26.0 ‘İdeal Veli’, %24.0 ‘Aile eğitimi ve katılımı’, %21.0 ‘Olumsuz görüş ve tutumlar’ temalarında toplandığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, bu cümle tamamlamanın altında yer alan temalardan ‘İdeal Veli’, ‘Aile eğitimi ve aile katılımı’, ‘Olumsuz görüş ve tutumlar’ temalarının diğer temalara göre daha baskın nitelikte oldukları söylenebilir. Bu cümle tamamlamada yer alan temalar ve oranları Grafik 12’de detaylı olarak verilmiştir.

“Bence veliler



İdeal Veli teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Çocuklarına iyi örnek olmalı, çocuklarına zaman ayırmalı, çocukların her dediğini yapmamalı, özenli olmalı, duyarlı olmalı, çocuklarıyla ilgilenmeli, bilinçli olmalı, empati kurmalı, yapıcı olmalı, korumacı olmasınlar, daha ilgili olabilirler, çocuklarına yeterli kadar zaman ayırmalı, eğitime karıştırılmamalı, çocukları okula teşvik etmeli, sorumluluk sahibi olmalı, öğretmenlere daha az müdahale etmeli, çocukları ile daha fazla kaliteli zaman geçirmeli, çocuklarının gelişimine saygı duymalı, çocuğun öz bakımıyla değil eğitimiyle ilgilenmeli, öğrenciye her türlü desteğini vermeli, okulda verilen eğitimle çelişmemeli, eğitimden haberdar olmalı, çocukları anlamalı” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Ailelerin nasıl olması, etkili eğitim için nasıl davranması gerektiğine yönelik ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bütün bir eğitim-öğretim yılı boyunca etkili bir şekilde devam eden aile katılım çalışmalarının planlanması ve uygulanmasının çocukların gelişimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Aileler çocukların ilk öğretmeni konumundadırlar ve çocuklarının gelişim ve eğitimlerinden birinci derecede sorumludurlar. Ailelerin çocuklarının eğitimi konusunda sahip oldukları bu unsurlar, okul öncesi eğitime dahil edilerek aile katılımı etkinlikleriyle sürekli ve etkin hale getirilebilir (Çakmak, 2010). Nelms (2002)'in okul aile iletişimde web sayfalarının kullanımına ilişkin yaptığı çalışmada ailelerin en çok web sayfasında bulunan sınıf takvimi ve birebir yazışma alanlarını faydalı bulduklarını, web sayfası sayesinde, çocukların okulda neler öğrendiğini bilerek evde daha etkin bir şekilde çocuklarına yardım edebildiklerini, çocuklarının gelişimlerini daha rahat takip edebildiklerini belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Davidovitch ve Yavich (2015), liseye devam eden öğrencilerin ailelerine yönelik olarak tasarlanan ve online olarak uygulanan katılım programının sonucunda online katılım programına katılan ailelerin, katılmayan ailelere göre aile katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu, aile katılımı arttıkça çocukların akademik başarılarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmaların sonucunda

teknolojinin öğretmenlere ve ailelere sağladığı kolaylıkların okul aile iletişimini ve aile katılımını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Balcı ve Tezel Şahin, 2018). Bu nedenle hem öğretmenlerin hem de ailelerin iş birliği içinde olmanın gerekliliğine yönelik bir farkındalık içinde olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın nicel verilerinden biri olan velilerle iletişim kurma yöntemlerinden elde edilen bulgular; öğretmenlerin velilerle iletişim kurmak için haber mektupları (%47.9); panolar ve bülten tahtaları (%40.0); dergi ve gazeteler (%12.3); elektronik posta (%48.1); telefon (%89.5); günlükler (%6.7); whatsapp grupları (%59.3); sosyal medya paylaşımları (%15.9); bilgilendirme toplantıları (%67.0); fotoğraf ve video paylaşımları (%46.6); interaktif yazılımlar (%9.3); dilek kutuları (%5.9) kullandığını göstermektedir (Tablo 3.101). Öğretmenlerin çocukları hakkında bilgi vermek, istek ve beklentilerini paylaşmak, etkili bir Okul Öncesi Eğitim gerçekleştirmek adına farklı iletişim yöntemlerinden yararlanmaları ve bu yöntemlerle velilerle karşılıklı iletişimin sürekli açık tutulmasının son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Aile Eğitimi ve Aile Katılımı teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Eğitilmeli, eğitim sürecine katılımında yetersiz, seminerlerle bilgilendirilmeli, bilmediklerini bilmiyorlar, okul öncesi eğitimle ilgili bilgiye sahip değiller, okulla bağlarını güçlendirmelidirler, yeni fikirlere açıklar, eğitime fazla katmamalı, velilere okul öncesi dönemin önemi anlatılmalı, eğitime mutlaka dahil edilmeli, eğitime destek olmalı, eğitimin paydaşı, bilgiyi destekleyen, eğitimde önemli taşlar, üçlü sac ayağının en önemli parçasıdır” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, aile katılımının ve ailelerin bilinçlendirilerek çocuklarının eğitimine aktif katılmalarını sağlayabilmenin önemine dikkat çektikleri görülmektedir. Zembat ve Polat Unutkan, (2001)’e göre, ailelerin eğitime aktif katılımları çocukların sosyalleşmelerinde olumlu düzeyde artış sağlamıştır. Bu çalışmalar da araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Velilerin okul öncesi eğitime ilişkin bilgileri olmasa dahi çalışmalar okul öncesi eğitim alan çocukların benlik saygısı düzeylerinin yüksek olduğu göstermiştir. Ayrıca iki yıldan uzun okul öncesi eğitim alan çocukların benlik saygılarının arttığı da çalışmanın sonuçlarından biridir (Polat ve Akşin Yavuz, 2016). Dolayısıyla çocukların her koşulda okul öncesi eğitimden faydalanan olmalarının onların yüksek yararına olduğu her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında aile katılımının çok önemli bir yere sahip olduğu da unutulmamalıdır (MEB, 2013).

Araştırmanın nicel bulgularından elde edilen sonuçlardan biri de aile katılım ve eğitimi konusundadır. Velilerin %64.4’ünün sınıf programına etkili olarak katıldıkları; velilerin %39.9’unun projelere katıldıkları; velilerin %55.3’ünün gezilere katıldıkları; velilerin %78.2’sinin özel gün ve kutlamalara katıldıkları; velilerin %51.3’ünün törenlere katıldıkları; öğretmenlerin %83.5’inin eve çalışmalar gönderdiği; öğretmenlerin %13.2’sinin velilere programı takip edebilmeleri için takvimler gönderdiği; öğretmenlerin %7.3’ünün ebeveyn kütüphanesi kullandığı; öğretmenlerin sınıflarında %35.7’sinin sınıf annesini olduğu; velilerin %11.6’sının yönetsel karar verme sürecine katıldıkları; öğretmenlerin %46.7’si okul aile birliği çalışmaları yaptığı; öğretmenlerin %58.8’inin velileri için portfolyo çalışmaları düzenlediği; öğretmenlerin %76.2’sinin veli-öğretmen görüşme saatleri düzenlediği; öğretmenlerin %51.9’unun velilerine ev ziyaretleri yaptıkları tespit edilmiştir (Tablo 3.100). Öğretmenlerin de ifade ettiği gibi, aile katılım ve aile eğitim yöntemlerinin uygulama oranlarının tüm okullarda artırılmasının çocukların gelişimlerini olumlu yönde destekleyerek Okul Öncesi Eğitime nitelik açısından da önemli katkılarda bulunacağı düşünülmektedir.

Olumsuz görüŖ ve tutumlar teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Her Ŗeyi çok bilen ama aslında hiçbir Ŗey bilmeyen, ev düzenleri yok, çocuklarıyla ilgilenmeyen, bazı Ŗeylerin değerini bilmiyorlar, ikna edilmesi zor, engel, çocuklarından bıkmıŖ, kolay geleni doğru yanlıŖ ayırt etmeden yapan, geçim derdi ve büyükler yüzünden bunalımda, öğretime bakıcı muamelesi yapan, idare edilmesi gereken, meslekten soğutucu, yüz bulan, açık bulup Ŗikayet derdinde olan, geçim derdine düŖmüŖ, çocuk yetiŖtirmekte yetersiz, okulu çocuğu baŖtan atmak için bir yer olarak gören, saygısız, ukala, sorunlu çocuk yok sorunlu veli var, değer kıymet bilmez, çocuğunun farkında değil, yönlendirmeyi seven, eleŖtiren, havalı, bencil, beklentileri çok, müdahaleci, her Ŗeyi okuldan bekleyen, deęiŖken, sorun, öğretime karıŖan, çocuğu kalıba sokan kiŖiler, öğretmenin baŖında müdür, doyumsuz, çocuklarını tanımiyor, geliŖime kapalı, eskisi gibi değil” baŖlıklarının yer aldığı görölmektedir. Öğretmenlerin bu temaya verdikleri ifadelerden anlaŖıldıęı üzere velilerin eğitime katılımlarını yetersiz bulmanın yanı sıra kendilerinin mesleki motivasyonlarını da olumsuz yönde etkiledikleri ve çocukların yetiŖmesinde ilgisiz olduklarını açıkça göstermektedir. Velilerin çocuklarının eğitiminde çok önemli bir role sahip oldukları ve çocuklarının eğitimine aktif katılımlarını sağlamak için teŖvik edilmesinin önemli olduğu düŖünülmektedir. Diğer yandan, öğretmenlerin de etkili veli katılımı ve veli iletiŖimi konularında hizmet içi eğitimleri desteklenmesinin önemli olduğu düŖünülmektedir.

Ebeveyn duyguları teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Fazla ilgili veya ilgisiz, endiŖeli, çocukları hep en iyi, güvensiz, ilgisiz, bilinçsiz, anlayıŖsız, yetersiz, önyargılı, özverili, bilgili, tahammülsüz, sorumsuz, evhamlı, acımasız, bağımlı, umursamaz, anlayıŖsız, bilinçli, mükemmel, saygılı, sabırsız, düŖünceli, telaŖlı” baŖlıklarının yer aldığı görölmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinden velilerin olumlu/olumsuz duygularından ve davranıŖlarında bahsetmiŖlerdir. Aile katılımını etkileyen önemli faktörlerden biri de ailelerin duygu ve davranıŖlarıdır. Rehberlik servisleriyle iŖbirlięi içerisinde olumsuz aile duygu ve davranıŖlarını ortadan kaldırmaya yönelik erken müdahale programlarının hazırlanması ve etkili bir Ŗekilde uygulanmasının önemli olduğu düŖünülmektedir.

Öğretmenle etkileŖim teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “İyi bir eğitim için öğretmeni desteklemiyor, doğru öğretmen seçip ona güvenmeli, kendini öğretime ifade edebilmeli ve onu dinlemeli, yanımızda olmalı, en büyük desteğimiz, öğretmenle sürekli iŖbirlięi ve diyalog içinde olmalıdır, güler yüzlü öğretmen isteyen, öğretmen desteğine muhtaç, doğru iletiŖimle karŖılmalı, iyi bir iletiŖimle her Ŗey çözülebilir, öğretime destek olmalı, değerli, önemli, kıymetlim, en iyi iŖ ortağı, çocukla iletiŖimin en önemli aracı” baŖlıklarının yer aldığı görölmektedir. Okul öncesi dönemde öğretmen etkili veli iletiŖiminin son derece önemlidir. İletiŖimin insan ilişkilerinde temel olduğu düŖünüldüęünde öğretmenlerin ve velilerin iletiŖim becerilerini arttırmak amacıyla eğitim seminerlerinin düzenlenmesinin oldukça önemli olduğu düŖünülmektedir.

Çocuklar ve geleceklere teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Çocuklarının geleceğini Ŗekillendirir, kiŖilięini Ŗekillendirir, ihtiyaçlarını karŖılar, her koŖulda yanlarında olurlar, çocuklarının kendilerinden bu kadar etkilendiklerinin farkındalar mı?, çocuklarının hayatında dönüm noktası, çocuklarının yaŖadıkları çevre olanaklarını geliŖtirmeli, ilk öğretmen, olmazsa olmaz, anne babasız çocuk büyümesin, çocukları için en iyisini isteyen, çocuklarına sahip oldukları için mutlu, en değerli hazineye sahip, fazla çocukların yerine karar veriyorlar, çocuklar için çırpınan, çocuklarını geliŖtirirken kiŖiliklerinden ödün veriyor, anne-baba, ellerindeki cevherden habersiz, çocuğunun olumlu geliŖimi için çaba sarf edenler, çocuklar üzerinde en büyük etken, tetikte bekleyen avcı, çok değerli, çok Ŗanslı, çocuklarının aynası, çocukların kiŖilik Ŗekillenmesindeki en önemli faktördür, çocuklarının kapasitelerini bilip ona göre beklentiye girmeliler, çocuklarının her istediklerini yaparak doyumsuz bir nesil oluŖtu-

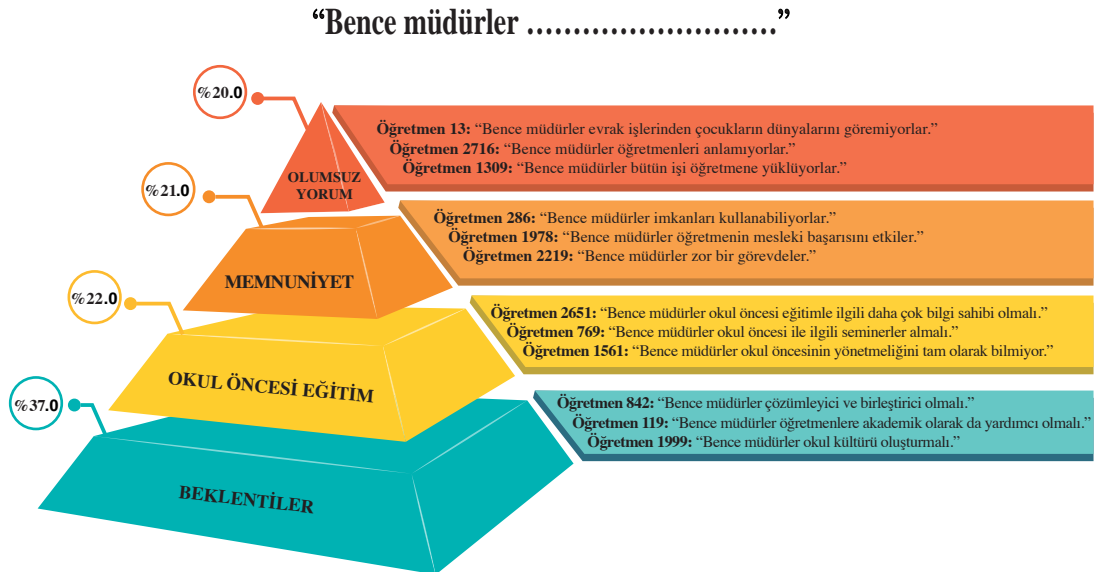
ruyorlar, umuda giden yol, yarışçı, çocuğunun geleceği için uğraşan, çocukların üstüne çok düşmekten onların psikolojilerini ister istemez olumsuz yönde etkilemektedir” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler çocuklar için ailelerinin çok değerli olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak, Ailelerin çocuklarını yeteri kadar tanımadıklarını ifade etmektedirler. Bunun için, okul öncesi dönemde ailelere etkili rehberlik çalışmalarının yapılmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler ve aileler okul öncesi dönemde çocukların yaşamlarına önemli katkı sağlamaktadırlar. Bu anlamda okulda ve evde yaşananların çocukların gelişimlerinin takibi açısından paylaşılması önemlidir. Araştırmanın nicel bulguları araştırmaya katılan öğretmenlerin %54.9’unun her zaman, %29.1’inin sıklıkla veli görüşmelerinde öğrenci hakkındaki gözlemlerini paylaştıklarını göstermektedir (Tablo 3.61). Bu bulgunun oldukça önemli bir gösterge olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler Cümle 12’de “Bence veliler” cümlesini tamamlamak için çoğunlukla ideal veliyi tanımlayacak ifadeler kullanmışlardır. Velilerin eğitime katılımına yönelik beklentileri ifade etmelerinin yanı sıra, olumsuz tutumlarına odaklanan sözcüklerin olduğu da görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun veliler ile ilgili görüşlerini olumsuz ifadeler kullanarak belirttikleri görülmektedir. Daha önceki cümlelerde velilerin kendilerine karşı olumsuz görüşlerini eleştirirken, öğretmenlerin kendi bakış açılarının da olumsuz olması da üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir husustur. Eğitimde her bir öğenin takımın önemli bir parçası olduğunu unutmadan hareket etmenin başarıyı da birlikte getireceğinin gözardı edilmemesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Cümle 13: “Bence müdürler” cümlesini tamamlamak için yazılan ifadeler ‘Beklentiler’, ‘Okul Öncesi Eğitim’, ‘Memnuniyet’ ve ‘Olumsuz yorumlar’ temaları altında gruplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerinin çoğunlukla %37.0 ‘Beklentiler’, %22.0 ‘Okul Öncesi Eğitim’, %21.0 ‘Memnuniyet’ ve %20.0 ‘Olumsuz yorumlar’ temalarında toplandığı tespit edilmiştir. Bu cümle tamamlama yer alan temalar ve oranları Grafik 13’te detaylı olarak verilmiştir.



