

Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Bir İhtiyaç Analizi Çalışması¹

Araş. Gör. Aslı BALCI

Atatürk Üniversitesi,
Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.
asli.balci@atauni.edu.tr

Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

Atatürk Üniversitesi,
Eğitim Programları ve Öğretimi A.B.D.
gundogduk@gmail.com

Araş. Gör. Nilay ÇELİK

Atatürk Üniversitesi,
Eğitim Programları ve Öğretimi A.B.D.
nilay.cek@atauni.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, 2006 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan amaç ve kazanımlar, başvuru yöntem ve teknikler ile ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğretmenler tarafından algılanan önem düzeyi ve uygulamadaki gerçekleşme düzeyini analiz etmektir. Tarama (survey) modeli kullanılan çalışmada basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiş 72 okul öncesi öğretmenine, 2006 Okul Öncesi Eğitim Programında 36-72 aylık çocukların eğitimleri için belirlenen amaç ve kazanımlar esas alınarak hazırlanan ihtiyaç analizi formu uygulanmıştır. İhtiyaç analizi formunda kişisel bilgiler ve her bir amaç ve kazanım, yöntem ve teknikler ve ölçme değerlendirme boyutlarının önem ve gerçekleşme düzeyleri sorulmuştur. Araştırma bulguları, öğretmenlerin programın amaç-kazanımlarının önemli olduğunu, ancak gerçekleşme yani ulaşılma düzeylerinin daha alt düzeyde kaldığını; okul öncesi eğitimde kullanılması öngörülen öğretim yöntem ve tekniklerinden gezi-gözlem, drama ve örnek olayın önemli olduğunu; ancak bunların uygulamada kullanılma düzeylerinin düşük kaldığını ve tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerini önemli bulmalarına rağmen bunları uygulamada kullanmadıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim Programı, Amaç ve Kazanımlar, Yöntem ve Teknikler, Ölçme ve Değerlendirme, İhtiyaç Analizi

A Needs Analysis Study On Pre-School Curriculum

Abstract

The purpose of this survey study was to analyze teachers' perceived significance and realization levels in practice of instructional goals and attainments, methods and techniques used in the teaching process and assessment techniques in 2006 Preschool curriculum. The sample consisted of 72 preschool teachers selected through simple random sampling technique. The needs analysis form transformed from goals and attainments for 36-72 month children was used as the data collection tool in this study. It consisted of personal information section and "significance level" and "realization level" for goals and attainments, methods and techniques, assessment techniques. The findings showed that preschool teachers viewed goals and attainments of preschool curriculum, methods and techniques such as drama, case study and observation intended to be used in preschool education as significant but realization levels of goals and attainments and methods and techniques remain at low-level. Besides, they viewed alternative assessment and evaluation techniques as significant but they are not commonly used in practice.

Keywords: Pre-School Curriculum, Goals and Objectives, Methods and Techniques, Assessment and Evaluation, Needs Analysis

¹ Bu çalışmanın bir bölümü 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde (2012) sözlü olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Toplumun temelini oluşturan eğitim sistemleri ancak eğitim programları ile işlevsel hale gelir. Eğitim programı, bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar (Varış, 1988). Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak da tanımlanan eğitim programı, bir bakıma kasıtlı kültürlenme yolu olarak görülen eğitimin planlı olması gereğini ortaya koyar (Demirel, 2010).

Okul öncesi eğitim; doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanaklarını sağlayan; onların tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren, bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral, 1993, s. 2). Okul öncesi dönemde her alanda verilen eğitimin niteliği ve içeriği örgün eğitime temel oluşturması bakımından önemlidir (Metin, 2001, s. 22).

0-6 yaş dönemi çocuğun gelişim hızı ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu kritik yıllardır. Bu dönemde temeli atılan beden yapısı ve kişilik yapısının, ileriki yıllarda aynı yönde gelişme şansı daha yüksektir. Çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlenmiştir. Bu dönem, çocuğun kendini fark etmeye başladığı ve aynı zamanda diğer insanlar ve toplumsal kurallarla karşılaşmanın gerçekleştiği sosyalleşme dönemidir (Oktay, 2010). Böylesi büyük bir öneme sahip olan okul öncesi dönemdeki eğitim, tesadüflere bırakılmayacak kadar ciddi bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmesi gereken en can alıcı eğitim basamağı olarak kabul edilmektedir (Arı ve Tuğrul, 1996).

Okul öncesi eğitim, çevresini merak eden, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş çocuğun bu özelliklerini yönetme, teşvik etme ve geliştirme gibi çok önemli bir görevi üstlenmiştir (Senemoğlu, 1994, s. 21). Çocukların bu yöndeki gelişimlerini desteklemek amacı ile onların araştırabilecekleri, meraklarını giderebilecekleri, çeşitli fikirler öne sürerek tahminde bulunabilecekleri, neden-sonuç ilişkisini görebilecekleri fırsatlar verilmeli ve eğitim programları bu doğrultuda hazırlanmalıdır. Eğitim programı, başta çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun olmak üzere, bulunduğu çevrenin özelliklerine, çocuğun ve toplumun ihtiyaçlarına göre çeşitlenip şekillenmektedir. Okul öncesi eğitim programı ise çocuğun psiko-motor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilköğretime hazır duruma getirmelidir (Parlakayıldız ve Yıldızbaşı, 2004; Güleç, 2008; Polat, 2011). Okul öncesinde hedef kitlenin özellikleri dikkate alınarak etkili bir program geliştirme çalışması oldukça önem taşımaktadır. Zira okul öncesinde çocuklar aynı yaş grubunda olsa da farklı gelişimsel özellikler gösterebilmekte, farklı sosyal ve kültürel geçmişe sahip olabilmektedirler. Bu nedenle, her çocuğun taşıdığı özellikler dikkate alınarak eğitim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir (Kandır, Özbey ve İnal, 2010).

Program geliştirmeyi, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlamak uygun görülmektedir. Hedef öğesi içinde, öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar yer almaktadır. İçerik öğesi ile eğitim programında hedeflere uygun düşecek konular düşünülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde, hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme stratejileri, yöntemleri ve tekniklerin seçileceği belirtilmektedir. Değerlendirme öğesinde ise, hedef davranışların ayrı ayrı test edilip, istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve eğitimin kalite kontrolü vurgulanmaktadır (Demirel, 2010). Hazırlanan 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı psikomotor, sosyal-duygusal, dil, bilişsel ve öz bakım becerileri alanlarına ilişkin amaçlar ve kazanımlardan oluşmaktadır. Öğretmen etkinliklerini planlarken çocuklarının yaşı, ilgi ve ihtiyaçları, çevre özelliklerini göz önüne alarak amaç ve kazanımları seçer ve buna uygun öğrenme sürecini oluşturur. Programda konu ya da tema merkezli bir eğitim söz konusu olamamakla beraber yıllık ve günlük planlar yapılırken çeşitli konulardan yararlanılabilir. Buradaki amaç, ele alınan konunun öğretimi değil, o konu yardımı ile amaç ve kazanımların gerçekleştirilmesidir. Bir amaç kazandırılırken farklı konulardan yararlanılabilir. Okul öncesi eğitimde sonuç değil süreç önemli olduğundan sürecin çok yönlü olarak değerlendirilmesi yaklaşımı öne çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim programının değerlendirme süreci; çocuğun gelişiminin

değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi olarak üç farklı boyutta ele alınmaktadır. Çocuğun gelişiminin değerlendirilebilmesi için, öğretmenlerin çocukları sürekli gözlemlemesi, günlük notlar tutması ve daha sonra bunları gözlem kayıt formlarına geçirmesi, ailelere her yarıyılıda en az bir gelişim raporu sunması gerekmektedir. Programın değerlendirilebilmesi için öğretmenlerin hazırladıkları ve uyguladıkları planları tüm boyutları ile ele almaları, yıllık, günlük planlar ve etkinlikler arasındaki tutarlılıkları, planlanan ile uygulanan arasındaki durumu tespit etmeleri ve ortaya çıkan yeni gereksinimlerin neler olduğunu belirlemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirmeleri için programın ve çocukların değerlendirmesinden elde edilen verileri dikkatle analiz etmeleri, kendi ilgi, yetenek ve yönelimlerini belirlemeleri ve kişilik özelliklerini gözden geçirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin yapılan değerlendirmeleri bir sonraki uygulamalarda dikkate alması ve tüm değerlendirmelerde objektif olması, programda önemsenen bir diğer noktadır (MEB, 2006).

Okul öncesi eğitimin başarılı bir şekilde yürütülmesinde okul öncesi eğitim programının çok iyi bilinmesi ve etkili bir şekilde uygulanmasının yanı sıra tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması gerekir; ancak bu her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle Demirel' in (2010) belirttiği gibi programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Ertürk (1982) değerlendirmeyi, program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin gerçekleştirme derecesini belirleme süreci olarak tanımlamaktadır.

Bu çalışma, uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programında var olan aksaklıkları ve bu aksaklıkların hangi öğelerden kaynaklandığını, programın bizzat uygulayıcıları olan okul öncesi öğretmenleri gözünden değerlendirmek önem teşkil etmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada okul öncesi eğitim programı, üç bileşen (amaç ve kazanımlar, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme teknikleri) açısından incelenmiştir. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı, konu ve tema merkezli olmadığından (MEB, 2006) içerik bileşenine yer verilmemiştir.

Bu çalışmada, 2006 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan amaç ve kazanımlar, öğretim yöntem ve teknikleri ile kullanılan ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılabilirliğine ilişkin var olan ile olması beklenen durum öğretmen bakış açısından incelenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Programda psikomotor, sosyal duygusal, dil bilişsel ve öz bakım alanlarına yönelik yer alan amaç ve kazanımlarının algılanan önem ve uygulamada gerçekleştirme düzeyleri nedir?
- Okul öncesi eğitimde başvurulan öğretim yöntem ve tekniklerinin algılanan önem ve uygulamada gerçekleştirme düzeyleri nedir?
- Okul öncesi eğitimde başvurulan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin algılanan önem ve uygulamada gerçekleştirme düzeyleri nedir?

YÖNTEM

Bu çalışma, genel tarama (survey) modeli kullanılarak yapılan betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Balcı, 2005; Büyüköztürk vd., 2008; Erözkan, 2007; Karasar, 2000).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Erzurum merkez ilçeleri olan Yakutiye ve Palandöken de görev yapan 210 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise yine bu ilçelerde görev yapan basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiş 72 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların %85'i (61) kadın, %15'i (11) erkek, %58'i (42) 1-5yıl, %25'i (18) 6-10

yıl, %4'ü (3) 11-15 yıl, %13'ü (9) ise 16 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin, %90'ı (65) lisans, %4'ü (3) önlisans, %6'sı (4) yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2006 yılında uygulamaya koyduğu Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, 36-72 aylık çocukların eğitimleri için belirlenen amaç ve kazanımlar esas alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış "ihtiyaç analizi formu" kullanılmıştır. Formda, programda belirlenen tüm kazanımlar yerine, uzman görüşü alınarak hazırlanan kritik kazanımlara yer verilmiştir. Bu durum ölçme aracına cevap verme oranını artırmıştır. Formda programın öğretim durumları unsurlarından olan öğretim yöntem ve teknikler ile ölçme değerlendirme kısmı ise okul öncesi eğitimi literatüründe yer alan belli başlı yöntem-teknikler ile, ölçme teknikleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu konuda okul öncesi alanından iki, eğitim programları ve öğretim alanından ise üç öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır. Daha sonra, oluşturulan anket farklı okullardan seçilen 10 kişilik bir öğretmen grubuna dağıtılarak ankette yer alan maddelerin ve soruların anlaşılabilirliğine katkı sağlamaları amaçlanmıştır.

İhtiyaç analizi formunda kişisel bilgilerin yanı sıra, amaç ve kazanımlar, yöntem ve teknikler ve ölçme değerlendirme öğeleri, algılanan "önem düzeyi" ve uygulamada "gerçekleşme düzeyi" başlığı altında ayrı ayrı değerlendirmeye tabi tutulabilecek şekilde hazırlanmıştır. Form 5'li likert tipinde maddelerden oluşmuştur: "5 çok önemli-çok iyi gerçekleşiyor; 4 önemli-gerçekleşiyor; 3 orta düzeyde önemli-orta düzeyde gerçekleşiyor; 2 önemli değil-gerçekleşmiyor; 1 hiç önemli değil-hiç gerçekleşmiyor" şeklinde aralıklandırılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizleri bilgisayar ortamında istatistik paket programıyla yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Psikomotor, Sosyal Duygusal, Dil, Bilişsel ve Öz Bakım Alanlarına Yönelik Yer Alan Amaç ve Kazanımlarının Önem ve Gerçekleşme Düzeyleri

Eğitim programında yer alan psikomotor alan amaç ve kazanımlarının öğretmenler açısından ne derece önemli gördükleri ve bu kazanımların gerçekte ne derece gerçekleştiği ile ilgili veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Psikomotor Alan Amaç ve Kazanımların Önem ve Gerçekleşme Düzeyleri

Psikomotor Alan Amaç ve Kazanımları	Önem Düzeyi	Gerçekleşme Düzeyi
	\bar{X}	\bar{X}
A1. Bedensel koordinasyon gerektiren belirli hareketleri yapabilir	4,60	4,22
A2. El ve göz koordinasyonu gerektiren belli hareketleri yapabilir	4,75	4,25
K7. El becerileri gerektiren bazı araçları kullanır.	4,47	4,24
K8. Nesnelere yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.	4,46	4,04
K9. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.	4,46	4,17
K10. Yönergeye uygun çizimler çizer.	4,72	4,28
K11. Şekilleri değişik araçlar kullanarak çizer.	4,24	3,97
K12. Çeşitli malzemeleri değişik şekillerde katlar.	4,39	4,03
K13. Malzemeleri istenilen nitelikte keser.	4,53	4,22
K14. Malzemeleri istenilen nitelikte yapıştırır.	4,53	4,14
K15. Nesnelere değişik malzemelerle bağlar.	4,26	3,01
A3. Büyük kaslarını kullanarak belirli bir güç gerektiren hareketleri yapabilir	4,49	4,29

Tablo 1. devam

A4. Küçük kaslarını kullanarak belirli bir güç gerektiren hareketleri yapabilir	4,50	4,11
K4. Malzemelere elleriyle şekil verir.	4,44	4,11
K5. Malzemelere araç kullanarak şekil verir.	4,18	3,97
A5. Denge gerektiren belirli hareketleri yapabilir.	4,50	4,06