Beklentiler teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Tebrik etmesini bilsinler, anlayışlı olmalı, adaletli olmalı, empatik, paylaşımcı olmalı, değer vermeli, öğretmenle iş birliği içinde olmalı, her alanda kendilerini geliştirebilmeli, otorite sahibi olmalı, öğretmenini rahatlatan olmalıdır, öğretmeni ve öğrencileri üst makamlardan ve velilerden önde tutmalıdırlar, reklam ve ticaret değil eğitim için yönetmelidirler, idealist ve çalışkan, çözümleyici ve birleştirici olmalı, liderlik, kendi branşımızdan olmalı, kendini geliştirmeli, baskıcı olmamalı, özlük hakları hakkında bilgi vermeli, sınıf donanımlarını sağlamalı, demokratik, üst makamlara alt tabakanın sıkıntılarını duyurabilmeliler, öğretmene rehber olmalı, samimi, bizi daha iyi tanımalı, mutlu çalışanlar yaratmalı, derslere girmeliler, problem çözücü, toleranslı olmalı, iyi bir gözlemci, koruyucu, bütünlüğü, öğretmenlere akademik olarak daha yardımcı olmalı, sosyal, eğlenceli, egolarına yenik düşmemeli, okul kültürü oluşturmalı, çocukların arasına karışmalı, yöneticilikle ilgili bir bölüm okumalı, veli okul işbirliğine çok önem vermeli, öğretmen arasından seçilmemeli, veli-öğretmen ikilisinin arasında kaldıklarında hemen veliden yana tavır almamalı, öğretmenlikten geldiklerini unutmamalı, eşit, adil, dürüst olmalı, empati kurmalı, yol gösterici olmalı, siyasi yelpazenin dışında kalmalı” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Müdürler eğitim kurumunun yöneten, yönlendiren, sinerji yaratarak ileriye taşıyan kişilerdir. Müdürlerin okul öncesi eğitim alanından deneyimli öğretmenler arasından seçilmesi, bir eğitim kurumunun lideri olarak kendilerini sürekli yenilemeleri, takım olmayı, yapılan işin takdir edilmeyi bilmeleri ve etkili iletişim becerilerine sahip olmaları önemlidir. Günümüzde eğitim sistemi içinde müdürlerin liderlik vasfı ön plana çıkmaktadır. Turan ve Ebiçlioğlu (2002) eğitim yönetiminde görev alan etkili liderin niteliklerini, heyecanlı olmak, iletişim kurabilmek, vizyon sahibi olmak, güvenilir olmak ve güvenmek, örnek olmak, demokratik ve hoşgörülü olmak, pozitif olmak, tutarlı olmak olarak tanımlamışlardır. Ayrıca, yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin hangi tür liderlik özelliklerinin sistem içinde öğrenen ve gelişen bir örgüt yapısı için gerekli olduğu konusunda bilgi sahibi olması gerektiğini göstermektedir. Vizyon yaratmak, güven ortamı oluşturmak, tehdit ve fırsatlar için çevreyi taramak ve çalışanları geliştirmek gibi liderlik davranışlarının sistemi geliştirdiğine dair araştırma bulguları mevcuttur (Korkmaz, 2008). Okul müdürlerinin eğitim düzeylerinin (önlisans, lisans ve yüksek lisans olan müdürlerin) iletişim becerilerine etkisine yönelik görüşleri hakkında yapılan çalışmada, eğitim düzeyi doktora olan müdürlerin iletişim becerilerine yönelik görüşlerine göre daha olumlu olduğu çalışmalarla (Yaşar Ekici, 2017) desteklenmektedir. Öğretmenlerin müdürler ile ilgili beklentilerini eleştirel boyutta daha çok ifade ettikleri görülmektedir. Bu noktada müdürlerin eğitim sisteminde bir lider olarak çalışma ortamını öğrenen, gelişen bir örgüte dönüştürmek, liderlik etmek vasfını güçlendirmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgulardan, problem durumlarında öğretmenlerin %77.1’inin çoğunlukla idare ile işbirliği içinde olduklarını (Tablo 3.64) göstermektedir. Bu son derece olumlu bir sonuç olarak görünse bu oranın çok daha yüksek olması gerektiği düşünülmektedir. Buna karşılık öğretmenlerin %17.6’sının her zaman, %16.0’ının sıklıkla idarenin isteği doğrultusunda sene sonu gösterisi yapmak durumunda kaldıkları (Tablo 3.53) görülmektedir. Ancak, bazen idare ile zorunlu işbirliği içerisinde olmak da çocuklar açısından olumsuzluk yaratabilmektedir. Zorunlu uygulamaların sebeplerinin araştırılarak giderilmesi ve okul öncesi eğitimin ilkelere uygun olarak işbirliğinin çocukların yararına olacak şekilde uygulamaya dönüştürülmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Böylelikle karşılıklı beklentilerin olumlu yönde daha sağlam temellere oturması ve işbirliğinin sürekliliği sağlanabilecektir.

Okul öncesi eğitim teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Bilgisiz, okul öncesi eğitimle ilgili daha çok bilgi sahibi olmalı, ana sınıflarına önem vermeli, okul öncesi eğitimi bilen kişiler olmalı, okul öncesiyle ilgili seminer almalı, okul öncesi hakkında çok bilgili değiller, okul öncesini bildiğinde öğretmenler daha rahat çalışıyor, arada bir ana sınıfında zaman geçirmeliler, okul öncesinin yönetmeliğini tam anlamıyla bilmiyor, okul öncesi eğitim için bütçe ayırmaya istekli olmalıdırlar, ana sınıfı öğretmenlerini önemsemiyorlar, ana sınıfını para kapısı olarak görenler, okul öncesi eğitimi mezunu olmalı, ana sınıfı öğretmeni boş boş oturan öğretmenler olarak görmemeli, yılsonu gösterisi istememeli” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Aynı sistem içinde paydaş olarak görev yapan okul müdürleri ile öğretmenlerin birbirlerinin çalışma koşulları, mesleki gereklilikleri ve görev tanımları ile ilgili bilgi sahibi olması ve uyum içinde çalışabilmesi eğitimin niteliği açısından son derece önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin, okul müdürleri hakkında olumsuz bakış açıları eğitimin niteliğine olumsuz yansıtacak bir yaklaşım olabilir. Buna karşılık okul müdürlerinin de okul öncesi eğitimin özel bir alan olduğunun, öğretmenlerin program, uygulama ve ihtiyaçlar açısından farklı beklentilere sahip olacağını farkında olması da önemlidir. Sistemin düzen içinde çalışabilmesi için tüm paydaşların benzer bakış açısı ile tavır sergilemelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Memnuniyet teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “İmkânları kullanabilen, müdürler gerekliler, öğretmenin mesleki başarısını etkilerler, okul öğretmen veli arasındaki dengeyi sağlayan unsur, çok iyi yöneticiler, idare ederler, ara bulucu, eğitimin düzgün bir şekilde yürütülmesi için denge kuran kişiler, geminin kaptanıdır, idare eden bir kişilik, donanım ve bilgiye sahip müdüre laf yok, düzenli okul işleyişinin başı okulun babalarıdır, zor bir görevler, işleri zor, anlayışlılar, dünyayı yönetenlerin yöneticisi, okulun aynasıdır, çok değerlidir, sadece idareci, okulu güzelleştirmeye önyak olur, sorumluluklar üstleniyorlar, işlerini yapıyorlar, olmazsa olmazlar, destekleyiciler, yeniliklere açıklar, daha anlayışlı olabilirler, liderler, kendini eğitime adanmış, çalışkan, sorumlu, okul öncesi eğitime önem veren, zeki, bizi destekliyor, ilgili, aktif, yenilikçi dinamik, birlik beraberliğe önem veren, vizyon sahibi, yardımsever, en iyi eğitimci, neşeli” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu tema altında verdikleri cevaplar incelendiğinde okul öncesi kurumlarında görev yapan müdürlerin yeterliliklerine yönelik memnuniyet bildirici ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu sonuç, oldukça memnuniyet verici olmakla birlikte bu tema ait sözcükleri yazan öğretmenlerin oranı Grafik 13’te görüldüğü gibi sadece %21.0’dır. Bu oranın artırılması için gereken tedbirlerin alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Olumsuz Yorum teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Anlayışsız, egolu, bazen ayırım yaparlar, üst makam baskısı altındalar, demoralize etmesinler yeter, sade velileri düşünüyor çok kuralcı, evrak işlerinden çocukların dünyalarını göremiyorlar, okulları sadece idare etmekle uğraşsalar, kimi çok çalışkan kimi çok tembel, siyasi rant peşinde koşan zihniyeti bozuk kişiler, müdür yardımcılarında daha rahatlar, değişkenler, önce kendi menfaatlerini düşünürler, okula para gelsin yeter derler, alandan uzaklaşan öğretmenler, her şeyi bilmek isterler, bütün işi öğretmene yükliyorlar, iyi idareci mutlu öğretmen kötü idareci olursa tayin isteyen öğretmen yaratır, eğitime çok önem vermiyorlar, öğretmenlerini anlamıyorlar, çağımızın buharlı trenleridir, ikiye ayrılır: çalışmak için gelenler koltuk için gelenler, olmasa da olurlar, gereğinden fazla evrak işi ile uğraştırılıyor” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Zembat ve ark. (2015)’nin çalışmasında müdürlere dair olumlu unsurların yanı sıra “despot” “diktatör” gibi olumsuz metaforlar da görülmüştür. Loder ve Spilane (2005), yaptıkları araştırma sonucunda müdür ve müdür yardımcılarının öğretmenlerle olan ilişkilerinin yönetici olduktan sonra değiştiği bulgusunu ortaya koymuşlardır. Yöneticiler kendilerini öğretmenlerin meslektaşısı ya da arkadaşı olarak değil, öğretmenlerin başındaki kişi olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum davranışa yansıtıldığında, öğretmen ve yönetici arasında mesafe

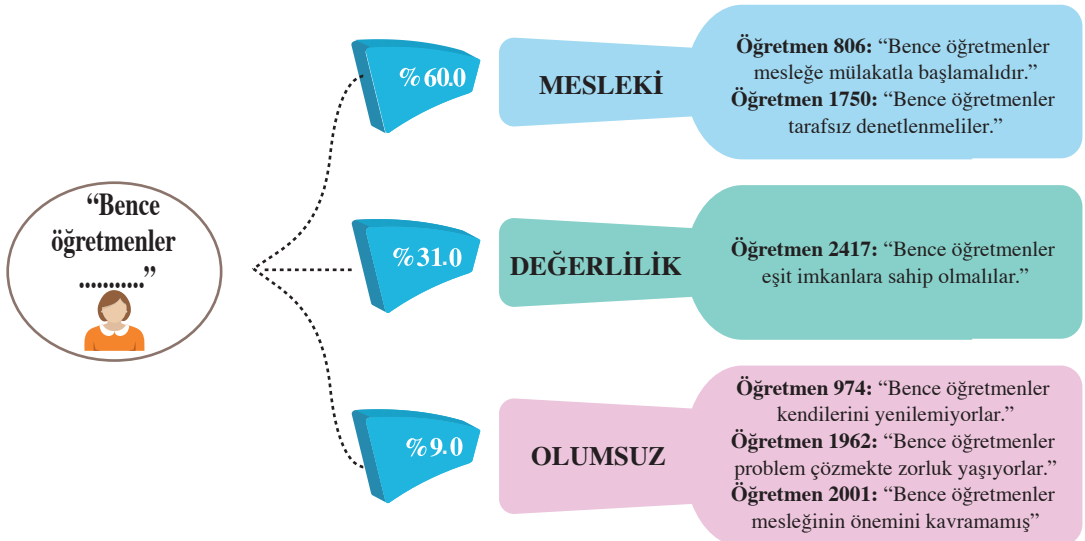
yaratabilecek bir özellik olduğu söylenilebilir (Zembar, 2012). Bu çalışmalardan elde edilen bulgular, araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Benzer şekilde, Grafik 13'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin %20.0'ı müdürleriyle ilgili olumsuz ifadeler kullanmışlardır. Öğretmenlerin motivasyonlarını düşürücü yönde müdür davranışlarının eğitimi olumsuz etkileyeceği gözardı edilemeyecek bir gerçektir. Alanda görev yapan müdürlerin sürekli hizmet içi eğitimlerden geçirilmesi ve alan dışından olan müdürlerin kendi alanlarıyla ilgili okullara atanmalarının sağlanması okul öncesi eğitimde yaşanan sorunların azaltılması ve etkili bir eğitimin yapılabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, MEB tarafından Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Müdürlerin seçiminde ve atanmasında varolan kriterlerin gözden geçirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, yıl sonu gösterileriyle ilgili öğretmenlere , dolayısı ile de çocuklara baskı yapılmasının engellenmesinin de son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Cümle 13'te "Bence müdürler" cümlesini tamamlamak için yazdıkları ifadelerin çoğunlukla beklenti içerdiği görülmektedir. Ayrıca, "memnuniyet" teması dışında, 'Beklenti', 'Okul Öncesi Eğitim' ve 'Olumsuz yorumlar' temalarının altında yer alan başlıkların arasında da olumsuz ifadeler olması oldukça çarpıcıdır. Öğretmenler, tıpkı Cümle 12'de "Bence veliler....." cümlesinde olduğu gibi müdürler ile ilgili ifadelerde de olumsuz duygularını daha çok ifade etmeyi tercih etmişlerdir. Bulgular, okul yönetimi içerisinde duygusal beklentilerden çok çalışma yaşantısının dinamikleri ve görev tanımlarının netliği üzerinde bir çalışma yapılmasının da önemli olduğunu düşündürmektedir.

Cümle 14: "Bence öğretmenler" cümlesini tamamlamak için yazılan ifadeler; 'Mesleki', 'Değerlilik' ve 'Olumsuz' temaları altında gruplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadeleri; çoğunlukla %60.0 ile 'Mesleki' konular ve %31.0 'Değerlilik' temalarında toplandığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, bu cümle tamamlama için yazılan ifadeler sonucunda oluşmuş temalardan; 'Mesleki' ve 'Değerlilik' temalarının diğer temalara göre daha baskın nitelikte oldukları söylenebilir. Bu cümle tamamlama yer alan temalar ve oranları Grafik 14'te detaylı olarak verilmiştir.



Mesleki teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Yenilikçi olmalılar, sabırlı olmalılar, dayanışma, mülakatla başlangıç, iyi niyetlilik, severek çalışmalılar, geliştiren, paylaşımcı, mülakatla seçilmeli, objektif, şiddet olmamalı, tarafsız denetlenmeli, eğitim almalı, mesleğe aşık olmalı, adaletli olmalı, idealist, işbirlikçi, meraklı, farklı” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterliliklerden bahsederken diğer kısmı öğretmen seçiminde mülakatın önemine dikkat çekmektedirler.

Değerlilik teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Yıpranıyorlar, geleceğin mimarı, çocuğa şekil veren, motive edilmeli, eşit imkanlara sahip olmalılar, yardımlaşan, melek, kutsal, her şey, baş tacı, mutfak, arkadaştan öte, yalnız, kahraman, bilgili, rehber, ışık, ülkenin kalbi, benim gibi, arkadaşlarım gibi yok, kişisine göre değişir, müdür ve öğretmen bir ayağıdır, fedakarlar, annedirler, cefakar” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleklerini yaparken motivasyonlarını arttıracak en önemli unsurlardan biri de kendilerini değerli hissetmeleridir. Öğretmenlerin mesleklerini mutluluk ve huzur içinde yapmaları için destek görmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

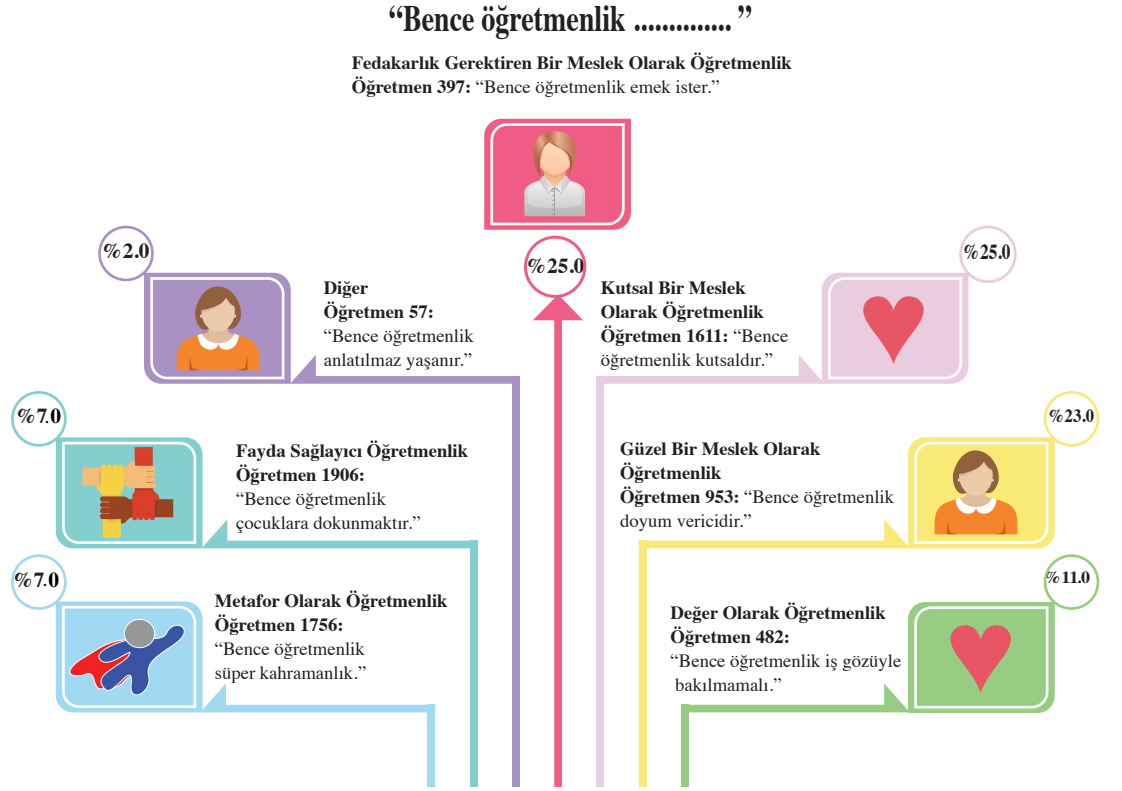
Olumsuz teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Yenilemeyen, yetersiz, yığın, yeterli değeri vermeyen, mutsuz, maddiyatçı, umutsuz, dayanışma yapmayan, problem çözmekte güçlük yaşayan, birbirinden kopuk, boşlar, yarışırken amaçtan kopan, vizyonsuz, yaşlanınca bırakmalılar, mesleğin önemini kavramamış, egoist” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin kendi içlerinde deneyim ve gözlemlerine dayanarak meslektaşlarında gördükleri eksiklikleri ifade dile getirdikleri söylenebilir. Öğretmenlik takım çalışması gerektiren bir meslektir. Tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de öncelikle mesleğin gereklerine odaklanmak başarıyı arttıracaktır. Meslekteki sorunların çözülmesinin yaşanan sorunları da azaltacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin statülerinin karşılaştırılmasına yönelik kapsamlı ve büyük bir çalışma, Varkey GEMS Vakfı (2013) aracılığıyla 21 ülke ölçeğinde 1000 katılımcı ile halkın öğretmenlere yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış ve “2013 Global Öğretmen Statüsü Endeksi” olarak yayımlanmıştır. Araştırmaya göre: Öğretmenler en yüksek statüye Çin Halk Cumhuriyeti’nde, en düşük statüye ise İsrail’de sahiptir. Çin, Güney Kore, Türkiye, Mısır ve Yunanistan’da insanlar öğretmenlere diğer Avrupa ve Anglo Sakson ülkelerinden çok daha fazla saygı göstermektedir. Britanya ve Amerika bu endeksin ortalarında yer almaktadır. Yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre, hemen hemen bütün ülkelerde öğretmenlere yeterli veya pozitif güven değerlemeleri verilmektedir. ABD, Brezilya, Fransa ve Türkiye’de insanlar, öğretmenlerin mesleki statüsünü kütüphane görevlileri ile aynı düzeyde tutmaktadır. Sadece Çin’de, öğretmenler statü görece yüksek çıkmıştır. Çin’de öğretmene verilen değer doktorlara verilen değere yakındır (Varkey GEMS Foundation, 2013). Bu çalışmanın sonuçları oldukça çarpıcı olup, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ülkemizde de Öğretmenliğin Mesleki Statüsünü arttıracak bazı çalışmalar mevcuttur.

Öğretmenler Cümle 14’te “Bence öğretmenler” cümlesini tamamlamak üzere çoğunlukla mesleki yeterliliklerini ve değerli yanlarını vurgulayan ifadeler seçmişlerdir. Ancak, olumsuz özelliklerine vurgu yapan ifadelerin de bir tema altında ayrıca toplandığı görülmektedir.

Cümle 15: “Bence öğretmenlik” cümlesini tamamlamak için yazılan ifadelerin ‘Fedakarlık gerektiren bir meslek olarak öğretmenlik’, ‘Kutsal bir meslek olarak öğretmenlik’, ‘Güzel bir meslek olarak öğretmenlik’, ‘Değer olarak öğretmenlik’, ‘Metafor olarak öğretmenlik’, ‘Fayda sağlayıcı öğretmenlik’ temaları altında gruplanmıştır. Belli bir tema başlığı altında toplanamayan ifadeler “diğer” teması ile tanımlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla %25.0 ‘Fedakarlık gerektiren’, %25.0 ‘Kutsallık’ ve %23.0 ‘Güzel bir meslek’ temalarında toplandığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, bu cümleye yazılan ifadelerin uzmanlar tarafından kodlanarak temaların oluşturulması sonucunda oluşan temalardan; ‘Fedakarlık gerektiren’, ‘Kutsallık’, ‘Güzel bir meslek’ temalarının diğer temalara göre daha baskın nitelikte oldukları söylenebilir. Bu cümle tamamlama da yer alan temalar ve oranları Grafik 15’te detaylı olarak verilmiştir.



Fedakarlık gerektiren bir meslek olarak öğretmenlik teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Emek ister, stres, sabır, zor, gönül işi, özveri ister, riskli, yıpratır, sıkıcı, herkesin yapmadığı, içten yapılmalı, vicdan işi, yorucu, beceri ister” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenliği fedakarlık gerektiren bir meslek olarak tanımlayan öğretmenlerin yanı sıra öğretmenliği “sıkıcı” olarak tanımlayan öğretmenlerin varlığı çok endişe vericidir. Öğretmenliği yürekten, olması gerektiği gibi yapmayan öğretmenlerin alanda çocuklar ile çalışması çok çarpıcıdır. Bu kişilerin tespit edilerek meslekten ivedilikle uzaklaştırılmasının çocuklar açısından çok önemli olduğu düşünülmektedir.

Kutsal bir meslek olarak öğretmenlik teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Peygamberlik mesleği, içinde kul hakkı olan, kutsaldır, mukaddestir” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenler bu tema altında kullandıkları ifadeler ile, öğretmenliğin ne kadar önemli bir meslek olduğunu bir kez daha ifade etmişlerdir.

Güzel bir meslek olarak öğretmenlik teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Güzel, sevgi, keyifli, mutluluk, idealist, özel, saygı, aktif olan, doyum verici, eğlenceli, sonu olmayan, duygusaldır, en çok tutulan, model olmaktır, sürekliliktir, kendini geliştirmektir, para için yapılmaz, hassas” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmenlik mesleğinde manevi doyumun ne kadar önemli olduğunu bir kez daha ifade etmişlerdir.

Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı 1970’li yıllara kadar korunmuş, ancak daha sonra ülkemizdeki hızlı toplumsal değişme ve sanayileşme ile birlikte giderek gerilemeye başlamıştır. 1980’li yıllarda ekonominin güçlenmesi, yeni meslek gruplarının ortaya çıkması, memurların gelir düzeylerinin giderek düşmesi ile birlikte öğretmenlik mesleği de eski saygınlığını giderek yitirmiş ve toplumsal statüdeki yeri aşağıya doğru düşmeye başlamıştır (Eskicumalı, 2002). Alan yazındaki çalışmalar da öğretmenlik mesleğinin statüsüne vurgu yapması açısından araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Değer olarak öğretmenlik teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Maalesef ayaklar altında, değerli, özel bir meslek, harika, onurdur, iş gözüyle bakılmamalı, dünyanın en güzel mesleği, en değerli mesleği, en tatmin edici, değeri bilinmeli, en özel, gurur verici, saygın, annelik babalıktan sonra en değerli, tutku, huzur verici” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenler bu tema altında bir yandan öğretmen olmaktan ne kadar gurur duyduklarını ifade ederken, diğer yandan mesleğe hakettiği değerin verilmemesini bir sorun olarak görmekte-dirler.

Metafor olarak öğretmen teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Geleceğe bırakılan iz, vefa, bir ağaçtır, bir yaşam biçimi, aşktır, rehberdir, deliliktir, mimar, ailedir, ülkenin yapıtaşı, bir duygudur, oyun arkadaşı, maceradır, sanattır, mucizedir, bir deniz, sihirbazlık, dünyaya iz bırakmak, kurumuş çölde açan bir çiçek, çocukla çocuk olmak, sanat eseri, annelik, ustalık, tohum, her şeydir, heykeltraş, ulaşılmaz duygular, hayal etmek, Akşemsettin olmak, yaşam şekli, hazine, çocukların tebessümü, ışık saçan güneş, uygulayıcı, seveda, kalplerin keşfi, süper kahramanlık, koruyucu meleklik, bahçıvanlıktır, tiyatro yapmaktır, hayal gücü tasarımcısı” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler kullandıkları metaforlar ile öğretmenliğin ne kadar özel bir meslek olduğunu ifade etmişlerdir.

Fayda sağlayıcı öğretmenlik teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Yaratıcılık, fayda sağlamak, gelişen, dinamikleştiren, dikkat, nesle şekil vermek, üreten, her mesleğin başlangıç noktası, çocuklara dokunmak, herkesi yetiştiren, rehberlik yapar, yeni ufuklar açar, geleceği sahiplenmek” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenler bu tema altında mesleklerinin sorumluluklarının farkında olduklarını açıkça ifade etmektedirler.

Diğer teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Psikolojik testten geçirilmesi gereken meslek, başka bir şey, anlatılmaz yaşanır, profesyonellik, evrak olmamalı” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Bu tema altında, daha iyi öğretmen olmak için gerekli görülen ön koşullar ifade edilmiştir. Bunların ifade edilmiş olması memnuniyet verici olmakla birlikte, alanda yaşanan sorunlara dikkat çekmesi açısından da son derece önemlidir.

Alan yazında yapılan çalışmalardan 15. Cümle tamamlamanın altında yer alan temaları destekleyecek bazı çalışmalar aşağıda sunulmuştur. Özdemir ve Yalın (2000) öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili, yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği şeklinde tanımlamaktadır. Öğretmen adayları meslek-

lerine yönelik olumlu tutumlara sahip olarak yetiştirilebilirlerse, öğretmen olduklarında öğrencilere karşı daha olumlu davranışlar sergilerler, araştırmacı olurlar, yaratıcı 25 düşünür ve yenilikleri öğrenme ortamına kolayca aktarırlar, olumlu tutumları el-yüz hareketlerine yansır ve öğrencileri daha kolay motive ederler, öğrencilere içten ve samimi davranırlar, katı kuralcı olmazlar, zamanlarını etkili kullanırlar, mesleklerini severek yaparlar, zevk alırlar, öğretmenin görev, sorumluluk ve rollerini daha iyi bir şekilde üstlenebilirler (Çeliköz ve Çetin 2004). Bir diğer çalışma ise, Ulutaş (2017)'in öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü isimli araştırmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin %87'si öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olduğunu belirtmiştir. Ulutaş'ın araştırmasında; araştırmaya katılan öğretmenler, mesleklerinin statüsünün en önemli alt başlığının 'saygınlık' olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %82 mesleğin düşük saygınlıkta görüldüğünü söylemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler bu düşük saygınlığın nedeni olarak: Toplumda öğretmenliğin rahat ve değersiz bir meslek olarak görülmesini, öğretmenliğin değeri ve zorluğu toplum tarafından anlaşılmasını, öğretmenliğin herkesin yapabileceği bir meslek olarak görülmesini, öğretmen yetersizliklerini, mesleğin ekonomik gelirinin çok iyi olmayışını, olumsuz basın ve sosyal medya paylaşımlarını örnek olarak göstermişlerdir.

Öğretmenlerin 15. Cümleinin altında yer alan düşüncelerini alan uygulamalarına yansıtılması amacıyla örnek uygulamaları içeren, öğretmenlik becerilerini geliştirebilecekleri uygulamalı hizmet içi eğitimlerin planlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

15.Cümle tamamlamada yer alan temalar ve temaların altında yer alan başlıklar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin bu ifadeleri oldukça memnuniyet vericidir. Ancak, nicel verilerden elde edilen bulgular dikkate alındığında; bunun bu kadar farkında olup alanda sınıf uygulamalarına yeteri kadar yansıtılmaması da çelişki yaratan önemli bir sorundur.

Araştırmanın nicel bulgularından elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin yeterince hizmet içi eğitimden yararlanmadığı (Tablo 3.9: %45.6); halen uygulamada olan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili eğitimlere katılmadığı (Tablo 3.8: %41.2); hizmet içi eğitimlerle yeterince ilgili olmadıkları (Tablo 3.38: %11.0); MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını yeterince özümseyemedikleri için programını kısmen yaratıcı bulmadıkları (Tablo 20: %41.7); bireysel çalışmalara sürekli olarak yeterince yer vermediği (Tablo 3.22: %25.3); aylık ve günlük planlarını sürekli olarak kendilerinin yazmadığı (Tablo 85:%55.4); farklı özellikteki çocuklara için bir beceriyi farklı yöntemlerle kazandırmak üzere etkinlikler planlamadığı (Tablo 3.23: 27.5); sınıflarını davranış problemlerinin ortaya çıkmasını engelleyecek şekilde düzenlemede önleyici tedbir almada süreklilik gösteren bir davranış sergileyemedikleri, yani bu konuda yetersiz kaldıkları (Tablo 3.72: %16.0); sınıfta yaşanan davranış problemlerini çözebilmek için yeterli bilgi ve deneyime yeterince sahip olmadıkları (Tablo 3.73: %19) görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine önemli değerler atfeden öğretmenlerin, sınıf içi uygulamalarda da bu düşüncelerini yeteri kadar uygulamaya dökmemelerinin nedenlerinin derinlemesine araştırılmasının Okul Öncesi Eğitimin niteliği açısından son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, Cümle 15'te "Bence öğretmenlik" cümlesini tamamlamak üzere öğretmenlerin ideal ifadeleri seçerken, Cümle 14'te "Bence öğretmenler" cümlesini tamamlamak üzere kritik etmeye yönelik sözcükler tercih ettikleri görülmektedir. İdeal öğretmen tanımı yapan öğretmenlerimizin uygulamada yaşanan olumsuzlukları değiştirebilecek güçte oldukları düşünülmektedir.

Cümle 16: “Çocuklar için.....yapabilmeyi isterdim” cümlesinde boşluklara yazılan ifadeler ‘Gelecek hedefleri’, ‘Okul’, ‘Öğretmen’, ‘Farklı etkinlikler’, ‘Fırsat eşitliği’, ‘Yetenek’, ‘Uygun büyüklük’ temaları altında gruplanmıştır. Belli bir tema başlığı altında toplanamayan ifadeler “diğer” teması ile tanımlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerinin; çoğunlukla %46.0 ile ‘Gelecek hedefleri’ ve %18.0 ‘Okul’ temalarında toplandığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, bu cümle tamamlamaya yazılan ifadelerin ‘Gelecek hedefleri’ ve ‘Okul’ temalarının diğer temalara göre daha baskın nitelikte oldukları söylenebilir. Bu cümle tamamlama yer alan temalar ve oranları Grafik 16’da detaylı olarak verilmiştir.

“Çocuklar için..... yapabilmeyi isterdim.”



Gelecek hedefleri teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “İyi, özgür, hayallerine ulaştıkları, aydınlık bir gelecek” başlıklarının yer aldığı görülmektedir.