Önem düzeyi açısından bakıldığında psikomotor alan amaçlardan “El ve göz koordinasyonu gerektiren belli hareketleri yapabilir” amacının ortalaması $\bar{X} = 4,75$ olup en yüksek ortalamaya sahipken, ortalaması $\bar{X} = 4,49$ olan “Büyük kaslarını kullanarak belirli bir güç gerektiren hareketleri yapabilir” amacının en düşük ortalama değerine sahip olduğu görülmektedir. Önem düzeyi açısından psikomotor alan kazanımlardan ortalaması $\bar{X} = 4,72$ olan “Yönergeye uygun çizgiler çizer” kazanımı en yüksek ortalamaya sahipken ortalaması $\bar{X} = 4,18$ olan “Malzemelere araç kullanarak şekil verir” kazanımı en düşük ortalamaya sahip olan kazanımdır. Gerçekleşme düzeyi açısından bakıldığında psikomotor alan amaçlarından ortalaması $\bar{X} = 4,29$ olan “Büyük kaslarını kullanarak belirli bir güç gerektiren hareketleri yapabilir” amacı en yüksek ortalamaya sahipken ortalaması $\bar{X} = 4,06$ olan “Denge gerektiren belirli hareketleri yapabilir” amacı en düşük ortalamaya sahiptir.

Gerçekleşme düzeyi açısından psikomotor alan kazanımlarından ortalaması $\bar{X} = 4,28$ olan “Yönergeye uygun çizgiler çizer” kazanımı en yüksek ortalamaya sahipken, ortalaması $\bar{X} = 3,01$ olan “Nesneleri değişik malzemelerle bağlar” ve ortalaması $\bar{X} = 3,97$ olan “Şekilleri değişik araçlar kullanarak çizer” “Malzemelere araç kullanarak şekil verir” kazanımı en düşük ortalamaya sahiptir. Çocuğun motor işlemleri başarıya yeteneği hakkında bilgi sahibi olması ve bu yeteneklerini hissetmesi, benlik kavramının çok önemli bir parçasıdır. Bir çok eğitimci, psikolog ve terapist fiziksel yeteneklerdeki başarının olumlu benlik gelişimine katkıda bulunduğunu kabul etmektedir (Sevimay Özer ve Özer, 2001). Ayrıca psikomotor gelişim ve yazı yazma becerisi, iç içe geçmiş birbirlerine sıkı sıkıya bağlı iki faktördür (Polat, 2011). Psikomotor gelişim alan kazanımlarının çocukların okul öncesi dönemde kazanması, ilköğretime hazırlık açısından önem teşkil eden bir durumdur.

Programda yer alan sosyal duygusal alan amaç ve kazanımlarının öğretmenler açısından ne derece önemli görüldükleri ve bu kazanımların uygulamada ne derece gerçekleştiği ile ilgili veriler Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Sosyal Duygusal Alan Amaç ve Kazanımlarının Önem ve Gerçekleşme Düzeyleri

Sosyal Duygusal Alan Amaç ve Kazanımları	Önem Düzeyi	Gerçekleşme Düzeyi
	\bar{X}	\bar{X}
A1. Kendini tanıyabilir(Fiziksel özelliklerini, duygusal özelliklerini söyler)	4,71	4,26
A2. Duygularını fark edebilir (duygularını, nedenlerini, sonuçlarını açıklar.)	4,61	4,01
3. Duygularını kontrol edebilir	4,33	3,74
K1. Olumlu / olumsuz duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ortaya koyar.	4,39	3,85
K2. Yetişkin denetiminin olmadığı durumlarda da gerektiği gibi davranır.	4,53	3,67
K3. Yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlar.	4,47	3,74
A4. Kendi kendini güdüleyebilir	4,56	3,79
K1. Kendiliğinden bir işe başlar.	4,56	3,86
K2. Başladığı işi bitirme çabası gösterir.	4,58	3,85
A5. Başkalarının duygularını fark edebilir(başkalarının duygularını ifade eder, paylaşır)	4,39	3,71
A6. Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilir	4,38	3,82
K1. Kendiliğinden iletişimi başlatır.	4,50	3,96
K2. Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır.	4,44	4,00
K3. Grupta sorumluluk almaya istekli olur.	4,44	3,99
K4. Aldığı sorumluluğu yerine getirir.	4,60	4,10

Tablo 2. devam

K5. Kendisinin ve başkalarının haklarına saygı gösterir.	4,50	4,00
K6. Gerekli durumlarda nezaket sözcüklerini kullanır.	4,65	3,96
K7. Gerektiğinde lideri izler.	4,43	4,13
K8. Gerektiğinde liderliği üstlenir.	4,44	3,93
K9. Etkinliklerin süresine ilişkin yönergeye uyar.	4,42	3,96
K10. Grup etkinliklerinin kurallarına uyar.	4,54	4,01
K11. Gerekli durumlarda kararlılık gösterir.	4,46	3,92
A7. Hoşgörüyü gösterebilir(hatalarını kabul eder, başkalarının duygularını açıklar)	4,54	3,75
A8. Farklılıklara saygı gösterebilir	4,56	2,93
K1. Kendisinin farklı özelliklerini kabul eder.	4,54	3,79
K2. Başkalarının farklı özelliklerini kabul eder.	4,49	3,81
A9. Yaşamın iyileştirilmesinde ve korunmasında sorumluluk alabilir	4,31	3,75
K2. Günlük yaşamdaki kurallara uyar.	4,60	4,04
K4. Canlıların bakımını üstlenir ve korur.	4,21	3,90
A10. Toplumsal yaşamın nasıl sürdüğünü kavrayabilir	4,35	3,72
K2. Aynı kişinin farklı rolleri olduğunu söyler.	4,28	3,58
K3. Kendi kültürünün belli başlı özelliklerini açıklar.	3,99	3,28
K4. Farklı kültürlerin belli başlı özelliklerini söyler.	3,40	2,94
A11. Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilir(şür, şarkı söyler, dans eder)	4,31	3,85
A12. Çevredeki güzellikleri koruyabilir (Çevredeki güzellikleri korumada sorumluluk alır.)	4,33	3,86
A13. Çevreyi estetik bakımdan düzenleyebilir.	4,17	3,79
A14. Sanat eserlerinin estetik özelliklerini fark edebilir	4,22	3,78
A15. Atatürk ile ilgili etkinliklere ilgi gösterebilir	4,54	4,11
K1. Atatürk ile ilgili etkinliklere katılır.	4,57	4,21
K2. Atatürk ile ilgili etkinliklerde aldığı sorumlulukları yerine getirir.	4,60	4,19