Okul teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; Yaratıcı, özgür olunabilen, büyük bahçe-sınıf-kütüphane-öğrenme merkezlerine sahip, çok fazla materyalin olduğu okul, doğal bahçe” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Okul teması altında öğretmenlerin hayallerindeki okulu nitelikli bir okul öncesi eğitimin verilebilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir. Okulların mutlaka büyük bir bahçesinin olması, çocukların hareket ihtiyaçlarının karşılanması, takım oyunlarının oynanabilmesi çocukların çok yönlü gelişimlerinin desteklenebilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bahçenin yanı sıra sınıf büyüklüklerinin çocuk sayısı ile orantılı olması da oldukça önemlidir. Ancak, çocukların yaratıcı, özgür olunabilen bir ortamda eğitim almasının öğretmenlik profiliyle büyük oranda ilişkisi vardır. Bunları dilemek yerine uygulamanın önemli olduğu düşünülmektedir.


Öğretmen teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “İyi, geliştiren, sevgi veren, elinden gelen her şeyi yapan öğretmen” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin tüm meslektaşlarının özveriyle çalışmalarını ve çocuklar için ellerinden gelen herşeyi yapmalarını istedikleri görülmektedir. Bu bulgu alan açısından oldukça memnuniyet vericidir. Tüm öğretmenlerin öğretmenlik yeterlilik ve becerilerine sahip olması için üniversitelerle işbirliği içerisinde uygulamalı eğitimlerin yapılmasının bu beceri ve yeterliliklerin kazanılmasında destek sağlayacağı düşünülmektedir.

Farklı etkinlikler teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Gezi ve farklı öğrenme etkinlikleri” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin gezi yaparken prosedürlerden dolayı ve yeteri kadar destek alamadıkları için zorlandıkları için çocukları geziye götüremedikleri tespit edilmiştir. Öğrenme sürecinde alan gezilerinin önemi çok büyüktür. Bu nedenle alan gezilerinin daha fazla yapılabilmesi için gereken düzenlemelerin yapılması çocukların gelişimlerine önemli destekler sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak, bir öğretmenin her zaman her koşulda farklı etkinlikler planlayıp uygulama şansı varken bunun yapılmaması da oldukça çarpıcı bir sonuçtur. İhtiyacı olan öğretmenler için eğitimlerin planlanarak bu konuda destek sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Fırsat eşitliği teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Her öğrenciye eğitimde eşit fırsatlar sunmak” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Çocuk Hakları Evrensel Beyannamesinde Madde 27, 28, 29’da ifade edildiği gibi Her çocuğun eşit fırsatta gelişme ve eğitim alma hakkı vardır (UNİCEF, 2004). Eğitimcilerin her çocuğa eşit fırsatlar sunmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bilinç ve sorumlulukla öğretmenlik mesleğini icra etmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan, Okul öncesi Eğitimin zorunlu olması için gerekli düzenlemelerin yapılmasının tüm çocuklara eşit eğitim imkanları vermek açısından son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Yetenek teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Yeteneklerin kullanıldığı, yaratıcı, beceriye dayalı eğitim” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin yetenek teması altında sundukları dilekleri olumlu olmakla birlikte Okul öncesi eğitim programı bu dilekleri karşılayabilecek niteliktedir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Program Eğitimlerinin uygulamalı olarak verilmesinin programın anlaşılması ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Uygun büyüklük teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Sınıf/ kütüphane/ öğrenme merkezleri.” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Çocukların gelişimlerinin etkili bir şekilde desteklenebilmesi için alanların yeterli büyüklükte olmasının da önemli olduğu düşünülmektedir. MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (Resmi Gazete, 2014)’ne göre bir gruptaki çocuk sayısının 10’dan az, 20’den fazla olmaması esastır (Madde 6-b). Ayrıca, Standartlar Yönergesi’nde anaokulları ve okulların ana sınıfı dersliklerinde bir öğrenci için ayrılan kullanım alanının 1,5 m²’den az olmaması (Madde 8-a) ön görülmüş; öğrenci sayısı ne olursa olsun bir dersliğin 15 m²’nin altında olamayacağı (Madde 14-6) belirtilmiştir (Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi, 2011). Öğretmenlerin uygun büyüklükte sınıf beklentisi Milli Eğitim Bakanlığı’nca yönetmelik ve standartlarla karara bağlanmıştır. Ancak, zorlayıcı koşullarda görev yapan öğretmenlerimizin olduğu da bir gerçektir. Sınıf alanının boyutu ve uygun öğrenci sayısı kriterlerinin göz önünde bulundurularak kayıt alınması eğitimin iteliği



açısından önemlidir. Ayrıca okul öncesi eğitim programında (2013) da belirtildiği gibi sınıfta öğrenme merkezleri oluşturmaya yeterli alan ve donanımın olması da yine eğitimin niteliği açısından önemlidir.

Diğer teması altında gruplanmış olan ifadeler incelendiğinde; “Lunapark, mutluluk iksiri, engelleri ortadan kaldıran makine” başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenler bir yandan çocukların mutluluklarını önemserken diğer yandan her tür engeli ortadan kaldırmak istemektedirler. Bu, oldukça oldukça memnuniyet vericidir.

Öğretmenler Cümle 16’da “Çocuklar için.....yapabilmeyi isterdim” cümlesini daha çok gelecek hedeflerine yönelik ifadeler ile tamamlamışlardır. Bu cümleyi tamamlamak üzere seçilen ifadelerin aslında öğretmenlerin rahatlıkla yapabilecekleri ve engelleyici koşulların olmadığı durumlar olması da oldukça çarpıcıdır.

Okul öncesi eğitimin ana amaçlarından bir tanesi de çocuğu ilköğretime yani geleceğe hazır hale getirmektir (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim evrensel sayılabilecek amaçlar (1) Toplumsal amaçlar: çalışan annelere destek, her çocuğun bireysel farklılıklarını göz önüne alarak onların sosyal, zihinsel, duygusal, fiziksel, cinsel vb. gelişim aşamalarında geleneksel eğitimin, boşluklarını telafi etme, (2) eğitici amaçlar: çocuğun duygularını eğitmek ve çevresiyle iletişimini sağlayarak çocuğun duyarlı davranışlarını geliştirme ve (3) gelişimsel amaçlar: çocuğun doğal gelişimini temele alarak kendi vücudunu kontrol etmek, kendi denetimini bağımsız olarak yapan, konuşma, öğrenme, dil vs. gibi becerilerin gelişimini sağlama olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır (Poyraz ve Dere, 2001). Alan yazındaki bu çalışmalar da Okul Öncesi Eğitimin temel amaçlarına dikkat çekmesi açısından araştırmadan elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir.

BÖLÜM V: ÖNERİLER

“Ülkemizde Okul Öncesi Eğitimin Genel Durumu”nu betimlemek amacıyla 81 ilden 2752 okul öncesi öğretmeninin katıldığı araştırmada, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı hakkında yaptıkları uygulamalar, kullandıkları materyaller, rehberlik hizmetleri, okul-aile işbirliği ile ilgili mevcut durumda yapılmakta olanlar, okul öncesi eğitim alanında mevcut durum ve okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe bakış açıları, ilgi ve yönelimlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.


1. Öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde meslek lisesinden mezun olup alanda çalışmaya başlayan öğretmenlerimiz mevcut olduğu tespit edilmiştir. Ergenlik sürecini henüz tamamlamadan küçük çocukların sorumluluğunu üstlenmek hem çocuklar hem de öğretmenlerin kendileri açısından sorunlara yol açabilir. Kriterleri belirlenmek koşuluyla bu durumdaki öğretmenlere de yüksek öğrenimden yararlanma fırsatı verilmesi önerilmektedir.
2. Okul öncesi eğitim alanında görev yapan alan dışı öğretmenlerin olduğu tespit edilmiştir. Alan uzmanlığının ne kadar önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu öğretmenlerin kendi branşlarına dönmeleri için gerekli düzenlemelerin yapılarak kendi branşlarına ivedilikle aktarılması önerilmektedir.

GENEL KÜLTÜR

3. Öğretmenlerin son 3 ay içerisinde sanat, kültür, spor, müze, sergi, seyahat, konser, sinema vb. kişisel gelişimle ilgili alanlarda çoğunlukla yeteri kadar aktif olmadıkları, epeyce bir kısmının hobileri olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenliğin çok zor bir meslek olduğu dikkate alındığında kendilerini rahatlatan ve yaşamlarını zenginleştiren etkinlikler yapmanın performanslarını arttıracacağı ve çok yönlü olmalarına destek düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bu aktiviteleri gerçekleştirebilmesi için şartların uygun hale getirilmesi, gerekli teşvikin yapılması önerilmektedir.
4. Araştırmanın katılan öğretmenlerin büyük bölümü son 3 ay içerisinde bir kitap okuduğunu göstermektedir. Ancak, tüm öğretmenlerde kitap okuma alışkanlığının teşvik edilmesi için okullarda keyifli kitap okuma alanlarının oluşturulması, çocuklara da örnek olunması açısından tüm okulda tüm çalışan ve öğrencilerin katılımıyla “okuma saati” uygulamalarının güne başlangıç etkinlikleri arasına alınması önerilebilir.

HİZMET İÇİ EĞİTİM


5. Örneklem grubundaki öğretmenlerin %28.0’ı hizmet içi eğitim almaya neredeyse hiç istekli olmadıkları ve öğretmenlerin yarısının son bir yıl içerisinde MEB ya da çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen okul öncesi eğitim ile ilgili seminer programlarına katılmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sürekli hizmet içi eğitimlere katılması için teşvik edilmesi, gereken düzenlemelerin yapılması ve takip edilmesi önerilmektedir.
6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen seminer programlarından daha çok Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere katılmayı tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin iş başında eğitimleri sürekli değişen, gelişen çocuklara daha iyi eğitim vermek için bir gerekliliktir. MEB tarafından hizmet içi eğitim konularının, içeriklerinin, koşullarının, zaman, öğretim yöntem ve teknikleri ile eğitim ortamları açısından öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerine yönelik planlanmasının ve uygulama sürecinde buna bağlı kalmak önemlidir.

- 
7. Ulaşılan örneklem grubunda, çocukların etkili öğrenmelerin gerçekleşmesinde oldukça etkili olan sanat (müzik, orff, görsel sanatlar) alanında öğretmenlerin çok düşük bir oranda hizmet içi eğitim almak istedikleri, ayrıca öğretmenlerden ilkokula hazırlık konusunda herhangi bir eğitim alma isteğinin de gelmediği tespit edilmiştir. Çocukların eğlenerek öğrenmesinde vazgeçilmez araçlar olan müzik, orff, görsel sanatlar konularında, ayrıca hayata ve birinci sınıfa daha kolay uyum ve başarı için de ilkokula hazırlık konusunda MEB tarafından uzun süreli etkileşimli hizmet içi eğitim seminerlerinin düzenlenmesinin ve öğretmenlerin katılımlarının sağlanması önemlidir.
 8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece %3.9'u okul öncesi eğitimde yer alan tüm etkinlik türlerinde kendilerini başarılı buldukları saptanmıştır. Ancak, okul öncesi eğitim programının temel yapı taşlarından olan bütünleştirilmiş etkinlikler, değerler eğitimi, aile katılımı, aile içi iletişim, projeler, materyal geliştirme, gelişim alanlarında araştırmaya katılan öğretmenlerin çok düşük oranda kendilerini başarılı buldukları tespit edilmiştir. Nitelikli okul öncesi eğitimin, dolayısı ile de çocukların çok yönlü gelişiminin gerçekleşmesi için oyun ve hareket temele alınarak tüm etkinlik türlerinin ne kadar önemli olduğu bilinmektedir. Özellikle farklı etkinlikler planlama ve uygulama konularında MEB ve Üniversitelerin işbirliği ile aktif katılımlı hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmesinin ve öğretmenlerin etkili katılımlarının sağlanması ivedilikle önerilmektedir.

PROGRAM

9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 41.2'si MEB tarafından 2013'de yenilenen Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almadığı tespit edilmiştir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı uygulamalı hizmet içi eğitimlerinin verilmesi ve bu eğitimlerin tüm öğretmenler tarafından alınmasının sağlanması önerilmektedir.
10. Öğretmenlerin sadece %58.3'ünün okul öncesi eğitim programının çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmada yeterli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Bu sonuç, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının çok iyi anlaşılmadığını göstermektedir. Bu nedenle, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını uygulamalı olarak anlatmaya yönelik küçük grup atölye çalışmalarını içeren hizmet içi eğitim seminerlerinin düzenlenmesi önerilmektedir.
11. Örneklem grubundaki öğretmenlerin büyük bölümü bireysel ve işbirlikli çalışmalara; küçük grup ve büyük grup çalışmalarına yer verdiği tespit edilmiştir. Tüm öğretmenlerin bu çalışmalara dengeli bir şekilde yer vermesi için MEB tarafından düzenlenecek olan hizmet içi eğitim seminerlerinde rehberliğin yapılması ve okullarda düzenli takip sisteminin oluşturulması önerilmektedir.
12. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin, sadece %44.6'sının hemen hemen her zaman aylık plan ve günlük eğitim akışlarını kendilerinin yazdıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, %50.2'sinin ise bu konuda destek aldıkları ya da hazır plan kullandıkları saptanmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin çocukları hiç tanımadan başkaları tarafından yapılan hazır planların kullanıldığını yapılan planlarla eğitim öğretim yaptıkları anlamını taşımaktadır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının çok iyi anlaşılmadığını göstermektedir. Bu nedenle, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını uygulamalı olarak anlatmaya yönelik hizmet içi eğitim seminerlerinin düzenlenmesi bu eğitim sürecinde, etkinlik havuzları oluşturmaları; bu havuzların öğretmenlerin kullanımına sunulması; MEB Okul Öncesi Eğitim Programına ait olan etkinlik havuzunun genişletilmesi ve öğretmenlerin bu eğitime katılımlarının zorunlu olması önerilebilir.

13. Öğretmenlerin meslektaşları arasında paylaşımlarının güçlendirilmesi amacıyla MEB eba alt yapısına ve MEB'in kontrolünde akademisyen, müdür ve öğretmenlerden oluşan bir kurul tarafından gerekli düzenlemeleri yapılmış, uygun görülen etkinliklerin paylaşılabilceği bie platform eklenmesi önerilmektedir.
14. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %31.1'i aylık plan ve günlük eğitim akışlarını hazırlamak için çoğunlukla yeterli zaman ve imkana sahip olmadığı tespit edilmiştir. MEB tarafından getirilecek bir düzenleme ile, okul bitiminde mutlaka öğretmenlerin günün değerlendirmesini yapabilmesi, planlarını yazabilmesi ve ertesi günün hazırlıklarını yapabilmesi için 1 ya da 2 saat çalışabilecekleri iyi hazırlanmış, rahat çalışabilecekleri ortamların okullar tarafından hazırlanması ve bunun öğretmenlerin günlük çalışma rutinine eklenebilmesi için yönetmelikte gereken yasal düzenlemenin yapılması önerilmektedir.
15. Araştırmaya katılan öğretmenlerin günlük eğitim akışlarında %42.2'si hemen hemen her zaman birbirinden bağımsız etkinlikler planladıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç, çocukların çok yönlü gelişimini destekleyen bütünleştirilmiş etkinliklere yeteri kadar yer verilmediğini göstermektedir. Ancak, araştırmanın bir başka bulgusunda, öğretmenlerin büyük oranda (%83.7) günlük eğitim akışlarında bütünleştirilmiş etkinliklere yer verdikleri saptanmıştır. Bu iki sonuç birbiriyle çelişmektedir. Öğretmenler gibi yöneticilerin de program konusunda hizmet içi eğitim alması; yöneticiler tarafından planların hergün dikkatle kontrol edilerek imzalanması bu konuda öğretmenlere rehberlik yapılması önerilmektedir.
16. Örneklem grubundaki öğretmenlerin etkinlikler arası geçişi %80.0 oranında yoğun olarak planladıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç, çocukların programlarındaki akıcılığı ve motivasyonu sağlaması açısından menunüyet vericidir. Ancak, tüm öğretmenlerin bu yeterliliği kazanması için hizmet içi eğitimlerin planlanarak öğretmenlerin bu konuda yeterli hale getirilmesi önerilmektedir.
17. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece %60.3'ü çoğu zaman düzenli olarak günlük eğitim akışında yer alan gün sonunda yapılan genel değerlendirmeleri her gün gün bitiminde düzenli olarak yaptıkları saptanmıştır. Yöneticiler tarafından planların günü gününe değerlendirmelerinin dikkatle yapılması için takip edilmesi ve bu konuda öğretmenlere rehberlik yapılması önerilmektedir.
18. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece %70.5'inin çocuklarla Günü Değerlendirme Zamanını etkin olarak kullandıkları saptanmıştır. Ertesi günün doğru planlanabilmesi için bu değerlendirmeye ihtiyaç olduğundan, çocuklarla gün sona ermeden bu değerlendirmelerin düzenli yapılması ve yöneticiler ya da zümre başkanları tarafından takip edilerek pozitif rehberliğin yapılması önerilmektedir.
19. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %72.5'i farklı özellikteki çocuklar için bir beceriyi farklı yöntemlerle kazandırmak üzere etkinlikler planladıkları diğerlerinin ise düzenli olarak ya da hiç yapmadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle, hizmet içi eğitimlerin planlanarak öğretmenlerin uyarılma çalışmalarında yeterli hale getirilmesi önerilmektedir.
20. Araştırma sonuçları ele alındığında öğretmenlerin çoğunlukla çocuk merkezli yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyici öğretim yöntem ve teknikleri tercih etmek ile birlikte düz anlatım gibi geleneksel eğitim modellerinden de fazlaca yararlandıkları saptanmıştır. Ayrıca, rol yapma, deney, benzetişim, proje, araştırma/inceleme yöntem ve tekniklerinin tüm etkinlik türlerinde diğerlerine göre daha az kullanıldığı da tespit edilmiştir. Etkili ve verimli bir öğrenme süreci için tüm öğretim yöntem ve tekniklerin harmoniyle kullanılabileceği uygulamalı atölye çalışmalarını içeren küçük grup hizmet içi eğitimlerin planlanarak öğretmenlerin bu konuda yeterli hale getirilmesi önerilmektedir.

- 
21. Ülkemizdeki okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan uygulamalar çocukların yaş gruplarına göre ayrılan sınıflarda yapılmaktadır. Zaman zaman çocuktan çocuğa öğrenmelerin yapılabilmesi açısından MEB Okul Öncesi Eğitim Programında çocukların farklı yaşlardan arkadaşlarıyla bir arada olabileceği etkinliklerin planlanması ve etkinliklere programda yer verilmesi konusunda bir düzenleme yapılması önerilmektedir.

DONANIM VE MATERYAL

22. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece %39.0'nın sınıftaki materyallerini yeterli bulduğu; öğretmenlerin sadece %63.9'unun donanımsal olarak (dolap, masa, sandalye vb) yeterli malzemeye sahip oldukları tespit edilmiştir. Çocukların eşit şartlarda eğitim alması için okulların donanım ve materyal konusunda standart hale getirilmesi önerilebilir.
23. Öğretmenlerin yarısından fazlası sınıf donanımlarının ergonomik olmadığını belirttikleri saptanmıştır. Çocukların sağlıklı bedensel gelişimleri ve eğitim ortamlarının niteliği açısından sınıf donanımlarının ergonomik özellikleri ile ilgili standartların belirlenmesi ve bu standartlara uygun donanımların kullanılması için gereken düzenlemelerin , denetimlerin yapılması önerilmektedir.

EĞİTİM ORTAMLARI

24. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim ortamlarında çocukların ihtiyaçları doğrultusunda değişiklik yaptıkları tespit edilmiştir. Ancak, bunun ülke genelinde uygulanması etkili bir okul öncesi eğitim için önemlidir. Bu nedenle MEB tarafından bu konuda hizmet içi eğitim seminerlerin düzenlenmesinin ve öğretmenlerin katılımlarının sağlanması önerilebilir.
25. Öğretmenlerin yarısından çoğunun yakın çevredeki imkânlarından etkin olarak yararlanmadıkları tespit edilmiştir. Yöneticilerin öğretmenlerin eğitimde yakın çevre olanaklarından yararlanabilmeleri için teşvik etmeleri, destek olmaları ve rehberlik yapmaları önerilmektedir.
26. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %40.0'nın sınıflarının büyüklüğünü yeterli bulmadıkları saptanmıştır. Etkili bir eğitim için sınıf büyüklükleri ve buna bağlı olarak öğrenci sayısının ilkokula bağlı anasınıflarında da göz önünde bulundurulmasının gerekliliği ile ilgili olarak okul yönetimlerinin ivedilikle bilgilerinendirilmesi ve takibinin sağlanması önerilmektedir.
27. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %74.2'si çoğunlukla sınıf temizliğinde memnun olduğu; buna karşılık %60.0'nın ihtiyaç duyduklarında yardım alabilecekleri sürekli bir personele sahip olmadıkları saptanmıştır. Sağlıklı gelişim ile ilgili süreçler göz önünde bulundurulduğunda bunun sıkı bir şekilde takip edilmesi ve koşulların iyileştirilerek tercihen her sınıfa mutlaka bir yardımcı personel istihdam edilebilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.
28. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %33.0'ı sınıflarını özgürce düzenleyemedikleri; öğretmenlerin yarısından çoğunun ise, sınıf düzenlerinin okul yönetimi tarafından belirlendiğini tespit edilmiştir. Yöneticilerin öğretmenlerin özgürlük ve yaratıcılıklarına çok fazla müdahale etmeden, öğretmenlerin öncelikle ne yapmak istediklerini dinleyip anladıktan sonra rehberlik yapılması önerilmektedir.

ÖĞRENME MERKEZLERİ


29. Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümünün, öğrenme merkezlerini düzenli olarak oluşturmadıkları; öğretmenlerin sadece %61.6'sının öğrenme merkezlerinde sıklıkla değişiklikler yaptığı; %53.2'si hemen hemen her zaman tüm materyallerini öğrenme merkezlerinde buldukları ve Bu nedenle, ülke genelindeki tüm okullarda öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına uygun olarak öğrenme merkezlerini doğru olarak oluşturabilmeleri, bu merkezleri etkili olarak kullanabilmeleri için hizmet içi eğitimler düzenlenmesi ve alanı bilen uzmanlar (yöneticileri/öğretmenler/müfettişler) tarafından denetim ve rehberlik hizmetinin düzenli olarak verilmesi önerilebilir.
30. Örneklem grubundaki öğretmenler, oyun saatlerinde çocukların kendi başlattıkları etkinliklerde en çok blok (yapı-inşa) merkezi'ni, daha sonra da evcilik merkezini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin bir kısmının çocukları farklı öğrenme merkezlerinde oynamaya teşvik etmedikleri de saptanmıştır. Bu nedenle, Çocukların çok yönlü gelişimlerini desteklemek amacıyla sınıflarda tüm merkezlerin aynı ölçüde ilgi çekici bir şekilde düzenlenmesi ve çocuklara rehberlik edilerek farklı öğrenme merkezlerinde oynamaya yönlendirilmesi önerilebilir.

BAHÇE

31. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %77.6'sının okula ait açık alanları aktif oyun bahçesi olarak kullandıkları saptanmıştır. MEB tarafından özellikle ilkokullara bağlı anaokulu/anasınıflarının kendilerine ait uygun büyüklükte bahçelerinin olması için gerekli düzenlemelerin yapılması önerilebilir.
32. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yalnız %39.4'ünün hemen hemen her zaman bahçe etkinliklerinde çocukları serbest bıraktıkları saptanmıştır. Diğer öğretmenlerin ise, çocukları çoğunlukla sınırladıkları tespit edilmiştir. Zaman zaman bahçe oyunlarının, takım oyunlarının oynanması da önemli olmakla birlikte, çocukların çevrelerini keşfedebilmeleri, yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri için öğretmenlere çocukları özgür bırakmaları için yöneticiler/zümre başkanları tarafından rehberlik yapılması önerilmektedir.

TEKNOLOJİ KULLANIMI

33. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %72.2'si sınıflarında teknolojiyi etkili bir şekilde kullandıkları, diğerlerinin ise düzenli olarak ya da hiç kullanmadıkları saptanmıştır. Bu nedenle, hizmet içi eğitimlerin planlanarak öğretmenlerin teknolojiyi etkili olarak kullanmalarında donanımlı hale getirilmesi önerilmektedir.
34. Öğretmenlerin %55.5'inin sınıflarında akıllı tahta kullanmadıkları tespit edilmiştir. Akıllı tahtaya sahip olamamalarından da kaynaklanabileceği düşünülerek bu sonuca yönelik 2 öneri geliştirilmiştir. Birincisi, MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından FATİH Projesi kapsamında her sınıfta için akıllı tahtaların bulundurulmasıdır. İkinci olarak, akıllı tahtaların nasıl kullanıldığı öğretmenler tarafından bilinmemektedir. Bu nedenle, MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen akıllı tahtanın nasıl kullanılacağı ile ilgili küçük gruplar şeklinde planlanan eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.

- 
35. Öğretmenlerin %81.0'ı programlarını eğitici videolarla destekledikleri, diğerlerinin ise düzenli olarak kullanmadıkları tespit edilmiştir. Öğrenmenin %30'u görerek ve %20'si ise işiterek gerçekleştiği göz önüne alındığında öğretmenlerin programlarını eğitici videolarla desteklemesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ve Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü işbirliği ile eba alt yapısına okul öncesi eğitim ile ilgili nitelikli videoların uzmanlara hazırlatılarak sisteme yüklenmesi önerilmektedir.
 36. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %66.1 çocuklara hemen hemen hiç çizgi film izletmezken, diğer öğretmenlerin çoğunlukla her gün belli saatlerde çocuklara çizgi film izlettikleri tespit edilmiştir. Çizgi filmin eğitimde destek amaçlı kullanılması, bunun dışında kullanılmaması, ayrıca, çizgi film yerine çocuklara oyun ya da farklı deneyimler kazanacakları etkinlikler yaptırılmaları için öğretmenlerin teşvik edilmesi önerilmektedir.

VELİ

37. Araştırmaya katılan öğretmenlerin velilerle iletişim kurmak için en çok kullandıkları yöntemler sırayla telefon, bilgilendirme toplantıları ve WhatsApp grupları olduğu saptanmıştır. Bu yöntemlerin etki gücüne yönelik büyük çaplı araştırmaların yapılması, sonuçlarının alanla paylaşılması önerilmektedir.
38. Örneklem grubundaki öğretmenler, velilerin okul öncesi eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Okulların veli eğitimi konusunda aktif rol üstlenmeleri ve yıl içerisinde belirli periyotlarla velilerin ihtiyaçları doğrultusunda farklı eğitim seminerlerinin yapılması önerilmektedir.
39. Araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı aile katılım yöntemlerini etkili olarak uygulamadıkları saptanmıştır. Bu nedenle, aile katılım yöntemlerinin etkili olarak uygulanabilmesi konusunda MEB tarafından hizmet içi eğitimlerin yapılarak öğretmenlerin aile katılımını etkili olarak uygulamalarında donanımlı hale getirilmesi önerilmektedir.
40. Örneklem grubundaki öğretmenlerin, ailelerin kendileri için oluşturulan etkinliklere %67.2'si yoğun olarak katılım gösterdiklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Aile katılım oranını yükseltmek için okulların takım olarak MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)'nde ifade edilen farklı stratejilerden de yararlanmaları önerilmektedir.
41. Öğretmenlerin önemli görev alanlarından biri de veli görüşmeleridir. Bu nedenle, veli görüşmelerinin nasıl planlanması gerektiği, içerikleri, süresi, dikkat edilmesi gereken hususlar, çocuklar için doldurulmuş form ve kayıtların nasıl, ne zaman paylaşılacağı vb. süreçlerle ilgili öğretmenlere örnek olaylar üzerinden eğitim verilerek, bu konuda donanımlı hale getirilmeleri için destek sağlanması önerilmektedir.


ÇOCUĞU TANIMA DEĞERLENDİRME

42. Öğretmenlerin hemen hemen yarısının çocukların oyun zamanlarında düzenli kayıt tutmadıkları ve yine öğretmenlerin yarısından fazlasının çoğu zaman oyun sürecini kendi işlerini yapabilmek için değerlendirdikleri saptanmıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin çocukların oyunları boyunca başka bir şey yapmadan onlarla oynamaları, çocukları gözlemlemeleri, kayıt tutmaları, rehberlik etmeleri için gereken takibin ve rehberliğin alanı bilen idareciler tarafından yapılması önerilmektedir.

43. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %82.5'i çocukları tanımak için gelişim ve değerlendirme formlarını yoğun olarak kullandıkları saptanmıştır. Bütün öğretmenlerin çocukları tanımak için gelişim ve değerlendirme formlarını düzenli olarak kullanmaya teşvik edilmeleri ve takip sisteminin geliştirilmesi önerilmektedir.
44. Araştırmada öğretmenlerin %89.1'i yoğun olarak çocukları gözleme dayanarak değerlendirdikleri saptanmıştır. Gözlem çocuğu tanımada oldukça önemli bir ölçme değerlendirme aracıdır. Ancak, kalabalık sınıflarda objektif gözlemlerin yapılması oldukça zordur. Gözlemin yanı sıra, uygun ölçek ve testlerin de eğitimleri alındıktan sonra kullanılarak çok yönlü değerlendirmenin yapılması sağlıklı ve objektif bir değerlendirme için önerilmektedir.
45. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri de rehberlik servislerinin de yeterli sayıda olmadığı yönündedir. Bu nedenle her okula mutlaka çocuk sayısı da dikkate alınarak Rehber Öğretmenin/Öğretmenlerin atanması önerilmektedir.
46. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %50.8'i görev yaptıkları okullarda yapılan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık hizmetlerinden yararlanabildikleri; öğretmenlerin %72.0'ı ihtiyaç halinde çoğunlukla öğrencilerini destek alabileceği bir rehberlik merkezine yönlendirdiği tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinden kurumlarında yeterince yararlanmadıklarını göstermektedir. Bu nedenle, öncelikle okul öncesi eğitim kurumlarında rehber öğretmenlerin görevlendirilmesi önerilmektedir. Ayrıca görev yapmakta olan psikolojik danışmanların okul öncesi eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetler konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olabilmeleri için alınan ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran hizmet içi eğitimden geçmesi önerilmektedir.
47. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %77.1'i problem durumları hakkında idareyi bilgilendirdikleri; %54.3'ü neredeyse her zaman problem durumlarını veli ile kendilerinin çözdükleri saptanmıştır. Sorunların çözümü açısından idarenin yaşanan durumlar hakkında bilgi sahibi olması ve sürece dahil olması çok önemlidir. Öğretmen veli ile sorun çözümünde başbaşa kalmaması, okul yönetimi ve rehberlik servisi tarafından desteklenmesi ve öğretmenlerin her zaman problem durumları ile ilgili olarak idareyi bilgilendirmesi davranış birliği yanı sıra, ortak kurumsal tavır açısından da önerilmektedir.
48. Örneklem grubundaki öğretmenlerin %63.9'u öğrencilerini ilkökulda takip etmektedirler. Eğitim kademeleri arasındaki devamlılık çocukların gelişimleri açısından so derece önemlidir. Tüm çocukların eğitim kademeleri boyunca takip edilebilmesi için devamlılık sisteminin MEB tarafından sadece not girişini içermeyecek, sosyal-duygusal, davranışsal verilerin kayıt altına alınabileceği şekilde yeniden yapılandırılması ve devamlılığın sağlanarak öğretmenler ve rehberlik birimlerinin etkin kullanımının sunulması önerilmektedir. Ayrıca, Okul Öncesi/Çocuk Gelişimi Öğretmenlerinin her çocuk için detaylı rapor yazabilmeleri için e-okul üzerinden yazdıkları raporlardaki sözcük sınırlamasının MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yönetmelikle yapılacak düzenleme ile kaldırılması önerilmektedir.

SINIF YÖNETİMİ

49. Araştırmaya katılan öğretmenlerin oldukça yüksek bir oranla sınıf kurallarını çocuklarla birlikte sene başında oluşturdukları tespit edilmiştir. Ancak, tüm öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda eğitilerek teşvik ve takip edilmesi önerilmektedir.

- 
50. Öğretmenlerin , %84.0'ı hemen hemen her zaman sınıflarında davranış problemlerinin ortaya çıkmasını engelleyecek şekilde düzenledikleri görülmüştür. Tüm öğretmenlerin sınıflarını davranış problemlerini önleyecek şekilde düzenlenmeleri için gereken destek ve takip sisteminin oluşturulması önerilebilir.
 51. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %81.0'ı sınıfta yaşanan davranış problemlerini çözebilmek için yeterli bilgi ve deneyime sahip olduklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Tüm öğretmenlerin bu konuda donanımlı hale getirilmesi için hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve sınıf yönetimi alanında deneyimli diğer meslektaşlarını sınıf içinde gözlemleyerek deneyimlerinden yararlanabilmeleri konusunda da destek sağlanması önerilmektedir.