Önem düzeyi açısından bakıldığında; sosyal duygusal alan amaçlarından ortalaması $\bar{X}=4,71$ olan “Kendini tanıyabilir (Fiziksel özelliklerini, duyuşsal özelliklerini söyler)” amacının en yüksek ortalamaya sahipken, ortalaması $\bar{X}=4,17$ olan “Çevreyi estetik bakımdan düzenleyebilir” amacının en düşük ortalamaya sahip olduğu ve sosyal duygusal alan kazanımlarından ortalaması $\bar{X}=4,65$ olan “Gerekli durumlarda nezaket sözcüklerini kullanır” kazanımının en yüksek ortalamaya sahipken, ortalaması $\bar{X}=3,40$ olan “Farklı kültürlerin belli başlı özelliklerini söyler” kazanımının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Gerçekleşme düzeyi açısından bakıldığında; sosyal duygusal alan amaçlarından ortalaması $\bar{X}=4,26$ olan “Kendini tanıyabilir(Fiziksel özelliklerini, duyuşsal özelliklerini söyler)” amacının en yüksek ortalamaya sahipken, ortalaması $\bar{X}=2,93$ olan “Farklılıklara saygı gösterebilir.” Amacının en düşük ortalamaya sahip olduğu ve sosyal duygusal alan kazanımlarından ortalaması $\bar{X}=4,21$ olan “Atatürk ile ilgili etkinliklere katılır” kazanımı en yüksek ortalamaya sahipken, ortalaması $\bar{X}=2,94$ olan “Farklı kültürlerin belli başlı özelliklerini söyler” kazanımının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre “Farklılıklara saygı gösterebilir.” amacının gerçekleşme düzeyi açısından en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu konuya ilişkin Üner’in (2011) yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi eğitim programında yer alan farklılıklara saygı eğitimiyle ilgili olarak programın uygulanmasında, çeşitli aksaklıklar ve zorluklar olduğu hususunda farklı görüşler bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden birçoğu farklılıklara saygı eğitiminin genel olarak sosyal-duyuşsal alan içerisinde sınırlı kalmasını en temel olumsuzluk olarak görmüşlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çocuklara yönelik farklılıklara saygı eğitimi kapsamında amaç ve kazanımların

yetersizliğinin yanı sıra yetersiz etkinlikler ve öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sebebiyle de eğitiminin başarıyla uygulanmadığını, dile getirmişlerdir. Ekmişoğlu (2007) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin bir kısmının okul öncesi eğitimi programında bulunan *farklılıklara saygı* kavramı konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum öğretmenlerin, okul öncesi eğitimde farklılıklara saygı kavramı konusunda bilinçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Eğitim programında yer alan dil alanına ilişkin amaç ve kazanımların öğretmenler açısından ne derece önemli görüldükleri ve bu kazanımların uygulamada ne derece gerçekleştiği ile ilgili veriler Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Dil Alanı Amaç ve Kazanımlarının Önem ve Gerçekleşme Düzeyleri

Dil Alanı Amaç	Önem	Gerçekleşme
	Düzeyi	Düzeyi
	\bar{X}	\bar{X}
A1. Sesleri ayırt edebilir (Sesin kaynağını söyler, sesin geldiği yönü belirler, sesin özelliğini söyler. Verilen sese benzer sesler çıkarır).	4,46	4,00
A2. Konuşurken sesini doğru kullanabilir	4,49	3,88
A3. Türkçeyi doğru kullanabilir.	4,51	3,92
A4. Kendini sözel olarak ifade edebilir.	4,53	3,97
A5. Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilir(soru sorar, cevap verir)	4,50	3,99
A6. Sözcük dağarcığını geliştirebilir	4,46	3,94
A7. Ses bilgisinin farkında olabilir(aynı sesle başlayan sözcükler söyler.)	4,38	4,00
A8. Görsel materyalleri okuyabilir (Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.)	4,43	3,96

Önem düzeyi açısından bakıldığında; dil alanı amaçlarından ortalaması $\bar{X}=4,53$ olan “*Kendini sözel olarak ifade edebilir*” amacının en yüksek ortalamaya sahipken, ortalaması $\bar{X}=4,38$ olan “*Ses bilgisinin farkında olabilir(aynı sesle başlayan sözcükler söyler.)*” amacının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Gerçekleşme düzeyi açısından bakıldığında; dil alanı amaçlarından ortalaması $\bar{X}=4,00$ olan “*Ses bilgisinin farkında olabilir (aynı sesle başlayan sözcükler söyler.)*” ve “*Sesleri ayırt edebilir (Sesin kaynağını söyler, sesin geldiği yönü belirler, sesin özelliğini söyler. Verilen sese benzer sesler çıkarır.)*” amaçlarının en yüksek ortalamaya sahipken, ortalaması $\bar{X}=3,88$ olan “*Konuşurken sesini doğru kullanabilir*” amacının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Dilin ses yapısı bilgisini içeren fonolojik farkındalık, okuma yazma yeteneğini yordayan önemli bir değişkendir (Justice ve Pullen, 2003). Okul öncesi dönemde kazanılan güçlü fonolojik farkındalık becerisi, ilkökul dönemindeki okuma yazmaya zemin hazırlar (Heath ve Hogben, 2004; Torgesen Wagner, Rashotte, 1994). Okuma yazmaya hazırlık sürecinde mutlaka kazandırılması gereken bu becerinin, öğretmenler tarafından en az öneme sahip olarak görülmesi düşündürücüdür.

Eğitim programında yer alan bilişsel alan amaç ve kazanımlarının öğretmenler açısından ne derece önemli görüldükleri ve bu kazanımların uygulamada ne derece gerçekleştiği ile ilgili veriler Tablo 4'te görülmektedir.

Önem düzeyi açısından bakıldığında; bilişsel alan amaçlarından ortalaması $\bar{X}=4,75$ olan “*Nesnelere sayabilir*” amacı en yüksek ortalamaya sahipken; ortalaması $\bar{X}=3,46$ olan “*Atatürk'ü tanıyabilir*” amacının en düşük ortalamaya sahip olduğu ve bilişsel alan kazanımlarından ortalaması $\bar{X}=4,75$ olan “*Varlıkları büyüklüklerine göre gruplar*” kazanımını en yüksek ortalamaya sahipken, ortalaması $\bar{X}=4,38$ olan “*Varlıkları kullanım amaçlarına göre eşleştirir*” kazanımının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Bilişsel Alan Amaç ve Kazanımlarının Önem ve Gerçekleşme Düzeyleri