SENE SONU GÖSTERİSİ VE SERGİSİ

52. Örneklem grubundaki öğretmenlerin %46.6'sı idarenin isteği doğrultusunda hemen hemen hiç sene sonu gösterisi düzenlememektedirler. Ancak, kendi isteğiyle sene sonu gösterisi düzenleyen öğretmenlerin olduğu da araştırmada elde edilen önemli sonuçlardan biridir. MEB'in 10.04.2013 tarihli yazısında "Çocukların kendilerini izlemeye gelen konukları eğlendirme kaygısından çok arkadaşlarıyla birlikte daha rahat hareket edebilecekleri, eğlenerek hoşça vakit geçirebilecekleri ortamların hazırlanması ve şölen havası içerisinde kutlamaların sağlanması, özellikle okul-veli işbirliğinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara öncelik verilmesi gerektiği" belirtilmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuç, bu yazının uygulanmadığı yönündedir. Çocukları ve öğretmenleri baskı altından kurtarabilmek için, bu konuda gerekli düzenlemelerin, takibin ve yaptırımların uygulanması önerilmektedir.
53. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yaklaşık yarısı sene sonunda sergi düzenlediği tespit edilmiştir. Çocukların bütün bir yıl zorlanarak sergi hazırlıklarının yapılması, öğretmenlerin yaptıkları tektip çalışmalarla dolu, çocukların oyun haklarını ellerinden alarak yapılan sergi çalışmaları çocuk merkezli eğitime aykırıdır. Amaç, çocukların yaptıkları işleri aileye anlatmak ise, süreç portfolyoları adı altında yıl sonunu beklemeye gerek kalmadan belli aralıklarla "Çocuk Gelişim Performans Sergilerinin" düzenlenmesi ve çocukların kendi yaptıklarını ailelerine atlatmaları tercih edilen bir durumdur. Bu nedenle, MEB tarafından yönetmelikte gereken düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

GENEL

54. Öğretmenlerin çoğu özlük haklarını bildikleri ve yararlanmakta olduğu tespit edilmiştir. Ancak, tüm öğretmenlerin özlük hakları ve nasıl yararlanacaklarını öğrenmeleri konusunda eğitilmesi önerilebilir.
55. Öğretmenlerin yaklaşık %32.9'u sınıftaki görevlerinin yanı sıra bir idari göreve sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlere artı bir yük getiren idari görevlerin verilmemesi için gereken yasal düzenlemelerin ve denetimin yapılması önerilmektedir.
56. Okul öncesi öğretmenlerinin teneffüs saatleri yoktur. Öğretmenlerin programa kendileri için dinlenme saatlerinin konmasını talep ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ve dinlenebilmeleri için her okulda yardımcı öğretmenlerin bulunması için gereken koşullar sağlandıktan sonra yasal düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.
57. Okul Öncesi Eğitim Alanında, Rehberlik temelli, alanı bilen Müfettişlerden oluşmuş Teftiş ve denetim sisteminin oluşturulması önerilebilir.

SON SÖZ

Öğretmenlik diğer mesleklerden farklıdır. Okuldan çıktığımızda bu mesleği dışarıda bırakabilmek mümkün değildir. Öğretmenlik bir yaşam şeklidir. Her daim çalışmayı, örnek olmayı gerektirir. Yoruldum demenin mümkün olmadığı bir meslektir ve ciddi fedakarlık ister. “Öğretmenlik yürek işidir. Öğretmen olunmaz, öğretmen doğulur”. Bu nedenle herkesin öğretmen olmaması gerekir. Çocukların kaderini değiştiren, gelecek nesli yetiştiren öğretmenlerin Eğitim Fakültelerine alınırken, test usulü çoktan seçmeli sınavlarla değil, öğretmenlik becerilerini ölçen gerçekten yetenekli ve yürekten bu işi yapmak isteyen kişilerin seçilerek alınması dikkatle üzerinde durulması gereken bir husustur.

Okul öncesi öğretmenleri lisans eğitimleri sırasında bu formasyona yönelik bir eğitim almaktadırlar. Ayrıca, meslek yaşamları boyunca da pek çok eğitim ve seminerden yararlanma fırsatına da sahiptirler. Ülkemizde pek çok farklı koşullarda okullar olduğu bir gerçektir. Ancak, iyi yetişmiş ve kendini geliştirmeye açık bir öğretmenin en olumsuz koşullar içinde dahi yapabildiklerinin pek çok güzel örneği de bilinmektedir. Çocuk, Kurumsal eğitime başladığı andan itibaren ilkokula geçinceye kadar olan süreçte Okul Öncesi Öğretmenleri çocukların yaşantısında önemli bir yere sahiptir. Çocuk ve ailenin gelişiminin sağlanması, okul yönetimi ile birlikte işbirlikli çalışmaların yapılması, öğretmenin yeterliliği, çabası ve bilgisi ile sağlanabilir. Çocukların en yakın çevresini oluşturan bu paydaşlar uyumlu ve işbirliği içinde olduklarında nitelikli ve etkili bir Okul Öncesi Eğitim’den bahsedilebilir. Bu anlamda, öğretmenlerin imkansızlıklar ve olumsuzluklara odaklanmak yerine elindekini en verimli ve etkili şekilde değerlendirerek olumsuzlukları değiştirmeye yönelik bir tutum benimsemelerinin son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, araştırmadan elde edilen bulgularda öğretmenlerin ifade ettikleri sorunların giderilmesi ve öğretmenlik mesleğine hakettiği değerin, önemin verilmesi için gereken tedbirlerin alınmasının Okul Öncesi Eğitimde Niteliğin artırılmasına da önemli katkılar yapacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın alanda yeni araştırmalara ışık tutması ve Okul Öncesi Eğitime beklenen katkıyı sağlaması dileğiyle...

Doç.Dr.Özgül POLAT

Marmara Üniversitesi,

Mart, 2019

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akgün, E. (2010). The evaluation of school guidance services from the perspective of preschool teachers. *İlköğretim-Online*, 9(2), 474-483.
- Akgün, E., Yarar, M. ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Akman, B. ve Taşkın, N. (2010). *Geçmişten geleceğe okul öncesi eğitim, Türkiye’de ve dünyada okul öncesi öğretmeni yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler*. Ankara: MEB Okul Öncesi Genel Müdürlüğü.
- Aksoy, H. . (2003) Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum*, 1(4), 4-23.
- Aktan Kerem, E. ve Cömert, D. (2005). Türkiye’de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 155 – 172.
- Aktaş Arnas, Y. (2002). Okul öncesi dönemde fen eğitiminin amaçları. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 6(7), 1-6.
- Aktaş Arnas, Y. (2011). Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı. *Okul Öncesinde Aile Katılım Stratejileri* (ss.97-158). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aliyev, R., Ergüner-Tekinalp, B., Ülker, R. ve Shine-Edizer, F. (2012). The perceptions of school counselors and principals towards new psychological counseling and guidance services in early childhood education in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice, Special Issue*, 3083-3098.
- American Association of School Librarians. [AASL]. (2007). *Standards for the 21st century learner*. Erişim Tarihi: 20.12.2018, <http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/guidelinesandstandards/learningstandards/AASLLearningStandards.pdf>.
- Anne Çocuk Eğitimi Vakfı [AÇEV]. (2017). *Türkiye’de 0-6 yaş çocuğun durumu araştırma raporu*. Erişim Tarihi 11.12.2018, <https://www.acev.org/wp-content/uploads/2018/01/Tu%CC%88rkiyede-0-6-Yas%CC%A7C%C% A7ocug%CC%86un-Durumu.24.10.17.pdf>.
- Arabacı, N. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf içi etkinliklere katılan ve katılmayan annelerin okul öncesi eğitim hakkındaki bilgilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arabacı, N. ve Aksoy, A. B. (2005). Okul öncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 18- 26.
- Aral, N. ve Durualp, E. (2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim alanlarına göre özellikleri. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* (ss.1-26). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aral, N. ve Yaşar, M. C. (2014) 36-72 aylık çocuklar için eğitim programı. A. Köksal Akyol, (Ed.) *Her yönüyle okul öncesi eğitim 7 okul öncesi eğitim programları* (ss. 238-272). Ankara: Hedef Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2003). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2015). 36-72 aylık çocuklar için eğitim programı. *Okul öncesi eğitim programları*. A. Köksal Akyol (Ed.). Ankara: Hedef Yayınları.
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-404.
- Arslan Çiftçi, H. ve Önder, A. (2017) Oyun nedir?. A. Önder ve H. Arslan Çiftçi (Ed.). *Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme* (ss.2-21) Ankara: Nobel Yayınları.
- Aslanargun, E. ve Tapan, F. (2012). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. [ASPB]. (2013). *Ulusal Çocuk Hakları strateji belgesi ve eylem planı 2013-2017*. Erişim Tarihi: 12.12.2018. <https://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/uploads/pages/yayinlar/ulusal-cocuk-haklari-strateji-belgesi-ve-eylem-planı.pdf>.
- Atabey, D. (2008). *Yönetici öğretmen aile iletişim ve işbirliği aracı geçerlik güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetici, öğretmenler ile aileler arasındaki iletişim ve işbirliğinin yönetici, öğretmen, aile bakış açısına göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atav, E. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı(1)*, 1-13.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi* (2.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına yönelik değerlendirmeler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Aydoğan, Y. (2004). *İlköğretim ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine genel problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, Y. ve Ömeroğlu, E. (2004). Erken kazandırılması. OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı 2, s. 458-468, Kuşadası.
- Ayers, W. (2001). *To teach: The journey of a teacher* (2.ed.). New York: Teachers College.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2)*, 429-446.
- Aysu, B. ve Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi 24(5)*, 2561-2574.
- Ayvacı, H. Ş., Devcioğlu, Y. ve Yiğit, N. (2002). Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri*, 16-18 Eylül. Odtü, Ankara.
- Bağ, C., ve Çeviker Ay, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(1)*, 289-312.
- Balaban Dağal, A. (2017) Oyun gelişimi. A. Önder ve H. Arslan Çiftçi (Ed.). *Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme* (ss.49-69). Ankara: Nobel Yayınları.
- Balcı, A. ve Tezel Şahin, F. (2018). Öğretmen-aile iletişiminde WhatsApp uygulamasının kullanımı. *GEFAD/GUJ-GEF 38(2)*, 751-778.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children & Youth Services Review, 26(1)*, 39-62.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başal, H. A. (2005). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Başal, H. A. ve Taner, M. (2004). Okul öncesi eğitimi öğrencilerinin akademik başarıları ile mezun oldukları lise türü ve mezuniyet dereceleri arasındaki ilişki. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Battal, Ş. ve Kılıçkaya, A. (2017). Okul öncesi dönemindeki çocuklara yönelik oluşturulan mobil uygulamaların incelenmesi. *IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Birliği Kongresi Eğitim Araştırmaları Birliği*, 884-892.
- Beaty, J. (1988). *Skills for preschool teachers*. Columbus: OH: Merrill.

- Bekiroğlu, F. (2004). Fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin hizmet-içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi., VI. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresinde sunulmuş bildiri*. 9- 11 Eylül. İstanbul.
- Bertrand, J. (2007). Preschool programs: Effective curriculum. comments on melhuish and barnes, kagan and kauerz, schweinhart, and leseman. *Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development*, 1-7.
- Bilaloğlu, G. R., Durmuş, A. ve Arnas Yaşare, A. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin günlük programda yer verdikleri fen etkinlikleri ve bu etkinlikleri uygulama biçimlerinin incelenmesi. *15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri*, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Birch-Gary, H., & Ladd, W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of Social Psychology*, 35(1), 61-79.
- Blissett, J., & Haycraft, E. (2008). Are parenting style and controlling feeding practices related? *Appetite*, 50, 477-485
- Boz, Y. ve Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144
- Braza, P. et. al. (2015). Negative maternal and paternal parenting styles as predictors of children's behavioral problems: Moderating effects of the child's sex. *Journal of Child & Family Studies*, 24, 847-856.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (H.Z. İnan ve T. İnan Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *Future Child*, 7(2), 55-71.
- Brophy, J. E., & Alleman, J. (1991). Activities as instructional tools: A framework for analysis and evaluation. *Educational Researcher*, 20, 9-23.
- Buldu, M. ve Tantekin Erden, F. (2017). An investigation of Turkish early childhood teachers' self-reported beliefs and practices regarding assessment. *Journal of Education and Future*, 11, 29-49.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in childcare centers. *Applied Developmental Science*, 6(1), 2-11.
- Burchinal, M. R., Vandergrift, N., Pianta, R. C., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176.
- Burgazlı Osanmaz, M. S. ve Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programları içerisinde kullandıkları plandaki değerlendirme boyutlarının incelenmesi. *Değişen dünyada eğitim*. Ankara Pegem Akademi.
- Butin, D., & Woolums, J. (2009). *Early childhood centers*. Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Büte, M., ve Balcı, F. A. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunları. *Educational Administration: Theory and Practise*, 16(4), 485-509.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüktaşkapu, S., Çeliköz, N. ve Akman, B. (2012). Yapılandırmacı bilim eğitimi programı'nın 6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 275-292.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2006). *Anne-baba eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Cameron, C. E., Connor, C. M., Morrison, F. J., & Jewkes, A. M. (2008). Effects of classroom organization on letter-word reading in the first grade. *Journal of School Psychology*, 46, 173-192.

- Can, E. ve Bayramoğlu, A. (2016). *Eğitim yönetimi araştırmaları*.Ortağretimde okul yönetimine katılım. Ankara: Pegem Akademi.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Carter, K., & Doyle, W. (2011). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. C. M. Evertson, & C. S. Weinstein, (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, (pp. 373-406). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cassidy, M. (2005). They do it anyway: A study of primary I teachers' perceptions of children's transition into primary education. *Early years*, 25(2), 143-153.
- Castro, M., Expsito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L. Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Celep, C. (2004). *Meslek olarak ğretmenlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Charlesworth, R., & Lind, K.K. (2013). Math and science for young children, (7. Ed.). Erişim tarihi: 23.04.2016, https://books.google.com.tr/books/about/Math_and_Science_for_Young_Children.html?id=p5x-3ir8mz4C&redir_esc=y.
- Cinoğlu, M., Arslantaş, H. İ. ve Öztürk, M. (2012). Okul ncesi eğitim kurumlarının velilerden taleplerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9(20), 375-393.
- Clifford, R. M., Reszka, S. S., & Rossbach, H. (2010). *Reliability and validity of the early childhood environment rating scale*. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Cohen, L, Manion, L., & Morrison, K. (2010). *A guide to teaching practice* (5th edt.). London: Routledge.
- Comer, J. P., & Hayes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological Approach. *Elementary School Journal*, 91(3), 271-277.
- Conn-Powers, M. C. (2010). Early Childhood School Readiness series 2: Preparing children for kindergarten: learning centers. Erişim tarihi 16.11.2018, http://www.iidc.indiana.edu/styles/iidc/defiles/ecc/learning_centers.pdf.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2006). *Basics of developmentally appropriate practice: An introduction for teachers of children 3 to 6*. Washington DC: NAEYC.
- akır, N. (2010). *Okul ncesi ğretmenlerinin disiplin anlayışları ile iç-dış denetim odakları arasındaki ilişki (Çanakkale İli rneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). anakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- akmak, . Ö. (2010). Okul ncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (20), 1-18.
- elenk, S. (2003). Okul başarisının n koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online* 2(2), 28-34.
- elik, M. ve Kök, M. (2007). Okul ncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımın nemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 150, 158-170.
- Çeliköz, N. ve etin, F. (2004). Anadolu ğretmen lisesi ğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 136-145.
- ermik, H., Doğan, B. ve şahin, A. (2010). Sınıf ğretmenliği ğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 201-212.
- etingz, D. (2012). Okul ncesi eğitimi ğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42,131-142.
- Çetinkaya, L. (2017). The impact of whatsapp use on success in education process. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 18(7), 59-74.