Bilişsel Alan Amaç ve Kazanımları	Önem Düzeyi	Gerçekleşme Düzeyi
	\bar{X}	\bar{X}
A1. Kendisi ve ailesi ile ilgili bilgileri kavrayabilir (Kendisi ve ailesi ile ilgili bilgileri açıklar. Adresini ve telefon numarasını söyler.)	4,40	3,89
A2. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilir (özellikleri söyler, karşılaştırır)	4,39	3,92
A3. Dikkatini toplayabilir. (Dikkat edilmesi gereken nesneyi/ durumu/ olayı fark eder, açıklar)	4,61	3,99
A4. Algıladıklarını hatırlayabilir	4,56	4,08
K1. Olay ya da varlıkları söyler.	4,57	4,22
K2. Varlıkların rengini söyler.	4,57	4,29
K3. Varlıkların yerini söyler.	4,57	4,26
K4. Varlıkların şeklini söyler.	4,57	4,25
K5. Varlıkların sayısını söyler.	4,61	4,28
K6. Olay ya da varlıkların sırasını söyler.	4,56	4,26
K7. Nesnelerin neden yapıldığını söyler.	4,39	3,99
K8. Nesnelerin içinden eksilen ya da eklenen bir nesneyi söyler.	4,54	4,19
K9. Nesne, durum ya da olayı bir süre sonra yeniden ifade eder.	4,50	4,18
A5. Varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirebilir	4,53	4,24
K1. Varlıkları bire bir eşleştirir.	4,57	4,22
K2. Varlıkları renklerine göre eşleştirir.	4,57	4,26
K3. Varlıkları şekillerine göre eşleştirir.	4,56	4,26
K4. Varlıkları büyüklüklerine göre eşleştirir.	4,56	4,26
K5. Varlıkları miktarlarına göre eşleştirir.	4,56	4,22
K6. Varlıkları dokunsal özelliklerine göre eşleştirir.	4,39	3,88
K7. Varlıkları kullanım amaçlarına göre eşleştirir	4,38	3,85
K8. Nesneleri sayılarına göre eşleştirir.	4,51	4,10
K9. Eş nesnelere örnek verir	4,50	3,96
K10. Nesneleri ve nesne gruplarını uygun rakamla eşleştirir.	4,58	4,15
A6. Varlıkları çeşitli özelliklerine göre gruplayabilir	4,56	4,11
K1. Varlıkları renklerine göre gruplar.	4,69	4,13
K2. Varlıkları şekillerine göre gruplar.	4,72	4,14
K3. Varlıkları büyüklüklerine göre gruplar.	4,75	4,17
K4. Varlıkları miktarlarına göre gruplar.	4,71	4,11
K5. Varlıkları dokunsal özelliklerine göre gruplar.	4,63	3,92
K6. Varlıkları kullanım amaçlarına göre gruplar.	4,65	3,90
A7. Nesne, durum ya da olayları çeşitli özelliklerine göre sıralayabilir	4,58	3,97
A8. Nesneleri ölçebilir	4,61	3,75
A9. Nesneleri sayabilir	4,75	4,10
K1. 20 içinde ileriye doğru birer birer ritmik sayar.	4,67	4,25
K2. 10 içinde geriye doğru birer birer ritmik sayar.	4,47	4,08
K3. Söylenilen sayı kadar nesneyi gösterir.	4,68	4,25
K4. Gösterilen belli sayıdaki nesneyi doğru olarak sayar.	4,72	4,18
K5. Nesneleri sayarak miktarlarını az ya da çok olarak söyler.	4,72	4,25
K6. Sayıca 10'dan az olan bir gruptaki nesnelerin sayısını söyler.	4,68	3,57
A10. Geometrik şekilleri tanıyabilir	4,65	4,18
K1. Her nesnenin bir şekli olduğunu söyler.	4,64	4,22
K2. Daire, üçgen, kare ve dikdörtgene benzeyen nesnelere gösterir.	4,57	4,25
K3. Daire, üçgen, kare ve dikdörtgenleri kullanarak farklı modeller oluşturur.	4,51	4,19
A11. Günlük yaşamda kullanılan belli başlı sembolleri tanıyabilir	4,47	4,07
K1. Gösterilen sembolün anlamını söyler.	4,57	4,07
K2. Verilen açıklamaya uygun sembolü gösterir.	4,58	4,24
K3. 10 içindeki rakamları okur.	4,68	4,19
K4. 10 içindeki rakamları modele bakarak yazar.	4,61	4,11
A12. Mekanda konum ile ilgili yönergeleri uygulayabilir.	4,56	4,07
A13. Bir örüntüdeki ilişkiyi kavrayabilir	4,50	3,83
A14. Parça-bütün ilişkisini kavrayabilir.	4,56	3,89
A15. Nesnelere basit toplama ve çıkarma yapabilir	4,56	3,92

Tablo 4. devam

K1. Nesne grubuna belirtilen sayı kadar nesne ekler.	4,67	4,06
K2. Nesne grubundan belirtilen sayı kadar nesneyi ayırır.	4,56	4,03
K3. Nesneleri kullanarak toplama yapar.	4,53	3,94
K4. Nesneleri kullanarak çıkarma yapar.	4,49	3,25
K6. 5 içinde çıkarma gerektiren problemleri çözer.	4,51	3,85
A16. Belli durum ve olaylarla ilgili neden-sonuç ilişkisi kurabilir	4,49	3,96
K1. Bir olayın olası nedenlerini söyler.	4,53	3,94
K2. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.	4,51	4,03
K3. Yarım bırakılan olayı, durumu, şiiri, öyküyü, şarkıyı vb. özgün bir şekilde tamamlar.	4,47	3,93
A17. Zamanla ilgili kavramlar arasında ilişki kurabilir.	4,44	3,57
A18. Problem çözebilir	4,42	3,76
A19. Nesne grafiği hazırlayabilir.	4,49	3,81
A20. Atatürk'ü tanıyabilir	3,46	2,74
K1. Atatürk'ün hayatı ile ilgili olguları söyler.	4,69	4,33
K2. Atatürk'ün kişisel özelliklerini söyler.	4,71	4,14
A21. Atatürk'ün Türk toplumu için önemini açıklayabilir	4,64	4,13
K1. Atatürk'ün getirdiği yenilikleri söyler.	4,61	4,07
K2. Atatürk'ün getirdiği yeniliklerin önemini açıklar.	4,60	4,03

Gerçekleşme düzeyi açısından bakıldığında; bilişsel alan amaçlarından ortalaması $\bar{X}=4,24$ olan “Varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirebilir” amacının en yüksek ortalamaya sahipken, ortalaması $\bar{X}=2,74$ olan “Atatürk'ü tanıyabilir” amacının en düşük ortalamaya sahip olduğu ve bilişsel alan kazanımlarından ortalaması $\bar{X}=4,29$ olan “Varlıkların rengini söyler.” kazanımının en yüksek ortalamaya sahipken, ortalaması $\bar{X}=3,25$ olan “Nesneleri kullanarak çıkarma yapar” kazanımının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum çıkarma işleminin toplama işleminden daha karmaşık bir işlem olmasından (Aktaş Arnas, 2004) kaynaklanıyor olabilir.

Eğitim programında yer alan öz bakıma yönelik amaç ve kazanımların öğretmenler açısından ne derece önemli görüldükleri ve bu kazanımların uygulamada ne derece gerçekleştiği ile ilgili veriler Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Öz Bakım Becerilerine Yönelik Amaç ve Kazanımları Önem ve Gerçekleşme Düzeyleri

Öz Bakım Becerileri Amaç ve Kazanımları	Önem Düzeyi	Gerçekleşme Düzeyi
	\bar{X}	\bar{X}
A1. Temizlik kurallarını uygulayabilir	4,74	4,17
K1. Temizlikle ilgili malzemeleri doğru kullanır.	4,81	4,17
K2. El, yüz ve vücudun diğer kısımlarını uygun biçimde yıkar.	4,81	4,19
K3. Tuvalet gereksinimine yönelik işleri yardımsız yapar.	4,85	4,24
K5. Ev ve okuldaki eşyaları temiz ve düzenli kullanır.	4,85	4,03
K6. Beslenme için gerekli araç-gereçleri temizlik kurallarına uygun kullanır.	4,85	4,01
K7. İçinde bulunduğu çevreyi temiz tutar.	4,85	3,94
A2. Giysilerini giyip, çıkarabilir	4,83	3,94
A3. Doğru beslenmenin önemini fark edebilir	4,79	3,97
K1. Yiyecek ve içecekleri ayırım yapmadan yer / içer.	4,76	3,58
K2. Yiyecekleri ve içecekleri yeterli miktarda yer / içer.	4,78	3,54
K3. Yiyecekleri yerken sağlık ve görgü kurallarına özen gösterir.	44,81	3,15
A4. Dinlenmeyle ilgili kurallara uyabilir	4,71	3,88
K1. Yorulduğu durumlarda dinlendirici bir etkinliğe katılır.	4,78	3,89
A5. Kendini kazalardan ve tehlikelerden koruyabilir	4,76	3,92
K1. Tehlikeli olan durumları söyler.	4,78	3,90
K2. Tehlikeli olan durumlardan uzak durur.	4,76	3,93
K3. Herhangi bir tehlike anında yetişkinlerden yardım ister.	4,78	3,90
K4. Acil durumlarda başvurulabilecek telefon numaralarını söyler.	4,69	3,92

Önem düzeyi açısından bakıldığında; öz bakım becerileri amaçlarından ortalaması $\bar{X}=4,83$ olan “Giysilerini giyip, çıkarabilir” amacı en yüksek ortalamaya sahipken ortalaması $\bar{X}=4,71$ olan “Dinlenmeyle ilgili kurallara uyabilir” amacının en düşük ortalamaya sahip olduğu ve öz bakım becerileri kazanımlarından ortalaması $\bar{X}=4,85$ olan “Tuvalet gereksinimine yönelik işleri yardımsız yapar”, “Ev ve okuldaki eşyaları temiz ve düzenli kullanır” ve “Beslenme için gerekli araç-gereçleri temizlik kurallarına uygun kullanır” kazanımlarının en yüksek ortalamaya sahipken, ortalaması $\bar{X}=4,69$ olan “Acil durumlarda başvurulabilecek telefon numaralarını söyler.” kazanımının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Oysa çocuğun acil bir durumda nereyi araması gerektiğini bilmesi öğretmenler açısından çok önem verilmesi gereken bir durumdur. Programda yer alan bu kazanımda sözü edilen telefon numaraları polis, acil yardım, itfaiye gibi numaralar ile anne ya da babasının ya da acil durumlarda ulaşabileceği bir büyüğünün telefon numarası ile sınırlandırılmıştır (MEB, 2006).

Gerçekleşme düzeyi açısından bakıldığında ise öz bakım becerileri amaçlarından ortalaması $\bar{X}=4,17$ olan “Temizlik kurallarını uygulayabilir” amacının en yüksek ortalamaya sahipken ortalaması $\bar{X}=3,88$ olan “Dinlenmeyle ilgili kurallara uyabilir” amacının en düşük ortalamaya sahip olduğu ve öz bakım becerileri kazanımlarından ortalaması $\bar{X}=4,24$ olan “Tuvalet gereksinimine yönelik işleri yardımsız yapar” kazanımının en yüksek ortalamaya sahipken ortalaması $\bar{X}=3,15$ olan “Yiyecekleri yerken sağlık ve görgü kurallarına özen gösterir” kazanımının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öz bakım becerilerini kazanmak çocukların bağımsız, yeterli ve kendine güvenen bir kişi olmasında önemli bir yere sahiptir. Polat’a (2011) göre çocuk öz bakım becerilerinde yeterli becerilere sahip değilse ilköğretimde olumsuz deneyimler yaşayacak, böylece ilk ciddi eğitim yaşamı bundan olumsuz etkilenecektir. Öz bakım becerileri çocuğun ilköğretime adaptasyonunda diğer gelişim alanları gibi çok önemli bir yere sahiptir. Öz bakım becerilerinden biri olan yemek yeme ile ilgili tutumlar çok erken yaşta ortaya çıkar ve zamanla gelişir. İyi beslenme alışkanlıkları ve yemek yeme davranışları elde edebilmek, ileriki yaşlarda oluşabilecek beslenmeye bağlı sağlık sorunlarını önlemek için yeterli ve dengeli beslenme ilkesi okul öncesi çağıdan itibaren anlatılmalı ve yaşam boyu etkin, sürekli eğitim verilerek sürdürülmelidir (Şanlıer ve Ersoy, 2005).

Okul Öncesi Eğitimde Yer Alan Öğretim Yöntem ve Tekniklerin Önem ve Gerçekleşme Düzeyleri

Okul öncesi eğitim programında yer alan belli başlı öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretmenler açısından ne derece önemli görüldükleri ve bu yöntem ve tekniklerin gerçek hayatta ne derece uygulandığı ile ilgili veriler Tablo 6’da görülmektedir.

Önem düzeyi açısından bakıldığında; başvurulan yöntem tekniklerden ortalaması $\bar{X}=4,94$ “Gezici gözlem” ortalaması $\bar{X}=4,83$ olan “Eğitici Drama” ve ortalaması $\bar{X}=4,78$ olan “örnek olay” yöntemi en yüksek ,ortalaması $\bar{X}=4,07$ olan “Analoji”, ortalaması $\bar{X}=4,10$ olan “Anlatım” ve ortalaması $\bar{X}=4,18$ olan “Tartışma” yönteminin en düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Gerçekleşme düzeyi açısından bakıldığında; yöntem tekniklerden ortalaması $\bar{X}=4,69$ olan “Oyun”, ortalaması $\bar{X}=4,61$ olan “Eğitici Drama” ve ortalaması $\bar{X}=4,60$ olan “Müzik”in yüksek ortalamalara sahipken, ortalaması $\bar{X}=2,93$ olan “Analoji”, ortalaması $\bar{X}=3,10$ olan “Proje” ve ortalaması $\bar{X}=3,50$ olan “Gezici gözlem”in en düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Analoji, okul öncesi öğretmenleri tarafından en az önem ve gerçekleşme düzeyine sahip yöntem olarak görülmektedir. Oysa analogiler, çocuklarda kavramların ilk zihinsel modellemesinin oluşumunda etkili olan bir yöntemdir. Çocuklar kavramları değişik bir bakış açısıyla açık bir biçimde öğrenirler. Bu yöntemle çocuklara, günlük yaşamda kullanılan bir kelime ile bilimsel bir fikrin nasıl anlatılacağı eğlenceli bir şekilde gösterilir (Şahin, 2010). Öğretmenler tarafından okul öncesi dönemde çok rahat uygulanabilecek olan analoji yönteminin en az önem ve gerçekleşme düzeyine sahip yöntem olarak görülmesi dikkat çekicidir.