- Çınkır, Ş. ve Çetin, S. K. (2010). Öğretmenlerin Okullarda Mesleki Çalışma İlişkileri Hakkındaki Görüşleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16(3), 351-376.
- Çubukçu, Z., Eker Özenbaş, D., Çetintaş, N., Satı, D. ve Yazlık Şeker, Ü. (2012). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli gözünde öğretmenin sahip olması gereken değerler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 25-37.
- Dağlıoğlu, E. (2009). Okul öncesi öğretmenlerin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (ss. 40-80), (3. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Davidovitch, N., & Yavich, R. (2015). Technology-related involvement: The effect of the MASHOV system on parent involvement in Israeli junior highs. *Journal of International Education Research*, 11(4), 243-252.
- Davis, B. C., & Shade, D. D. (1999). Integrating technology into the early childhood classroom: The case of literacy learning. *Information Technology in Childhood Education*, 221-254.
- Decker, C. A., & Decker, J. R. (2005). *Planing administering early childhood programs*. Perason New Jersey Merrill Prentice.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (11. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demiriz, E. ve Ulutaş, İ. (2016). Çocuklar ne kadar mutlu? Bazı değişkenlere göre çocuklarda mutluluğun belirlenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 16-24.
- Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deniz Kan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178.
- Dennison, B. A., Russo, T. J., Burdick, P. A., & Jenkins, P. L. (2004). An intervention to reduce television viewing by preschool children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*; 158(2), 170-178.
- Dereli İman, E. (2014). Examining preschool teacher candidates' liking child and motivations for teaching professions. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(4), 482-504.
- Deretarla Gül, E. (2016) Okul öncesi eğitim ortamları. R. Zembat (Ed.) *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Devries, R., & Zan, B. (1995). Creating a constructivist classroom atmosphere. *Young Children*, 11,4-13.
- Dobbs, J., Arnold, D. H., & Doctoroff, G. L. (2004). Attention in the preschool classroom: The relationships among child gender, child misbehavior and types of teacher attention. *Early Child Development and Care*, 174(3), 281-295.
- Dorozynska, A. (2016). *Teacher Job Satisfaction in Primary Schools: The relation to work environment*. (International Master in Educational Research). Department of Education and Special Education, Göteborgs Universitet.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 63-74.
- Duman, B. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. B. Duman (Ed.). Ankara: Maya Yayınları.
- Duman, G. ve Temel, F. (2011). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde ana sınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi* 1(1), 279-298 .

- Durmuşoğlu Saltalı, N. ve Arslan, E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında koydukları kurallar ve uygulamaları. *İlköğretim Online*, 12(4), 1032-1040.
- Durmuşoğlu, M. C. (2008). An examination on the opinions of preschool teachers about the preschool learning settings in their schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 39-54.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., . . . Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmaları Merkezi. [EBSAM]. (2010). EBSAM araştırmaları 1. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2016). Çocukların gözünden okulda yaşam araştırma raporu. İstanbul: İmak Ofset.
- Einarsdottir, J. (2006). From pre-school to primary school: when different contexts meet. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50(2), 165-184.
- Einarsdottir, J. (2006). From pre-school to primary school: when different contexts meet. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50(2), 165-184.
- Elibol, F. (2014). Okul öncesi eğitimde yaratıcılık eğitiminde ailenin rolü. E. Çelebi Öncü (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* (ss.176-189). Ankara: Pegem Akademi.
- Epstein, A. S. (2007). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. Washington DC: NAEYC.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16(3), 399-431.
- Erentay, N. ve Erdoğan, M. (2012). *22 adımda doğa eğitimi*. Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.
- Ergin, A. (1998). Öğretim teknolojisi iletişim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erişen, Y. (2004). Sınıfta öğretim liderliği. Ş. Erçetin ve Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi*. Ankara: Asil Yayın.
- Erol, Z. (2006) *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özen (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Espinosa, L. (2002). High quality preschool: Why we need it and what it looks like. *National Institute For Early Childhood Education Research*, 1, 1-11.
- Essa, E. L. (2006). Introduction to early childhood education. Clifton, NJ: Thomson Delmar Learning.
- Evertson, C., & Weinstein, C. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Fantuzzo, J. W., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92, 367-376.
- Fatih Projesi MEB (2017). *Etkileşimli tahta hedef, kapsam ve yürütülen çalışmalar*. Erişim Tarihi: 22.12.2017 <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/etkilesimli-tahta/>.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2011). Temel kavramlar. S. Fer (Ed.), *Öğrenme öğretim kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayınları.
- Ferlazzo, L. (2011). Involvement or Engagement. *Educational Leadership*, 68(8), 10-14.
- Ferreira, F. H. G., & Gignoux, J. (2010). *Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği*. Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teşkilatı ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı Çalışma Raporu.

- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2015). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill Education.
- Frede, E., & Ackerman, D. (2007). Preschool curriculum decision-making: Dimensions to consider. *Preschool Policy Brief*, 12, 1-15.
- Froiland, J. M., Peterson, A., & Davison, M. L. (2013). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International*, 34(1), 33-50.
- Gardner, F., Montgomery, P., & Knerr, W. (2016). Transporting evidence-based parenting programs for child problem behavior (age 3–10) between countries: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(6), 749-762.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027-1055.
- Gliner, J., Morgan, G., & Leech, N. (2009). Deneysel olmayan yaklaşımlar (Çev. S. A. Bayar ve V. Bayar). S. Turan (Ed.). *Uygulamada araştırma yöntemleri desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (ss: 89-100). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gökdere, E. (2013). Öğretmen beklentilerinin yönetimi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 2(5), 179-183.
- Göl Güven, M. (2017). Oyun temelli deneyimlerin sınıf ortamı, öğrencilerin davranışları, okul algıları ve çatışma dönüştürme becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(3), 1345-1366.
- Göle, M. O. ve Temel, F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 663-684.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Arslan, D., Güven, G. ve Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23-40.
- Gönen, M., ve Uyar, N. (2003). *Çocukluk eğitiminde drama yöntem ve uygulamalar*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Graham, B. (2009). Middle school teacher and parent perceptions of parental involvement. (Unpublished doctoral dissertation), Western Michigan University, Michigan.
- Güven, G. (2011). *Farklı eğitim modelleri kullanılarak uygulanan aile eğitim ve aile katılım programlarının okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarına ve ebeveynlerin görüşlerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülşay Ogelman, H. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı çalışmaları: Denizli ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 259-284.
- Gülşay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Güleş, F. (2011). Indispensable element of pre-school environments: educational materials. *IJAS-International Journal of Arts & Sciences*. RMA476.
- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gürkan, T., Oktay, A., Ömeroğlu, E., Sözer, E., Temel, F., Yaşar, Ş., Cavkaytar, A. ve Gültekin, M. (2008). *Okul öncesi eğitime giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Gürkan, T. (2012). Okul öncesi eğitim programı. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* (ss. 35-76), (2. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güven, M. (2008). Programda öğrenme öğretme süreci. B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.

- Hacıömeroğlu, G. ve Şahin Taşkın, Ç. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde* sunulmuş bildiri. 01-03 Mayıs, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Haktanır, G. ve Akgün, E. (2010). Aile görüşmeleri. Z. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitimi- de aile katılım çalışmaları* (ss. 248-269). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hamamcı, Z. (2015). Okul öncesinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri. A. Köksal Akyol (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim*. Ankara: Hedef Yayınları.
- Hamurcu, H. (2002). Okul öncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 127-134.
- Hanisch, C., Hautmann, C., Plücker, J., Eichelberger, I., & Döpfner, M. (2014). The prevention program, for externalizing problem behavior (PEP) improves child behavior by reducing negative parenting: Analysis of mediating processes in a randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55 (5), 473-484.
- Hardy, J. B., Shapiro, S., Mellits, E. D., Skinner, E. A., Ensminger, M., LaVeist, T., Baumgardner, R. A., & Starfield, B. H. (1997). Self-sufficiency at ages 27 to 33 years: factors present between birth and 18 years that predict educational attainment among children born to inner-city families. *Pediatrics*, 99, 80-87.
- Harvard Family Research Project (2006). Family involvement in early childhood education. *Harvard Graduate School Education*, 1-19.
- Hastie, P. A., Rudisill, M. E., & Boyd, K. (2015). An ecological analysis of a preschool mastery climate physical education programme. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(2), 217-232.
- Henniger, M. L. (2005). *Teaching an introduction young children*. New Jersey: Pearson Prentice.
- Heromen, C., & Copple, C. (2006). Teaching in the kindergarten year. D. F. Gullo (Ed.), *K- Today: Teaching and learning in the kindergarten year*. Washington, DC: NAEYC. Erişim Tarihi: 11.10.2018, <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/Play/Ktodayplay.pdf>.
- Higgins, P., & Nicol, R. (2002). Outdoor Education, Authentic Learning in the context of Landscapes. Erişim Tarihi: 12.11.2018, <http://www.kind.se/download/18.6e89e88e12e7Bcdeae0800049550/>.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., & McCaughey, C. (2005). *The impact of school environments: A literature review*. Newcastle: Design Council, University of Newcastle, The Centre for Lea.
- Holder, M. D. & Klassen, A. (2010). Temperament and happiness in children. *Journal of Happiness Studies*, 11, 419-439.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). *Final Performance Report for OERI Grant #R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, March 22, 2005.
- Howard, V., Williams, B., & Lepper, C. (2010). Very young children with special needs: A foundation for educators, families and service providers (4th Edt.) Upper Saddle River N.J.: Pearson Education.
- Hoy, A. W., & Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary* (pp. 181-222). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ingersoll, R. (2012) Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93 (8), 47-51.
- Işık, H. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Canbeldek, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1306-1327.

- Işıkoğlu, N. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 9 (18), 37-47.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Jeon, L., Cynthia, K. B., & Hur, E. (2016). Preschool teachers' professional background, process quality, and job attitudes: A person-centered approach. *Early Education and Development*, 27(4), 551-571.
- Kacar, A. Ö. ve Doğan, N. (2007). Okul öncesi eğitimde bilgisayar destekli eğitimin rolü. *Akademik Bilişim*, 31,1-11.
- Kagan, S. L., & Kauerz, K. (2007). The educationalization of early care and education. R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Ed.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (ss. 12-16). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Kanbay Ak, G., Yıldırım, B. ve Kadioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının incelenmesi (Başakşehir ilçesi örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, 55, 89-108.
- Kandır, A. ve Çaltık, İ. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin okulların fiziksel koşullarına ve sınıflarındaki ilgi köşelerinin özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 8(15), 40-62.
- Kapucuoğlu Tolunay, A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kara, N. (2017). In-service preschool teachers' thoughts about technology and technology use in early educational settings. *Contemporary Educational Technology*, 8(2), 119-141.
- Karabulut Demir, E., ve Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11 (21), 15-25.
- Karacaoğlu Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (5), 70-97.
- Karadeniz, Y. ve Demir, S. B. (2010). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 55-77.
- Karakaş, B. ve Çevik, Ö. C. (2016). Çocuk refahı: Çocuk hakları perspektifinden bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 18(3), 887-906.
- Karaküçük, S. A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 307-320
- Karamustafaoğlu, S. ve Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81.
- Karamustafaoğlu, S., Üstün, A. ve Kandaz, U. (2004). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen ve doğa etkinliklerini uygulayabilme düzeylerinin belirlenmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuş bildiri*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Kargı, E. (2011). Eğitime bakış. *Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 7(20), 8.
- Katranacı, M. (2014). Okul öncesi eğitim ve önemi. S. Seven (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (ss. 2-14). Ankara: Pegem Yayınları.
- Katz, L. G. (1992). Multiple perspectives on the quality of early childhood programmes. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(2), 5-9.
- Kaya, D. ve Gündüz, M. (2015). Alternatif eğitim ve toplumsal değişim üzerindeki etkisi: Waldorf Okulları Örneği. *Milli Eğitim*, 205, 5- 25.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* ,9(1), 69-83.

- Kefi, S. (2016). Erken çocukluk öğretmenlerinin bilim öğretmede mesleki gelişimleri amacıyla dünyada geliştirmiş program/projelerin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (39), 343-360.
- Kıldan, O. ve Pektaş, M. (2009). Erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1),113-127.
- Kılınç, F. E., Karayel, F. ve Koyuncu, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim yaklaşımlarını bilme durumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi* 2(2), 194-212.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)* 7(1), 175-205.
- Koçyiğit, S. (2016). Okul öncesi eğitimin tanımı, amacı, önemi ve ilkeleri. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (ss.14-26). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Köksal Eğmez, F. C. (2008). Okulöncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı (Kocaeli’nde beş anaokulunda yapılan araştırma). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Konakman, G. Y. ve Yokuş, G. (2016). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime katılım düzeylerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35(13), 176-193.
- Kontos, S. (1999). Teachers’ talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363–382.
- Korkmaz, M. (2008) Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 53, 75-98.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu-Kiremit, H. ve Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumları düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 119-137.
- Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,15(1), 169-183.
- Köksal, O., Balaban Dağal, A. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(46), 379-394.
- Kulaksız, Y. (2014). Yoksulluk bağlamında çocuk işgücü. *ÇSGB Çalışma Dünyası Dergisi* 2(3), 91-111.
- Kuran, K. (2002). Öğretmenlik mesleği. A. Türkoğlu (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Kurt, G. (2014). Dünyada ve Türkiye’de okul öncesi eğitimin bugünkü durumu. N. Avcı ve M. Toran (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (ss. 21-44). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kuyucu, Y., Şahin, M. ve Kapıcıoğlu, M. O. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin “çocuk” kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 2(2), 43-53.
- Küçüktepe, Ç. (2013). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(13), 26-43.
- Küçükturan, G. (2003). Okul Öncesi Fen Öğretiminde Bir Teknik: Analoji. *Milli Eğitim Dergisi*,157, 9-15. Erişim tarihi: 21.11.2016, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/kucukturnan.htm.
- Liang, J. C. (2015). Exploring the relationships between in-service preschool teachers’ perceptions of classroom authority and their TPACK. *Asia-Pacific Edu Res*,24(3), 471–479.
- Lin, H. L., Lawrence, F. R., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers’ views of children’s readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 225-237.
- Loder, L. T., & Spillane, P. J. (2005). Is a principal still a teacher? US women administrators’ accounts of role conflict and role discontinuity. *School Leadership and Management*, 25(3), 263-279.

- Lopez, M.E., Kreider, H., & Caspe, M. (2004). Evaluating family involvement programs. *The Evaluation Exchange*, 10(4) 2-3.
- Luczynski, K. C., & Hanley, G. P. (2013). Prevention of problem behavior by teaching functional communication and self-control skills to preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(2), 355-368.
- Malhotra, D. K., & Bansal, S. (2017). Magnetism of whatsapp among veterinary students. *The Electronic Library*, 35(6), 1259-1267.
- Manigo, C., & Allison, R. (2017). Does pre-school education matter? Understanding the lived experiences of parents and their perceptions of preschool education. *Teacher Educators' Journal*, 10, 5-42.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., . . . Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in pre kindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- Maxwell, L. E. (2007). Competency in child care settings: The role of the physical environment. *Environment and Behavior*, 39(2), 229-245.
- McCarick, K., & Xiaoming, L. (2007). Buried Treasure: The impact of computer use on young children's social, cognitive, language development and motivation. *AACE Journal*, 15(1), 73-95.
- Mcmanis, L. D., & Gunnewig, S. B. (2012). Finding the education in educational technology with early learners. *Technology and Young Children*, 14-24.
- MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *2023 Eğitim vizyonu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2006). *Okul öncesi eğitim programı* (36-72 aylık çocuklar için), Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.
- MEB. (2008). Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri 2. parça. Ankara: Devlet Kitapları.
- MEB. (2012). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2013). "Okul Öncesi Eğitimi Yıl Sonu Eğlencesi" hakkında 10.04.2013 tarihli Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün yazısı.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2015a). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları standartları kılavuz kitabı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2015b). *Eğitim yapıları asgari tasarım standartları kılavuzu*. Ankara: İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı.
- Meehan, M. H., Cowley, K. S., Schumacher, D., Hauser, B., & Croom, N. D. (2003). *Classroom environment, instructional resources, and teaching differences in high performing kentucky schools with achievement gaps*. Charleston WV: AEL, Inc.
- MEGEP. (2007). *Serbest zaman etkinlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M. ve Alav, Ö. (2015). Türkiye'de alternatif eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 69- 87.
- Montag, C., Błazkiewicz, K., Sariyska, R., Lachmann, B., Andone, I., Trendafilov, B., Eibes, M., & Markowitz, A. (2015). Smart phone usage in the 21st century: who is active on WhatsApp? *BMC researchnotes*, 8(1), 33.
- Montana, P. J., & Charnov, B. H. (2008). *Management* (4th ed.). Barron's Educational Series, Inc. Morrison, G. S. (2012). *Early childhood education today*. Boston: Pearson.