Tablo 6. Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Önem ve Gerçekleşme Düzeyleri

Yöntem ve Teknikler	Önem Düzeyi	Gerçekleşme Düzeyi
	\bar{X}	\bar{X}
Anlatım	4,10	4,01
Soru-cevap	4,61	4,28
Beyin fırtınası	4,54	4,00
Tartışma	4,18	3,83
Örnek olay	4,78	3,96
Deney	4,72	4,11
Analoji (Benzetme)	4,07	2,93
Kavram haritaları	4,29	3,50
Gösteri	4,65	4,35
Gösterip yaptırma	4,76	4,50
Oyun	4,76	4,69
Eğitici Drama	4,83	4,61
Müzik	4,50	4,60
Öyküleştirme	4,51	4,53
Proje	4,63	3,10
Problem çözme	4,61	3,88
Hikaye	4,31	4,28
Gezi gözlem	4,94	3,50

Etkili kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yaparak yaşayarak, yani öğrencilerin aktif katılımıyla yürütülen etkinliklerle mümkün olacağı ilgili literatürde belirtilmektedir (Sivan, Leung, Woon, Kember, 2000; Birenbaum, 2002). Proje yöntemi teorik bilgilerle yaşam beceri ve uygulamalarını birleştirerek yaşam boyu öğrenme sağlar. Bununla beraber öğrenme sürecinde öğretmen kontrolünün geleneksel yöntemlere oranla azaldığı ya da öğretmenlerin geleneksel rollerden sıyrılıp, öğrencilerle beraber öğrenen, rehber, süreci kolaylaştırıcı rolleri benimsemeye zorluk yaşayabilecekleri sebebiyle sınıf içerisinde daha az gerçekleştirdikleri düşünülebilir (Gürkan, 2010). Gezi gözlem ise çocuklara doğrudan deneyimleme ve gözleme fırsatı oluşturarak somut yaşantılar sunar. Fakat gezi-gözlem yasal sorumluluğu fazla olan ve öğretmenin çok fazla zamanını alan bir yöntem olduğu için öğretmenler tarafından sınıf içerisinde daha az gerçekleştiriliyor olabilir (Uyanık-Balat, 2010).

Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Önem ve Gerçekleşme Düzeyleri

Okul öncesi eğitim programında belirtilen belli başlı ölçme değerlendirme teknik ya da araçlarının öğretmenler açısından ne derece önemli görüldükleri ve bunların öğretmenlerce gerçek hayatta ne derece uygulandığı ile ilgili veriler Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7. Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Önem ve Gerçekleşme Düzeyleri

Ölçme ve Değerlendirme	Önem Düzeyi	Gerçekleşme Düzeyi
	\bar{X}	\bar{X}
Kazanım değerlendirme formu	4,44	3,93
Gelişim kontrol listesi	4,39	3,47

Tablo 7. devam

Görüşme (veli-çocuk)	4,75	4,25
Tanıma fişleri (aileden alınan)	4,35	4,18
Gözlem Formları	4,38	3,41
Portfolyo	4,49	2,69
Öğretmen öz değerlendirme formu	4,13	3,43
Anekdöt kaydı	4,37	3,45
Standart testler	4,08	2,22

Önem düzeyi açısından bakıldığında; ölçme ve değerlendirme türlerinden ortalaması $\bar{X}=4,75$ olan “Görüşme (veli-çocuk)”, ortalaması $\bar{X}=4,49$ olan “portfolyo” nun en yüksek ortalamalara sahip olduğu, $\bar{X}=4,08$ olan “Standart testler” ve ortalaması $\bar{X}=4,13$ olan “Öğretmen öz değerlendirme formu” nun en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. MEB (2006) okul öncesi eğitim programında öğretmenin değerlendirilmesinde öz değerlendirme formu kullanılması ve bu formun düzenli aralıklarla doldurulması önerilmiştir. Bununla beraber geçerliği ve güvenilirliği yüksek olduğunda çocukların güçlü zayıf yönlerinin yanı sıra özel beceri ve yeteneklerin ortaya çıkarılmasında yararlı olacağı düşünülen ve MEB (2006) programında kullanılması önerilen standart testlerin öğretmenler tarafından önem ve gerçekleşme düzeyi açısından en az ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerden en ideal olanı öğretmenin kendi kendini değerlendirmesidir. Düzenli aralıklarla yapılan bu öz değerlendirmeler öğretmenlerin güdülenmelerini, yaratıcılıklarının artmasını, yansıtmacı öğretmen olabilmelerini ve eksiklerini görerek kendi kendilerini güçlendirebilmelerini sağlar (MEB, 2006).

Gerçekleşme düzeyi açısından bakıldığında; ölçme ve değerlendirme türlerinden ortalaması $\bar{X}=4,25$ olan “Görüşme (veli-çocuk)” ve ortalaması $\bar{X}=4,18$ olan “Tanıma fişleri (aileden alınan)” en yüksek ortalamaya sahip olduğu, ortalaması $\bar{X}=2,22$ olan “Standart testler” ve ortalaması $\bar{X}=2,69$ olan “portfolyo” nun en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Portfolyolar çocuğun gelişimi hakkında sistematik olarak belgelerin toplanması olarak tanımlanır. Portfolyolar, çocuk hakkında genel bir değerlendirme yapabilmek için çok sayıdaki ve çok çeşitli alanlardaki gelişimsel ürünleri ve sonuçları içeren, gelişimsel durumuna ait özellikleri ve değişimleri yansıtan çocuğa ait özgeçmiş dosyasıdır (MEB, 2006; Tuğrul, 2003). Çocukların çabalarını ve başarılı çalışmalarını gösteren portfolyolar dinamik değerlendirme araçlarıdır. Her çocuğun birey olarak eğitimini değerlendirmek, öğretmen, yönetici ve diğerleri için programı değerlendirmede kullanılabilen verileri sağlamak gibi amaçları olan portfolyolar, övünme, özgüven geliştirme, kendini değerlendirebilmeyi başarabilme fırsatı sunar (Deniz Kan, 2007).

Kandır, Özbey ve İnan'ın (2009) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir kısmının değerlendirme yapmada çeşitli nedenlerle güçlük yaşadıkları saptanmıştır. Durmuşçelebi ve Akkaya (2011) araştırmalarında 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan programın öğelerinden “değerlendirme” boyutunun uygulanmasının, okul öncesi öğretmenleri tarafından olumsuz değerlendirildiği sonucuna ulaşmıştır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre, psikomotor alan amaçlarından “el ve göz koordinasyonu gerektiren belli hareketleri yapabilir” amacı en yüksek ortalamaya sahipken “Büyük kaslarını kullanarak belirli bir güç gerektiren hareketleri yapabilir” amacının önem düzeyi açısından en düşük ortalama değerine sahip olduğu görülmektedir. Psikomotor alan kazanımlardan “yönergeye uygun çizgiler çizer” kazanımı önem düzeyi açısından en yüksek ortalamaya sahipken, “malzemelere araç kullanarak şekil verir” kazanımı en

düşük ortalamaya sahiptir. “*Büyük kaslarını kullanarak belirli bir güç gerektiren hareketleri yapabilir*” amacı gerçekleşme düzeyi açısından en yüksek ortalamaya sahipken, “*denge gerektiren belirli hareketleri yapabilir*” amacı en düşük ortalamaya sahiptir. “*Yönergeye uygun çizgiler çizer*” kazanımı gerçekleşme düzeyi açısından en yüksek ortalamaya sahipken, “*nesneleri değişik malzemelerle bağlar*”, “*şekilleri değişik araçlar kullanarak çizer*” ve “*Malzemelere araç kullanarak şekil verir*” kazanımı en düşük ortalamaya sahiptir.