- Morrow, M. L., & Gambrell, B. L. (2004). Using children's literature in preschool comprehending and enjoying books. USA: *International Reading Association*.
- Muñoz, L., Santa Cruz, J. (2016). The preschool classroom as a context for cognitive development: type of teacher feedback and children's meta cognitive control. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 23-44.
- NAEYC [National Association for the Education of Young Children]. (2000). *A Call for excellence in early childhood education*. Erişim Tarihi: 25.07.2017. <http://www.naeyc.org/policy/excellence>.
- NAEYC [National Association for the Education of Young Children]. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving*. Erişim Tarihi 18.11.2018. <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf>.
- NAEYC [National Association for the Education of Young Children]. (1991). The 10 NAEYC program standards. Erişim Tarihi: 10.11.2018, <https://www.naeyc.org/our-work/families/10-naeyc-program-standards#5>.
- NAEYC [National Association for the Education of Young Children]. (2007). *Early childhood program standards and accreditation criteria: the mark of quality in early childhood education*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- National Standards Implementation Guide. (2009). PTA National Standards for Family School Partnerships: An Implementation Guide. Erişim Tarihi: 11.12.2018, https://s3.amazonaws.com/rdcms-pta/files/production/public/National_Standards_Implementation_Guide_2009.pdf.
- Nelms, E. (2002). *The effects of a teacher-created web page on parent communication: An action research study*. Erişim Tarihi: 15.11.2018, https://www.askdk12.org/staff/vanwinklw_1ynda/HOMEWORK/109720_WebPageCommunicatin.pdf.
- Neslitürk, S., Çamlıbel-Çakmak, Ö. ve Hayriye Asar, H. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin veli kavramına ilişkin metaforik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2014(18), 679-712.
- Neugarten, B. L., Havighurst, R. J., & Tobin, S. S. (1961). The measurement of the life satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16, 134-143.
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (2002). *Handbook of early literacy development*. Newyork: Guilford Publication.
- Norris, D. J., Eckert, L., & Gardiner, I. (2004). *The utilization of interest centers in preschool classrooms*. Presented at the National Association for the Education of Young Children Conference: Chicago, Illinois.
- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory and Practice*, 42(4), 313-318.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. (2005). Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. A. Oktay ve Ö. Polat (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (ss. 11-24). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Oktay, A. (2007). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş projesi. *Türkiye özel okullar birliği derneği, okul öncesi eğitimi, öğretmen eğitimi*. Antalya- İstanbul: Neta.
- Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (2003). Çocuğun temel ihtiyaçları ve okul öncesi eğitimin temel ilkeleri. A. Oktay, T. Gürkan, R. Zembat ve Ö. Polat Unutkan (Ed.) *Ne yapıyorum? Neden yapıyorum? Nasıl yapmalıyım?* (ss: 61-77). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Okur Berberoğlu, E. ve Uygun, S., (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.
- Onur, A., Çağlar, A. ve Salman, M. (2016). 5 yaş okul öncesi çocuklarda atık kâğıtların değerlendirilmesi ve çevre bilincinin kazandırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 24(5), 2457-2468.
- Otrar, M. ve Övün, Y. (2007). Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerde oluşturduğu stres düzeyi arasındaki ilişki (Gebze ilçesi örneği). *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26, 95-110.

- Otrar, M. ve Özen, B. (2009). Rehber öğretmenlerin okul ortamında algıladıkları yıldırma davranışları. *İş Ahlakı Dergisi*, 2 (3), 97-120.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişiminde yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ömeroğlu, E., Kandır, A. ve Ersoy, Ö. (2004). *Yıllık plan örnekleri ve aile katılımı çalışmaları*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş. ve Aydoğan, Y. (2011). Okul öncesi ve ilköğretim 1-5. Sınıf düzeyindeki çocuklar için Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin geliştirilmesi ve Türkiye norm çalışması. Proje No. 108K144, Ankara: TÜBİTAK.
- Özbay, E. Ü. (2017). Okul öncesi eğitimde ailenin yeri ve önemi. T. Güler Yıldız (Ed.), *Anne baba eğitimi* (ss.85-97). Ankara: Pegem Akademi.
- Özbek, R. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde kişisel, ekonomik ve sosyal faktörlerin etkililik derecesine ilişkin algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 17(1), 145-159.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi*. Ankara: TED Yayınları.
- Özdemir, A. (2010). Örgütsel özdeşleşmenin algılanan örgütsel destek, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre incelenmesi. *TSA Dergisi*, 14(1), 237-250.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özdemir, S. ve Yalın H. İ. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (3. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözer, M. (2007). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunları ve çözüm önerileri*. Ankara: TED Yayınları.
- Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi. (2011). *Özel öğretim kurumları standartlar yönergesi*. Erişim Tarihi 10.12.2018. https://ookgm.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2017_03/08113341_STANDART_YONERGESI.pdf.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Özlen Demircan, H. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı sistemini genişletmek: Aile bağlılığı, ortaklığı, katılımı ve eğitimi. *İlköğretim Online*, 17(4), 1-19.
- Özsırkıntı, D., Cakay, C. ve Yılmaz Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 313-331.
- Özsoy, O. (2003). *Etkin öğretmen, etkin öğrenci, etkin eğitim*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Öztürk, Ş. (2009). Okulda eğitimle bütünleştirilmiş mekân dışı eğitim. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(181), 131-144.
- Öztürk, T., Zayımoğlu Öztürk, F. ve Kaya, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerine ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim durumları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-3.
- Özyürek, A. ve Kılınç, N. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerine etkisi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 125-138.
- Pagani, L. Rubenson, D., & Runco, M.A. (2003). The impact of junior kindergarten on behaviour in elementary school children. *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 423– 427.
- Partnership21. (2015). *P21 framework definitions*. Erişim Tarihi 13.11.2018 http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf.

- Pedagoji Derneği. (2017). *Anaokulu gösterileri kaldırılışın*. Erişim Tarihi:15.11.2018,<https://pedagojidernegi.com/wpcotent/uploads/2017/10/AnaokuluG%C3%B6sterileriKald%C4%B1r%C4%B1s%C4%B1n.pdf>.
- Pehlivan, H. (2016). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Sharon Lynn, K., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553.
- Pekince, P. ve Avcı, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk matematiği ile ilgili uygulamaları Etkinlik planlarına nitel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2391-2408.
- Polat Unutkan, Ö. (2006). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Polat, Ö. ve Akşin Yavuz, E. (2016). The relationship between the duration of preschool education and primary school readiness. *Child Education*, 396-404.
- Polat, Ö. ve Akşin, E. (2015). A study of the relationship between self-concept and primary school readiness in 60-72 month-old children and the analysis of their primary school readiness and self concept according to some variables. *European Journal of Research on Education* 3(2), 14-21.
- Polat, Ö. ve Atış-Akyol, N. (2016). Analyzing the relationship between school readiness and peer relations of five-year-old children. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications* 7(4), 29-39.
- Polat, Ö., Akşin Yavuz, E. ve Özkarabak Tunç, A. E. (2017). The effect of using mind maps on the development of maths and science skills. *Cypriot Journal of Educational Sciences* 12(1), 32-45.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2001). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ramazan M. O. ve Adak Özdemir, B. (2015). An investigation of phisical properties and user behaviors in children's park/playground. *International Journal of Human Sciences*.12(1), 1558-1576.
- Read, M. A., Sugawara, A. I., & Brandt, J. A. (1999). Impact of space and color in the physical environment on preschool children's cooperative behaviour. *Environment and Behavior*, 31(3), 413-428.
- Resmi Gazete (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve İlköğretim kurumları Yönetmeliği*. Erişim Tarihi: 10.12.2018,<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf>.
- Sadık, F. (2004). Okul öncesi sınıflarda gözlenen problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 88-97.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Ayyürek, O. ve Taşkın, N. (2017). Qualitative study of preschool teachers as parents. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8(2) 272-290.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları.Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 1(1): 63-73
- Savaş, E., Taş, S. ve Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132.
- Schmidt, J. J. (2008). *Counseling in schools: Comprehensive programs of responsive services for all students* (5thEdt.). Boston: Pearson publication.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Elementary school teacher's perceptions of professional development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-125.
- Seferoğlu, S. S. (2003). Öğretmenlerin hizmet-içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VII, 149-167.
- Semke, C. A., & Sheridan, S. M. (2012). Family-school connections in rural educational setting: a systematic review of the empirical literature. *School Community Journal*, 22, 21-47.

- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programları hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education* 15, 198–217.
- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245–261.
- Sigurdardottir, I., & Einarsdottir, J. (2016). An action research study in an icelandic preschool: Developing consensus about values and values education. *Springer Science Business Media Dordrecht*, 48, 161–177.
- Simon, F., & Nemeth, K. (2012). *Digital decisions: Choosing the right technology tools for early childhood education*. Lewisville: Gryphon House.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Educational disadvantage in the early years: How do we overcome it? Some lessons from research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(2), 5-20.
- Smit, I. (2015). WhatsApp with learning preferences? Paper presented at the 1-6. doi 10.1109/FIE.2015.7344366 Retrieved from 15.11.2018 <https://search.proquest.com/docview/1496695544?accountid=8403>.
- Snell M. E., Voorhees, M. D., Walker, V. L., Berlin, R. A., Roorbasch Jamison, K. & Stanton-Chapman, T. L. (2013). A demonstration of the universal problem-solving approach to address children's inappropriate behavior in head start classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*. 34(1). 4-15.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spence, S.H (2003). Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health* 8(2), 84-96.
- Sucuoğlu, B. (2008). Okul öncesi sınıflarda kaynaştırma ve sınıf yönetimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 40-45.
- Susüzer, K. (2006). *Oyun yoluyla Fransızca öğretimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
- Sünbül, A. M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ö. Demirel ve E. Kaya (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish E., Elliot, K., & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly* 21, 76-92.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şahin, D. (2014). Erken çocukluk dönemine yönelik temel eğitim programları ve yaklaşımlar. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Şahin, E. (2005). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklere ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167–1184.
- Şen Ş. G. ve Erişen Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 99-116.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Şentürk, H. ve Oral, B. (2005). Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1-26.
- Şimşek, Ö. (2012). Okul öncesi eğitimi programında planlama ve etkinlikler. F. Alisinanoğlu (Ed.), *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri*. (ss:25-62). Ankara: Pegem Yayınları.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2012). *Quality matters in early childhood education and care: New Zealand 2012*. Retrieved From: 10.11.2018 <http://www.oecd.org/edu/school/NEWZEALANpolicyprofile-published3-8-2012.pdf>
- Tan, U (2008) Çoklu Zeka Kuramına göre 3-6 yaş arasındaki çocukların yönedikleri oyuncakların mesleki eğilimleri belirlemedeki rolü ve bir model önerisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taş, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu etkileyen faktörler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taşdemir, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin okul meslektaşları ve kendi mesleki yeterliklerini algılamaları. *Milli Eğitim Dergisi*. 174(36), 171-191.
- TED (Türk Eğitim Derneği). (2009). *Türk Eğitim Derneği öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık.
- TEDMEM (2014). Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği rapor dizisi. Erişim Tarihi: 14.12.2018, <https://tedmem.org/download/ogretmen-gozuyle-ogretmenlik-meslegi?wpdmdl=968>.
- Tekışık, H. H. (1987). Türkiye’de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 24-33.
- Tekin, G. (2012). Counseling and guidance services in early childhood education: The case of public preschools in Malatya, Turkey. *US China Education Review* (10), 875-880.
- Temel, Z. F. (2012). Erken çocukluk eğitim programları: Niteliksel bileşenler. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik*, 1 (2), 78-84.
- Temel, Z. F., Aksoy, A. B. ve Kurtulmuş, Z. (2010) Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tertemiz, N. (2005). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzi A. R. ve Tezci E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 593- 614.
- Textor, M. R. (1998). International perspectives on quality child care. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 167-171.
- Toran, M. (2016). Sürdürülebilir anaokulları: Okul öncesi eğitim kurumlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1035-1046.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: John Wiley & Sons Inc.
- Tsai, J.T. (2006). *The Identification of the Components for an Outdoor Education Curriculum in Taiwan*. (Unpublished PhD Thesis), Indiana University, USA.
- Tuğrul, B. (2005). Çocuk gelişiminde anaokulu eğitiminin önemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* 62.
- Turan, S. ve Ebiçlioğlu, N. (2002) Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 444-458.

- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tutkun, Ö. F. (2008). Sınıf düzeni. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tuzcuoğlu, N. (2009) Türk milli eğitiminde okul destek sistemleri. A. Oktay (Ed.). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tuzcuoğlu, N. ve Tuzcuoğlu, S. (2005). Okul öncesi dönemde rehberlik. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed.). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Ulrich, C. (2004). A place of their own: Children and the physical environment. *Human Ecology* 32(2), 11–14.
- Ulutaş, P. (2017). Öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- UNICEF. (2004). *The State of TheWorld’s Children 2005*. New York: UNICEF.
- UNICEF Türkiye Temsilciliği (2004). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme.Erişim tarihi: 11.12.2018, www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarınaDairSozlesme.pdf.
- Ural, O., Polat, Ö., Küçüköğlü, E., Ünsal, F. Ö. ve Yıldız Ö. T. (2016). Validity and reliability study of primary school maturity scale for Turkish children: İstanbul sample. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 6(2), 67-76.
- Ursano, M., Kartheiser, P. H., & Ursano Robert. J. (2007). The taeching alliance: a perspective on the good teacher and effective learning. *Psychiatry*,3(70), 187-195.
- Uştu,H.,Taş, A.M. ve Sever,B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*,1,15-23.
- Uşun, S. ve Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2),125- 13.
- Uyanık Balat, G. (2011). Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetim modelleri. *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi*. G. Balat Uyanık ve H. Bilgin (Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Uyanık Balat, G. (2015). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uysal, H., Altun, S. A. ve Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online* ,9(3), 971-979.
- Ültay, N., Ültay, E. ve Çilingir, S. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin fen konularındaki uygulamalarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 773-792.
- Ünüvar, P., Çalışandemir, F., Tagay, Ö. ve Amini, F. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının mutluluk algısı(Türkiye ve Afganistan örneği).Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 34, 1-22.
- Varkey GEMS foundation. (2013). *Teacher status index*. London.
- Vujičić, L., & Čamber Tambolaš, A. (2017). Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1583–1595.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don’t teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. New York: Basic Books.
- Wang, Y. Engler, K.S. Oetting, T.L. (2014) Expectations lead to performance: the transformative power of high expectations in preschool. *Odyssey: New Directions in Deaf Education*, 15, 36-39.
- Wegerif, R. (2007). Teaching thinking: metaphors and taxonomies.*Dialogic Education and Technology*,7,125-157.
- White, J. (2014). Playing and learning outdoors: Making provision for high-quality experiences in the out door environment with children 3-7. Retrieved From 12.11.2018, <https://www.amazon.co.uk/Playing-Learning-Outdoors-experiencesenvironment/dp/0415623154>.

- Yağlı, A. (2013). Çocukun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: Caillou ve Pepee örneği. *Electronic Turkish Studies*, 8(10), 707-719.
- Yaman, B. (2010). Pedagojik formasyon eğitimi almamış öğretmenlerin sınıf yönetimi algıları Aksaray ili örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 53-72.
- Yaşar Ekici, F. (2017). Okul öncesi eğitim kurumu müdürleri ve diğer eğitim kurumlarında görev yapan müdürlerin iletişim becerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 334-342.
- Yaşar, M. ve Paksoy, İ. (2013). Çizgi filmlerdeki saldırgan içerikli görüntülerin çocukların serbest oyunları sırasındaki saldırganlık düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 279-298.
- Yazar, A. (2007). 1914-2006 Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yaratıcılığın İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar, kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yeşilay Daşiran, T. (2013). *Okul öncesi eğitimde etkili sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim programının etkisinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., Ünal, A ve Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(8), 92-109.
- Yıldırım, G. (2016) Opinions of prospective preschool teachers about smart board use for education. *i-manager's Journal on School Educational Technology*, 12(2), 34-43.
- Yılmaz Topuz, G. ve Erbil Kaya, Ö. M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1), 27-62.
- Yoleri, S. (2016). Teacher-child relationships in preschool period: the roles of child temperament and language skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 210-224.
- Yumuş, M. (2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemler ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurdugöl, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik indekslerini kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri*, 28-30 Eylül 2005. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Yüksel, M. Küçüköğlü, E. Ünsal, F.Ö. (2013). Analysing the school readiness of preschoolers from the aspect of the social skills when they start primary school. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*. 4(2), 98-112.
- Yüksel, M. Küçüköğlü, E. Ünsal, F.Ö. Şallı, D. (2014). The development and implementation of a guidance counseling program aiming to support 54-66 months old children's development level and readiness for primary school. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*. 5(3), 13-25.
- Zembat, R. (2007). Okul öncesi eğitimde nitelik. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 203-215.
- Zembat, R. ve Polat Unutkan, Ö. (2001). *Aile katımlı sosyalleşme programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ. ve Akşin, E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul yöneticisi kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health And Sciences Journal*, 1(2), 446-459.
- Zeytinoğlu, S. (2001). Çalışan çocukların istismarı ve ihmali. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.