Sosyal duygusal alan amaçlarından “*kendini tanıyabilir (fiziksel özelliklerini, duyuşsal özelliklerini söyler)*” amacı, önem düzeyi açısından en yüksek ortalamaya sahipken, “*çevreyi estetik bakımdan düzenleyebilir*” amacının en düşük ortalamaya sahip olduğu ve sosyal duygusal alan kazanımlarından “*gerekli durumlarda nezaket sözcüklerini kullanır*” kazanımının en yüksek ortalamaya sahipken, “*farklı kültürlerin belli başlı özelliklerini söyler*” kazanımının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Gerçekleşme düzeyi açısından “*kendini tanıyabilir (fiziksel özelliklerini, duyuşsal özelliklerini söyler)*” amacının en yüksek ortalamaya sahipken, “*farklılıklara saygı gösterebilir*” amacının en düşük ortalamaya sahip olduğu ve sosyal duygusal alan kazanımlarından “*Atatürk ile ilgili etkinliklere katılır*” kazanımının en yüksek ortalamaya sahipken, “*farklı kültürlerin belli başlı özelliklerini söyler*” kazanımının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Bilişsel alan amaçlarından “*nesneleri sayabilir*” amacının önem düzeyi açısından en yüksek ortalamaya sahipken, “*Atatürk’ü tanıyabilir*” amacının en düşük ortalamaya sahip olduğu ve bilişsel alan kazanımlarından “*varlıkları büyüklüklerine göre gruplar*” kazanımı en yüksek ortalamaya sahipken, “*varlıkları kullanım amaçlarına göre eşleştirir.*” kazanımının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Gerçekleşme düzeyi açısından bakıldığında; bilişsel alan amaçlarından “*varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirebilir*” amacının en yüksek ortalamaya sahipken, “*Atatürk’ü tanıyabilir*” amacının en düşük ortalamaya sahip olduğu ve bilişsel alan kazanımlarından “*varlıkların rengini söyler.*” kazanımının en yüksek ortalamaya sahipken, “*nesneleri kullanarak çıkarma yapar*” kazanımının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Öz bakım becerileri amaçlarından “*giysilerini giyip, çıkarabilir*” amacı önem düzeyi açısından en yüksek ortalamaya sahipken “*dinlenmeye ilgili kurallara uyabilir*” amacının en düşük ortalamaya sahip olduğu ve öz bakım becerileri kazanımlarından “*tuvalet gereksinimine yönelik işleri yardımsız yapar*”, “*ev ve okuldaki eşyaları temiz ve düzenli kullanır*” ve “*beslenme için gerekli araç-gereçleri temizlik kurallarına uygun kullanır*” kazanımlarının en yüksek ortalamaya sahipken; “*acil durumlarda başvurulabilecek telefon numaralarını söyler.*” kazanımının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Gerçekleşme düzeyi açısından bakıldığında ise öz bakım becerileri amaçlarından “*Temizlik kurallarını uygulayabilir*” amacının en yüksek ortalamaya sahipken “*dinlenmeye ilgili kurallara uyabilir*” amacının en düşük ortalamaya sahip olduğu ve öz bakım becerileri kazanımlarından “*tuvalet gereksinimine yönelik işleri yardımsız yapar.*” kazanımının en yüksek ortalamaya sahipken “*yiyecekleri yerken sağlık ve görüş kurallarına özen gösterir*” kazanımının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Yöntem ve tekniklerden “*gezi gözlem*”, “*eğitici drama*” ve “*örnek olay*” önem düzeyi açısından en yüksek ortalamalara sahipken, “*analoji*”, “*anlatım*” ve “*tartışma*” yönteminin en düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Gerçekleşme düzeyi açısından bakıldığında, “*oyun*”, “*eğitici drama*” olan “*müzik*” yüksek ortalamalara sahipken, “*analoji*”, “*proje*” ve “*gezi gözlem*” in en düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme türlerinden “*Görüşme (veli-çocuk)*” türünün önem düzeyi açısından en yüksek ortalamaya sahip olduğu, “*Standart testler*” türünün ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Gerçekleşme düzeyi açısından bakıldığında “*Görüşme (veli-çocuk)*” türünün en yüksek ortalamaya sahip olduğu ve “*Standart testler*” türünün en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak programdaki amaç ve kazanımlar, yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme unsurlarının önem düzeyi ile gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmenlerin bu unsurları önemli bulmalarına rağmen olmalarına rağmen sınıf ortamında yeterince gerçekleştiremediklerini göstermektedir.

Öneriler

Çalışmanın bulguları doğrultusunda, öğretmenlerin programda önemli bulduğu fakat sınıf içerisinde gerçekleştirilmekte zorlandıkları amaç kazanım, yöntem teknik ve ölçme değerlendirme öğeleri için öğretmenlere hizmet içi eğitim, seminer vb. verilebilir. Öğretmenlerin programda önem düzeyini düşük bulduğu amaç kazanım, yöntem teknik ve ölçme değerlendirme öğeleri, program geliştirmeciler tarafından dikkate alınıp, üzerinde çalışılabilir ve önem düzeyi düşük bulunan öğeler geliştirilerek programa dahil edilebilir. Öğretmenlerin programda önem düzeyini düşük bulduğu veya önemli bulduğu fakat sınıf içerisinde gerçekleştirilmekte zorlandıkları amaç kazanım, yöntem teknik ve ölçme değerlendirme öğeleri üzerine öğretmenlerle derinlemesine araştırmalar yapılabilir ve bu durumun nedenleri ortaya konabilir.

Benzer araştırmalar farklı evren ve örneklem grupları, ebeveynler, okul yöneticileri, alanında uzman akademisyenler ile tekrar edilebilir. Ya da nitel araştırma yöntemleri de kullanılarak derinlemesine incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Aktaş Arnas, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Arı, M. ve Tuğrul, B. (1996). Okul Öncesi Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 132.
- Balç, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Birenbaum, M. (2002). Assessing self-directed active learning in primary schools. *Assessment in Education*, 9 (1), 119-138.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deniz Kan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178.
- Durmuşçelebi, M. ve Akkaya, D. (2006). Okulöncesi eğitim programının uygulanmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 255-272.
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Erözkan, A. (2007). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Ltd. Şti.
- Güleç, G. (2008). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Gürkan, T. (2010). Proje yaklaşımı. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde* (s.315-342). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Heath, S. M. and Hogben, J. H. (2004). Cost-effective prediction of reading difficulties. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(4), 751-765.
- Justice, L. M., and Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.

- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını planlanma ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 373-387.
- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde program, kuramsal temeller*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- MEB, (2006). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Metin, N. (2001). Okul öncesi dönemde matematiksel kavramların gelişimi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1, 4-5.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1993). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (2010). Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi. A. Oktay (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* içinde (s. 2-20). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Parlakıldız, B. ve Yıldızbaş, F. (2004). *Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Polat, Ö. (2011). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programları hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Sevimay Özer, D. ve Özer, M. K. (2001). *Çocuklarda motor gelişim* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sivan, A., Leung, R.W., Woon, C. and Kember, D. (2000). An implementation of active learning and its effect on the quality of student learning, *Innovations in Education and Training International*, 37(4), 381-389.
- Şahin, F. (2010). Okul öncesinde kavram haritaları-analojiler. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* içinde (s.285-314). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şanlıer, N. ve Ersoy, Y. (2005). *Anne ve çocuk için beslenme prensipleri*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K. and Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), 276-286.
- Tuğrul, B. (2003). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. M. Sevinç (Ed.), *Çocuğu tanıma ve değerlendirme* içinde (s. 380-392). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Uyanık Balat, G. (2010). Okul öncesi eğitimde anlatım, tartışma, soru cevap, örnek olay, gezi gözlem ve gösteri öğretim yöntemleri. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* içinde (s.255-281). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme, teori ve teknikler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.